

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras

Doutorado em Letras



Tese

Metodologias (cri)ativas na escola:

A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos

Lucía Silveira Alda

Pelotas, 2018

Lucía Silveira Alda

Metodologias (cri)ativas na escola

A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A355m Alda, Lucía Silveira

Metodologias (cri)ativas na escola : a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos / Lucía Silveira Alda ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2018.

338 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Aprendizagem baseada em projetos. 2. Colaboração. 3. Múltiplas inteligências. 4. Tecnologias móveis. 5. Produção audiovisual. I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 420

Lucia Silveira Alda

Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras, Área de concentração Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

30 de julho de 2018

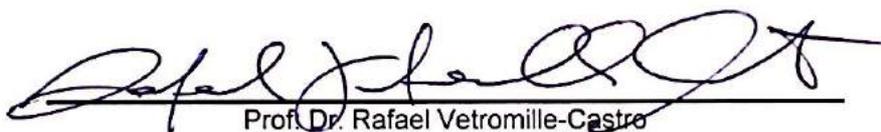
Banca examinadora:



Prof. Dr. Wilson José Leffa

Orientador/Presidente da Banca

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Membro da Banca

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª Fabiane Villela Marroni

Membro da Banca

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Pereira de Almeida

Membro da Banca

Doutora em Linguística, Letras e Artes pela Universidade Católica de Pelotas



Prof.ª Dr.ª Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Membro da Banca

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas



*Aos meus pais,
por tudo, sempre.*

Every day
I thank the girl in me
that believed my life
could still be
something magical
even when the darkness
was enough to chew her up,
and spit her out
even when the ledge
was close enough
for her to end it all.

She still chose life.
And I owe it to her
to make something incredible
of myself.

On the days I succeed
I put my hand on my heart
and whisper to her
'This is for you'.

Nikita Gill
Wild Embers

*I thank the universe
for taking
everything it has taken
and giving to me
everything it is giving*

– balance

Rupi Kaur
Milk and Honey

Não é sempre que tenho a oportunidade de expressar gratidão, por escrito, a todos aqueles que tiveram, de alguma forma única e especial, um papel fundamental na minha trajetória; e acredito que esta parte integrante do corpo desta tese é mais importante aqui do que em qualquer outro trabalho que já redigi. Isso não se deve ao movimento de conclusão de doutoramento e às expectativas que virão após a finalização desta etapa, mas à caminhada que aqui me trouxe. O processo de composição do estudo que apresento me fez perder qualquer pretensão de ser dona do meu trabalho: esta tese é resultado, em muitos aspectos, da influência e participação muitas pessoas, cujas contribuições (in)conscientes tornaram a feitura desta empreitada possível e com as quais tenho a alegria de compartilhar os seus resultados.

Tecer os agradecimentos para além dos quatro anos (oficiais) de trabalho, no entanto, não é uma tarefa fácil. Apesar do processo de escrita desta tese exigir o puro sentido de estar só, abstraindo-me nos mais diversos pensamentos, sou inevitavelmente resultado das experiências e das pessoas que comigo convivem. E logo eu, uma pessoa com as palavras sempre na ponta da língua, talvez não consiga expressar meu reconhecimento a todos aqueles que me incentivaram de alguma maneira. Mesmo assim, manifesto aqui meu mais sincero agradecimento aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho. Embora na elaboração do texto desta pesquisa acadêmica eu faça esforços para me manter impessoal, aqui, nestas páginas, isso não será possível. Sigo, portanto, as palavras de uma pessoa muito próxima do meu coração que uma vez me disse que escrever um trabalho acadêmico, como uma tese, é um exercício de liberdade; e, por isso, atrevo-me a voar em primeira pessoa, por ora.

Agradeço ao *Vilson*, meu eterno professor e orientador, pela sua serenidade, paciência e bom humor ao longo das várias primaveras que pós-graduamos juntos.

Sou imensamente grata pela segurança transmitida em todas as conversas que tivemos e não tenho palavras para expressar minha sincera gratidão por compreender tanto meus momentos de silêncio e reclusão, quanto meus momentos de fervorosa fuga da tese – leia-se *vou fazer uma especialização a distância e estou indo morar um par de meses na Califórnia*. Entre aventuras, imprevistos e muito trabalho consegui(mos) conciliar tudo. Preciso dizer, no entanto, que a construção deste trabalho só foi possível porque ao longo dessa árdua caminhada tive ao meu lado alguém que é, para mim, um bom exemplo de pessoa e, por isso, trabalhar ao seu lado durante todos esses anos contribuíram mais do que posso expressar em palavras.

Agradeço à banca examinadora, não só pelas contribuições construtivas para esta pesquisa, mas também pela participação de cada um ao longo dos meus anos de pós-graduação. Ao professor *Rafael*, pelos apontamentos sempre pertinentes e reflexivos, que me (des)construíram no decorrer dos nossos encontros e, dos quais, omito apenas um – a recomendação de não fazer agradecimentos extensos; à professora *Ana*, por ser, nesta banca, *o rio que corre pela minha aldeia*, *saber de onde venho* e instigar *para onde vou*; à professora *Fabiane*, por ter me motivado, desde o mestrado, à buscar práticas inclusivas que contribuíssem para além da sala de aula; e à professora *Camila*, pelas colaborações essenciais nos diversos momentos desta caminhada.

Agradeço imensamente aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), pelo apoio e assistência prestados em todas as etapas, tanto no mestrado quanto no doutorado, nesses últimos sete anos, por lutarem tanto pela manutenção da excelência do programa e por me proporcionarem indispensáveis experiências para a minha formação profissional. Estendo meus agradecimentos à CAPES pelo auxílio financeiro fornecido durante o doutoramento na Universidade, sem o qual não seria possível desenvolver este trabalho; e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por nos abraçar neste momento. Sou grata à casa *lá do Santa Margarida* pois naquele espaço encontrei, além de colegas de profissão, amigos para toda a vida. Agradeço, especialmente, à minha amiga *Gabriela* e seu *Rodrigo* pelo coração gigante que não cabe no peito, pelo constante suporte e compreensão que me incentivaram a seguir adiante em tantos momentos decisivos e por dividirem, comigo, momentos de muita alegria; ao inesquecível amigo *Jones*, por

me inspirar e me fazer sorrir com memórias tão doces; e à minha amiga e eterna dupla de orientação *Gabriela*, por todos os momentos de apoio, reflexão e aventuras acadêmicas – e extra-acadêmicas.

Agradeço também aos amigos que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) me proporcionou, *Roberta* e seus incríveis *Leonardo*, *Matheus* e *Oliver*; *Vilmar*, *Sérgio*, *Bruno*, *Mirelle* e *Margareth*. Em meio ao turbilhão da realização desta tese, decidi me aventurar em uma especialização a distância em Ensino de Línguas Mediado por Computador; distância essa que permaneceria apenas no nome da modalidade de ensino. Obrigada por serem, para mim, um grande porto seguro onde posso sempre atracar meu navio; e, apesar de estarmos em lugares geograficamente distintos, vocês fizeram de Belo Horizonte um lar, um lugar para voltar e me ensinaram muito mais sobre trabalho em equipe e aprendizagem colaborativa do que qualquer referencial teórico. Expresso meus agradecimentos, também, aos professores, colegas e colaboradores dessa especialização por contribuírem, e muito, para o refinamento deste trabalho.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande, por possibilitar momentos fundamentais para a minha construção e qualificação profissional, a partir das quais pude buscar melhorias para minhas práticas de ensino. Igualmente, agradeço a oportunidade de ter participado do programa SETEC-CAPES/NOVA, em San Francisco/EUA, e a todos os colegas de Institutos Federais espalhados pelo Brasil que compartilharam essa jornada comigo. Agradeço ao apoio dispensado pela direção do Instituto e por todos os funcionários, em especial à *Lívia* e a *Mayara*, que me auxiliaram ao longo de todo o processo. Agradeço à minha área que tanto incentivou – e incentiva – meu crescimento. Meu afetuoso muito obrigada à *Sabrina*, minha primeira professora de inglês em solo brasileiro, pela inspiração e por todo o suporte e motivação dados para prosseguir minha caminhada como docente; à *Ana*, não só pelas contribuições acadêmicas, mas principalmente por todos os colos dados naqueles encontros da 7010 (e os virtuais também); ao *Daniel* e à *Crisiane*, pela amizade e companheirismo que fazem que eu me sinta em casa naquela sala tão carinhosamente apertadinha; à *Adriana*, por compartilhar comigo o anseio em valorizar a nossa área e o afeto pela comida; à *Carolina*, pela sua passagem sorridente e leve que tanto me inspirou; à *Ornella* e à *Camila*, adições recentes – e tão necessárias – à minha vida, pela amizade, suporte e inspiração que me motivam à seguir em frente.

Agradeço a todos os alunos que fizeram parte da minha trajetória profissional como professora nesses últimos dez anos; aqueles com os quais tive o prazer de conviver, construir, refletir, aprender e evoluir. Agradeço, principalmente, aos alunos que cursaram a disciplina de língua inglesa ao longo do ano de 2017 por terem abraçado, com tanto carinho e entusiasmo, essa proposta diferente de aprender inglês. Observar a criatividade infinita e incrivelmente frutífera me fornece o impulso necessário para produzir e aplicar atividades práticas, nas quais vocês sejam o centro do espetáculo – como deve ser. Meu muito obrigada, em especial, aos meus alunos informantes que, com muita sabedoria, indicaram os acertos e os erros do processo, propuseram ideias e deram muitas risadas. Obrigada *Igor, Carlos, William e André* por superarem qualquer dificuldade e desenvolverem esta proposta com tanta autonomia e seriedade; obrigada *Cauê* pela coragem de assumir, sozinho, as responsabilidades necessárias para atingir os objetivos propostos; obrigada *José, Gael, Levi, Leandro, Paulo, Pierre e Rodrigo* por colocarem autenticidade, paixão e comédia em qualquer atividade e mostrarem que um bom trabalho também pode ser divertido; e obrigada *Helena, Lucca, Fernando, Amélia, Miguel, Gilberto, Maria, Davi, Renan e Alice* por trabalharem, de forma colaborativa, com tanto carinho, compreensão e discernimento. Antecipadamente, peço desculpas por não haver inserido na tese os pseudônimos sugeridos por vocês durante as nossas conversas: nomes como Beyoncé, Evaristo Costa e Lula123 seriam excessivamente contextuais para explicar e interessantes demais para passarem despercebidos!

Agradeço a *San Francisco* por ter me ensinado além das paredes da sala de aula: cada passo que dei naquelas ruas me ensinou algo novo, todos os dias; aprendi que o ensino de uma língua deve extrapolar qualquer livro e abraçar a cultura, maleável a cada bairro e contexto que atravessassei. Dessa cidade ímpar não trouxe somente a bagagem profissional que me enriqueceu profundamente, como também, e acima de tudo, recolhi experiências que me fizeram crescer como pessoa – e, que na minha prática, são indispensáveis. Aqui, pude conhecer professores e colegas incríveis, vivenciar contextos de ensino únicos, mas principalmente enxergar com outros olhos a imensidão de mundos, sotaques e individualidades presentes em um só lugar. San Francisco foi minha sala de aula, com múltiplas inteligências, com diversas demandas, com colaboração e com aprendizagem na prática. Além disso, também foi meu lar – exatamente como uma escola deve ser. E de lá, além do conhecimento, voltei acompanhada de pessoas extraordinárias. Assim, agradeço à

Ana Elisa, pelo jeito que entende meu coração, como se o carregasse em seu próprio corpo; pela presença, de forma tão espontânea, no meio da minha semana, mesmo a quilômetros de distância; pelas palavras de carinho e por estar ao meu lado nos momentos mais decisivos da minha vida. Obrigada por ser mais do que minha *sister from another mister, to the moon and back – and then back to the moon again*.

Agradeço a *Mariana*, por compartilhar comigo todos os momentos importantes da minha vida com a sua sensibilidade e amizade inquestionável, por dispensar sempre as melhores palavras de motivação e o apoio para seguir em frente e, acima de tudo, por ser minha grande amiga e irrefutável cúmplice, sempre. Sem ela, esta jornada (e qualquer outra) não seria possível – ou seria, no mínimo, muito chata. Estendo os agradecimentos aos meus amigos pelos necessários momentos de distração gastronômica; por terem compreendido a minha ausência em determinados momentos e me apoiarem em todas as horas, especialmente à *Helena*, pela amizade desde os tempos de escola; à *Gabriela*, por me garantir gargalhadas em meio ao caos acadêmico; à *Eduarda* e ao *Victor*, pelo incansável suporte, parceria e lealdade; e aos amigos que a região metropolitana me presenteou, por alegrarem a minha vida entre um parágrafo e outro.

Agradeço a minha família, aos daqui e aos de lá, pela torcida em todas as conquistas importantes da minha vida e pela atenção e carinho que sempre tiveram comigo. Obrigada por me mostrarem a força da palavra *família*, com base no amor incondicional e na força para ir além de qualquer obstáculo, juntos. Se há algo mais forte que esses laços, desconheço. Obrigada, em particular, aos meus avôs, aos que conheci apenas como estrelas no céu e aos que me acompanharam aqui na terra, por serem as minhas raízes primeiras – aquelas indispensáveis à minha existência.

Agradeço ao *Leonardo* por ser minha dupla nesta vida. Obrigada por acreditar em mim quando eu tive dúvidas e por me ajudar a encontrar soluções quando elas pareciam não aparecer. Não encontro maneiras de agradecer todos os abraços espontâneos e tão necessários nas horas de profundo cansaço e todas as vezes que somente teu colo foi capaz de amansar meu coração – e, quando não foi possível estar perto fisicamente, tuas palavras de apoio iluminaram meu caminho. Obrigada pelas longas conversas sobre tudo, por compreender as longas horas de estudo e os finais de semana perdidos. Porém, agradeço, sobretudo, o amor e a amizade para enfrentar comigo todas as dificuldades e me dar a certeza que não estou sozinha nesta – e em nenhuma outra – caminhada. *It's me and you against the world*.

Agradeço, acima de tudo, aos meus pais, *Mike* e *Alberto*. Procuro, de todas as maneiras, imprimir aqui o quanto sou grata por absolutamente tudo o que vocês fazem por mim, dia após dia, sem nunca questionar, mas me faltam palavras para expressar todo o meu agradecimento e apreciação. Sob privação pessoal, dedicação e às vezes a um custo muito alto, vocês me permitiram voar além e me incentivaram a caminhar por este mundo. Todos os louros que colhi até hoje têm, como alicerce fundamental, vocês dois, o par que mais admiro. Entre os altos e baixos que se impuseram nesta jornada e em todos os momentos nos quais acreditei que não seria possível, a fé de vocês moveu todas as montanhas e me deu a força necessária para seguir. Sem vocês, eu nada seria. Por fim, agradeço aos outros membros do lar, especialmente ao meu *Rosco*, por toda sua incondicionalidade – e por ser meu abrigo no meio da tempestade, sempre. (E me permito fazer um adendo ao *Tofu*, que apesar de nosso relacionamento conflituoso, dormiu intensamente ao longo de todo o processo de escrita deste trabalho e me fez companhia). A vocês, meu diário, inexplicável e imensurável *muito* obrigada.

A única coisa que interfere no meu aprendizado é a minha educação.

Albert Einstein

Prefácio

A CAMINHADA

*'No, no! The adventures first',
said the Gryphon in an impatient tone;
'explanations take such a dreadful time!'*

– The Lobster Quadrille

Lewis Carroll
Alice's Adventures in Wonderland

O início da minha jornada em relação à aprendizagem de língua inglesa acontece em meados dos anos 1990, quando eu tinha aproximadamente 5 ou 6 anos. Minha mãe, minha primeira professora e grande entusiasta do meu desenvolvimento, me apresentou *Muzzy*, um extraterrestre verde e peludo, procedente de um país chamado *Gondoland*, que se alimentava de relógios e objetos metálicos. E foi a partir de *Muzzy* que eu tive meu primeiro contato significativo com a aprendizagem de inglês. Ele era o personagem principal de uma série didática de material infantil desenvolvido pela BBC para aprender inglês em casa, com uma metodologia baseada em “ver, falar, ouvir e aprender”^{*} e um conjunto semanal de fitas VHS, fitas cassete e livros de exercícios e tarefas. *Muzzy* também foi o meu primeiro contato significativo com a tecnologia – talvez minha primeira experiência orgânica de ensino a distância. Apesar de não conseguir medir o sucesso da aprendizagem com esse método, posso afirmar que fez que eu me apaixonasse pela língua inglesa. Ele era divertido, simples de compreender e fácil de lembrar. *Muzzy* não foi importante apenas para instigar minha curiosidade e vontade de aprender aquela língua desconhecida^{*}, como também abriu as portas para um novo mundo que eu viria a explorar.

A autonomia que adquiri com essa experiência e o grande incentivo do meu pai me proporcionaram ir além daquilo que a educação formal na escola e os cursos livres

^{*} “Não, não! As aventuras primeiro”, disse o Grifo com impaciência: “explicações tomam um tempo medonho!”.

^{*} Cf. www.muzzybbc.com/how-it-works/

^{*} Lembrando que, no início dos anos 1990, a língua inglesa não era tão disseminada quanto nos dias de hoje e não tínhamos tanto acesso ao *input* no idioma.

de idiomas me ofereciam: fizeram que eu nunca mais parasse de buscar novas maneiras de fomentar a minha aprendizagem. A partir disso, pude ter o discernimento para fazer escolhas adequadas às minhas necessidades, de acordo com meus interesses e habilidades, em todas as épocas da minha vida. Quando criança, gostava mais de atividades que envolvessem a aquisição de novas palavras; já adolescente, o interesse na música fez que eu pudesse sofisticar minha capacidade auditiva e oral; e a medida que fui tendo acesso a outras tecnologias, fui explorando outros aspectos para aperfeiçoar a fluência na língua.

No entanto, as experiências na escola raras vezes coincidiam com as minhas necessidades ou interesses e, aos poucos, iam matando qualquer possibilidade de relação com a língua. Além dos conteúdos lineares e massivamente gramaticais aprisionados ao material didático, o tempo era escasso e o contato com a língua praticamente inexistente. A escola não explorava outras possibilidades de aprendizagem da língua e julgava, de maneira bastante inadequada, que todos nós tínhamos o mesmo interesse para aprender daquela forma. De certa maneira, não culpo os professores: o sistema não oferece muitas opções e os currículos são formulados a partir de legislações propostas por quem nunca ensinou um dia na sua vida. As condições estruturais da escola, na época em que eu estudava, também são muito semelhantes com as que de hoje – embora os recursos tecnológicos atuais sejam bem mais evoluídos. Mesmo assim, minha paixão pela língua inglesa permaneceu. E quando chegou o momento de escolher uma carreira e prestar o vestibular, minha indecisão sobre *o que fazer da vida* me levou ao curso de Letras. Pensei, dentro do meu âmago, que enquanto eu não sabia o que queria, iria fazer aquilo que gostava. Parece incoerente não escolher, de forma imediata, fazer aquilo que se gosta; mas em um contexto no qual certas profissões são bastante desvalorizadas socialmente, muitas vezes optamos por nos submeter a seguir caminhos com os quais não nos identificamos em plenitude. Inclusive, Ken Robinson explica isso muito bem na sua fala sobre como as escolas podem trucidar a criatividade dos alunos:

Então você provavelmente foi conduzido benignamente para longe das coisas que você gostava na escola quando era criança com base em que você nunca conseguiria um emprego fazendo isso. Isso está certo? Não faça música, você não será músico; não faça arte, você não será um artista. Conselho benigno - agora, profundamente enganado. [...] E a consequência disso é que muitas pessoas altamente talentosas, brilhantes e criativas pensam que não o são, porque o que faziam na escola não era valorizado ou

na verdade era estigmatizado. E acho que não podemos nos dar ao luxo de continuar assim^{*1} (ROBINSON, 2006, online, tradução minha).

Eu também concordo que não podemos nos dar o luxo de continuar assim. A partir disso, a motivação desta pesquisa baseia-se, então, nas minhas próprias experiências como aluna e do que me motivou a aprender uma língua estrangeira em primeiro lugar. Assim, nas minhas práticas, sempre procurei me identificar como uma professora “*não-gramaticista*” – apesar de reconhecer a importância das normas gramaticais. Considerando a realidade dos alunos, principalmente os da escola pública regular, acreditava ser mais interessante passar pelos dois períodos semanais de aula discutindo os aspectos socioculturais da língua, os detalhes, a prática, do que decorando a lousa com belíssimas estruturas verbais. Na minha perspectiva, sempre foi mais eficaz aprender fazendo do que copiando conteúdos descontextualizados. Por isso, mantenho a preocupação de incorporar às minhas práticas, conteúdos e tarefas que possam fazer da aula de língua inglesa um portal para diversas possibilidades, culturas e mundos, buscando dar aquele toque de *Muzzy* para despertar o interesse do aluno, a paixão pelo aprender e pelo desbravar. Assim, baseei meu ser professora em uma das lembranças mais doces da minha infância: que a aprendizagem de uma língua deve ser divertida, simples de compreender e fácil de lembrar. E, assim como *Muzzy* foi para mim, quis ser para os outros.

No entanto, essa decisão não facilitou meu percurso. Na escola, além das barreiras impostas pelas condições de infraestrutura, levantara-se muros ainda mais altos de atravessar: as minhas práticas, destoantes daquelas consideradas “tradicionais”, causavam conflito. Ouvi, uma quantidade incontável de vezes, que aquilo que eu fazia *não era aula* – afinal, os alunos não tinham “matéria para copiar”; que eu não desempenhava bem o meu trabalho, pois após um ano letivo – com duas horas por semana – os alunos não eram fluentes na língua; e que eu não era uma *professora de verdade*. E, embora as discussões teóricas mais recentes apontem para caminhos bastante aprazíveis, ainda há um longo caminho para desconstruir a cultura de aprendizagem pautada no modelo tradicional de ensino presente na escola. Isso fez com que, durante os quatro anos que envolvem o desenvolvimento de uma tese de doutoramento, passasse por diversas *crises teórico-práticas existenciais*. Cheguei

* Para fins de organização, apenas as notas informativas constam no rodapé ao longo do trabalho. As versões no idioma original de todas as citações traduzidas se encontram ao final deste documento, como notas de fim.

a duvidar da minha capacidade de ser professora, embora o entusiasmo da maioria dos alunos apontasse o contrário.

Dessa forma, durante os primeiros anos do curso de doutorado, procurei arquitetar teorias geniais que ninguém houvesse pensado antes. Rascunhei diversos cadernos com mapas conceituais; aprofundei assuntos antigos, busquei questões novas e desisti de todas. Estagnei. E depois me dei conta de que nada do que estava buscando abordar tinha relação com aquilo que eu fazia em sala de aula. Em meio a um turbilhão de reflexões, entendi que meu caminho, no desenvolvimento desta tese, deveria ir além da obtenção de um título ou da publicação de um trabalho: eu precisava compartilhar os conhecimentos que adquiri em sala de aula, experimentar e testar novas práticas, ser útil, inspirar. Isso me instigou a pensar em múltiplas maneiras de *fazer a diferença*. E embora tenha percebido, entre as crises, que o objeto desta pesquisa seria uma grande prova com obstáculos – não aqueles fáceis de pular ou desviar; obstáculos dignos de grande preparo físico e mental e que exigem *estratégia* – encontrei conforto e motivação nas palavras de Miccoli (2016, p. 31-32), que parecia haver tecido o seu relato diretamente para mim:

Você ouvirá dos críticos que é um idealista; que está tentando mudar o mundo imutável; que os alunos não merecem seu esforço; que você sofrerá a mais dura derrota, sendo combatido pelos próprios alunos, que você é jovem e não sabe como as coisas funcionam; que irá se decepcionar; que no início todos querem mudar, mas no final todos se adaptam, e por aí vai. A pressão é forte e resistir àqueles que querem que você desista exige muita convicção e segurança. Mas não se deixe abater. Escute o que os críticos têm a dizer; repita tantas vezes quanto preciso “tudo o que eu quero é fazer bem o meu trabalho”; não caia na armadilha de tentar convencer os outros de que eles estão errados; evite atritos e confrontos e continue com seu planejamento; trabalhe a relação pessoal com seus alunos, apresente argumentos a favor da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras; não espere que tudo funcione como idealizado logo de uma vez, pois as grandes mudanças acontecem aos poucos.

Assim, fiz um questionamento inicial que norteou todo este estudo: considerando as condições existentes no meu contexto de ensino, de que maneira posso promover uma aprendizagem significativa, eficaz e sustentável de língua inglesa? A partir disso, minha proposta foi buscar uma metodologia de ensino e aprendizagem de línguas que, para além dos conteúdos dispostos no currículo escolar, também desenvolvesse habilidades essenciais para preparar os alunos para o mundo real e, com base nos resultados deste trabalho, contribuir para a construção do conhecimento e experiência necessários para que outros professores possam adotar maneiras *diferentes* de ensinar, promovendo o desenvolvimento de um aluno (cri)ativo, dono do seu próprio processo de aprendizagem.

RESUMO

ALDA, L. S. **Metodologias (cri)ativas na escola**: A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos. 30 de julho de 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Este estudo parte da necessidade de repensar as práticas didático-metodológicas para um ensino de língua inglesa eficaz e sustentável na escola pública. Diante das condições existentes em grande parte dos espaços educativos brasileiros, como a heterogeneidade do grupo de aprendizes, a supervalorização de avaliações padronizadas e a baixa inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (PELIZZARI, 2003; CUNHA; MICCOLI, 2016), este trabalho encontra na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) uma forma colaborativa de minimizar esses obstáculos e fomentar, além da aprendizagem da língua, o desenvolvimento de habilidades fundamentais para corresponder às exigências do século (GEE, 2009; LEVY; MURNANE, 2003; WAGNER, 2008; PELLEGRINO; HILTON, 2012; GRAHAM, 2015). Em vista disso, esta pesquisa objetiva investigar os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa. Para tanto, com suporte nos pressupostos sobre ABP (DEWEY, 1897; BARBOSA et al, 2004; BARBOSA; MOURA, 2013) e nas considerações sobre Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1983; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004) e tecnologias móveis (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011), desenvolveu-se um projeto de aprendizagem de língua inglesa no qual os alunos planejaram, produziram e desenvolveram um produto audiovisual, a saber, um curta-metragem. A partir de uma diversidade de tarefas, entre as quais, a construção de uma narrativa, considerando a criação de personagens e diálogos, os alunos trabalharam colaborativamente em prol de uma meta comum. Os resultados dessas produções, assim como todo o processo de desenvolvimento do projeto, são tomados, nesta tese, como elementos para análise. Com base na observação dos dados coletados *ex-post-facto* (KERLINGER, 1973; GIL, 2008) e do levantamento realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 1999), identificamos aspectos relevantes na implementação dessa metodologia ativa (ROCHA; LEMOS, 2014; MORÁN, 2015; BACICH; MORÁN, 2018), como o anseio dos alunos por atividades práticas e os benefícios do trabalho colaborativo. Essa metodologia, em contexto de ensino regular, apresentou-se como uma alternativa eficiente e sustentável (MORAES; GARDEL, 2009) no que tange à aprendizagem de LI na escola pública. Ainda, em associação com as tecnologias móveis, esta proposta possibilitou um novo sentido para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para a vida dos aprendizes, em sintonia com necessidades de uma sociedade altamente tecnológica e globalizada, pautada nas constantes mudanças socioeconômicas. Diante desses fatores, a ABP permite reunir subsídios para pensar na promoção de

mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, sem ignorar os fatores macro determinantes das condições escolares.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em projetos; colaboração; múltiplas inteligências; tecnologias móveis; produção audiovisual.

ABSTRACT

Alda, L. S. (2018). **(Cre)active Methodologies in School**: The Multiplicity of Project-Based English Language Learning. July, 2018. Doctoral dissertation (Doctorate in Linguistics), Federal University of Pelotas, Pelotas, Brazil.

This study derives from the need to rethink the didactic-methodological praxis for an effective and sustainable English language teaching in the public school. Given the conditions that exist in most Brazilian educational spaces, such as the heterogeneity of the group of learners, the overvaluation of standardized tests and the low insertion of technologies in the teaching and learning process (Pelizzari, 2003, Cunha & Miccoli, 2016), this work finds in the Project-Based Learning (PBL) methodology a collaborative way of minimizing these obstacles and fostering, in addition to language learning, the development of fundamental skills to meet the demands of the century (Levi & Murnane, 2003, Wagner, 2008, Pellegrino & Hilton, 2012, Graham, 2015). As a result, this research aims to investigate the effects of a collaborative project-based learning in English language classes. To do so, based on the assumptions about PBL (Dewey, 1897, Barbosa, Moura & Barbosa, 2004, Barbosa & Moura, 2013) and in the considerations on Multiple Intelligences (Gardner, 1983, Armstrong, 1994, Barrington, 2004) and mobile technologies (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005, Saccol, Schlemmer & Barbosa, 2011), we developed an English learning project in which students planned, produced and developed an audiovisual product, namely a short film. From a diversity of tasks, including the construction of a narrative, considering the creation of characters and dialogues, the students worked collaboratively towards a common goal. The results of these productions, as well as the whole process of project development, are taken, in this thesis, as elements for analysis. Based on the observation of the data collected ex-post facto (Kerlinger, 1973, Gil, 2008) and the survey carried out through questionnaires and semi-structured interviews (Marconi & Lakatos, 1999), we identified relevant aspects in the implementation of this active methodology (Rocha & Lemos, 2014, Morán, 2015, Bacich & Morán, 2018), as the students' longing for practical activities and the benefits of collaborative work. This methodology, in the context of regular education, presented itself as an efficient and sustainable alternative (Moraes & Gardel, 2009) regarding the learning of English language in the public school. Also, in association with mobile technologies, this proposal made possible a new meaning for learning, contributing to the development of skills and competencies that are fundamental for the lives of learners, in line with the needs of a highly technological and globalized society, based on constant socioeconomic changes. In face of these factors, PBL allows gathering subsidies to think about the promotion of changes in the praxis of teaching and learning languages, without ignoring the macro determining factors of the school conditions.

Keywords: Project-Based Learning. Collaboration. Multiple Intelligences. Mobile technologies. Audiovisual production.

RESUMÉN

Alda, L. S. (2018). **Metodologías (cri)activas en la escuela**: La multiplicidad del aprendizaje de lengua inglesa basada en proyectos. 30 de julio de 2018. Tesis Doctoral (Doctorado en Letras) – Programa de Posgrado en Letras, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.

Este estudio emerge de la necesidad de repensar las prácticas didáctico-metodológicas para una enseñanza de lengua inglesa eficaz y sostenible en la escuela pública. En el marco de las condiciones existentes en gran parte de los espacios educativos brasileños, como la heterogeneidad del grupo de aprendices, la sobrevalorización de evaluaciones estandarizadas y la baja inserción de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pelizzari, 2003, Cunha & Miccoli, 2016), este trabajo encuentra en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) una forma colaborativa de minimizar esos obstáculos y fomentar, además del aprendizaje de la lengua, el desarrollo de habilidades fundamentales para responder a las exigencias del siglo (Gee, 2009, Levy & Murnane, 2003, Wagner, 2008, Pellegrino & Hilton, 2012, Graham, 2015). Ante eso, esta investigación objetiva investigar los efectos producidos por el aprendizaje colaborativo basado en proyectos en las clases de lengua inglesa. Para hacerlo, con base en los conceptos de ABP (Dewey, 1897, Barbosa, Moura & Barbosa, 2004, Barbosa & Moura, 2013) e en las consideraciones sobre Múltiples Inteligencias (Gardner, 1983, Armstrong, 1994, Barrington, 2004) y tecnologías móviles (Kukulka-Hulme & Traxler, 2005, Saccol, Schlemmer & Barbosa, 2011), se desarrolló un proyecto de aprendizaje de lengua inglesa en el que los alumnos planearon, produjeron y desarrollaron un producto audiovisual, a saber, un cortometraje. A partir de una diversidad de tareas, entre las cuales, la construcción de una narrativa, considerando la creación de personajes y diálogos, los alumnos trabajaron colaborativamente en favor de una meta común. Los resultados de esas producciones, así como todo el proceso de desarrollo del proyecto, se toman en esta tesis como elementos para análisis. Basándose en la observación de los datos recogidos *ex post-facto* (Kerlinger, 1973, Gil, 2008) y del levantamiento realizado por medio de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas (Marconi & Lakatos, 1999), identificamos aspectos relevantes en la implementación de esa metodología activa (Rocha & Lemos, 2014, Morán, 2015, Bacich & Morán, 2018), como el ansia de los alumnos por tareas prácticas y los beneficios del trabajo colaborativo. Esta metodología, en contexto de enseñanza regular, se presentó como una alternativa eficiente y sostenible (Moraes & Gardel, 2009) en lo que se refiere al aprendizaje de lengua inglesa en la escuela pública. Además, en asociación con las tecnologías móviles, esta propuesta posibilitó un nuevo sentido para el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de las habilidades y competencias fundamentales para la vida de los aprendices, en sintonía con las necesidades de una sociedad altamente tecnológica y globalizada, pautada en los constantes cambios socioeconómicos. Ante estos factores, la ABP permite reunir subsidios para pensar en la promoción de

cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sin ignorar los factores macro determinantes de las condiciones escolares.

Descriptor clave: Aprendizaje Basado en Proyectos. Colaboración. Múltiples Inteligencias. Tecnologías móviles. Producción audiovisual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Escola Estadual Caetano de Campos (SP) (1895)	41
Figura 2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RS) (2017)	42
Figura 3	Calvin sobre a pertinência do que é ensinado	44
Figura 4	Calvin e os testes escolares	46
Figura 5	Estruturas linguísticas em LI	58
Figura 6	A necessidade de considerar os interesses do aluno	65
Figura 7	Reivindicações do aluno do século 21	70
Figura 8	Calvin sobre os <i>computadores que pensam</i>	86
Figura 9	As 16 habilidades críticas para o século 21	95
Figura 10	Calvin e a analogia do floco de neve	107
Figura 11	O desencorajamento de Calvin	108
Figura 12	Projeto x ABP	125
Figura 13	Matriz Curricular do IFRS – Câmpus Rio Grande	139
Figura 14	Ementa da disciplina de LI	140
Figura 15	Cartazes dos filmes abordados em aula	145
Figura 16	O drama de Prótonmeu e Eletrieta	146
Figura 17	Se Inês Brasil fosse Julieta	147
Figura 18	Primeira versão de roteiro realizado por alunos da disciplina de LI	149
Figura 19	Amostra de roteiro corrigido e com observações para orientação	150
Figura 20	Trecho de um roteiro finalizado com as devidas alterações	151
Figura 21	Frame de um curta-metragem apresentado pelos alunos	152
Figura 22	Imagem inicial do programa <i>Celtx</i>	155
Figura 23	Interações entre alunos e professora	171
Figura 24	Uso da música no roteiro	173
Figura 25	Elementos intertextuais no roteiro	174
Figura 26	Roteiro em LI	175
Figura 27	Ordem sintática de adjetivo + substantivo	176
Figura 28	Ordem sintática de substantivo + substantivo	177

Figura 29	Recursos retórico de ênfase	177
Figura 30	Recurso retórico de ênfase negativa	178
Figura 31	<i>Past simple</i> e <i>Past continuous</i> em uso	178
Figura 32	<i>Present perfect</i> em uso	179
Figura 33	<i>Preposition stranding</i>	179
Figura 34	O uso literal de expressões linguísticas	180
Figura 35	Tradução direta do verbo <i>wrap</i>	181
Figura 36	Tradução direta do verbo <i>envolver-se</i>	181
Figura 37	Tradução direta do verbo <i>wrapping up</i>	182
Figura 38	Resultados distintos da tradução automática	182
Figura 39	O uso de expressões idiomáticas	183
Figura 40	Os usos da língua na lanchonete	183
Figura 41	<i>Chicken drumstick</i> vs. Coxinha de frango	184
Figura 42	Os usos da língua na cena de um crime	185
Figura 43	Os usos da língua em um conflito armado	185
Figura 44	Os usos da língua no hospital	186
Figura 45	Os usos da língua no confessionário	186
Figura 46	Locação externa	188
Figura 47	A lanchonete	188
Figura 48	O restaurante	189
Figura 49	A delegacia	189
Figura 50	A saída da prisão	190
Figura 51	A igreja	190
Figura 52	O funeral	191
Figura 53	O palhaço	191
Figura 54	Plano fechado	192
Figura 55	Ângulo do espelho	192
Figura 56	Opinião discente sobre o projeto	194
Figura 57	Opinião discente sobre o projeto	195
Figura 58	Avaliação discente sobre sua participação	196
Figura 59	Visão discente sobre o uso de tecnologia no projeto	197
Figura 60	Sugestão discente para melhorias no projeto	198
Figura 61	Sugestão discente para melhorias no projeto	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Agrupamento das competências e habilidades do século 21	73
Quadro 2	ABP em dez etapas	123
Quadro 3	Cronograma de atividades	143
Quadro 4	Autoavaliação baseada em <i>ratings</i>	153
Quadro 5	Representação parcial da base de dados	162
Quadro 6	Tabela de Distribuição de Frequência	163
Quadro 7	Avaliações finais dos grupos	165
Quadro 8	Distribuição dos integrantes por grupos	169
Quadro 9	Resultado final das avaliações dos grupos	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de frequência dos níveis de resposta	201
Gráfico 2	Sobre as habilidades comunicativas em LI	202
Gráfico 3	Motivações para a aprendizagem de LI	203
Gráfico 4	A importância da LI na escola	204
Gráfico 5	Presença <i>versus</i> participação	204
Gráfico 6	Diferentes formas de aprender	205
Gráfico 7	Da abordagem tradicional	207
Gráfico 8	O roteiro e a organização	209
Gráfico 9	Sobre o uso do telefone celular no projeto	210

LISTA DE ABREVIações

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ALIBP	Aprendizagem de Língua Inglesa Baseada em Projetos
BYOD	<i>Bring Your Own Device</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Técnico
HQ	História em Quadrinhos
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P21	<i>The Partnership for 21st Century Skills</i>
PBL	<i>Project-Based Learning</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIM	Teoria das Inteligências Múltiplas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WEF	<i>World Economic Forum</i>

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I	Passo a passo ilustrado	250
Apêndice II	Modelo de roteiro	253
Apêndice III	<i>Love Story</i> , por Taylor Swift	258
Apêndice IV	<i>Romeo and Juliet</i> , por Dire Straits	259
Apêndice V	A intertextualidade de Romeu e Julieta em charges e HQs	260
Apêndice VI	Layout para HQ	262
Apêndice VII	Cronograma e avaliação	263
Apêndice VIII	Autoavaliação	264
Apêndice IX	Critérios de avaliação dos vídeos	266
Apêndice X	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	267
Apêndice XI	Questionário escalonado tipo <i>Phrasal Completion</i>	269
Apêndice XII	Base de dados do questionário	274
Apêndice XIII	Roteiro de entrevista semiestruturada	277

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	<i>Romeo & Juliet Study Guide</i>	279
Anexo II	HQ produzidas por alunos na disciplina de LI	282
Anexo III	Roteiro de <i>Ain't No Rest for the Wicked</i>	287
Anexo IV	Roteiro de <i>Better than Yourself</i>	296
Anexo V	Roteiro de <i>Supermarket Flowers</i>	309
Anexo VI	Roteiro de <i>Smooth Criminal</i>	323
Anexo VII	Autorização do Comitê de Ética	330

SUMÁRIO

Prefácio A CAMINHADA	xiv
RESUMO	xviii
Prelúdio ORIGEM, RAZÕES E TESSITURAS	33
MOTIVAÇÕES DESTE ESTUDO	35
OBJETIVOS DA PESQUISA	36
ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE	36
Capítulo I MARCOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	39
1.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	40
1.1.1 O sistema escolar e a demanda por transformações	43
1.1.2 O contexto da escola pública no ensino de língua estrangeira	46
1.1.3 As diretrizes norteadoras da educação brasileira	49
1.1.3.1 A legislação nacional	49
1.1.3.1.1 <i>Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	50
1.1.3.1.2 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais</i>	52
1.1.3.2 As recomendações fundamentais	54
1.1.3.2.1 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	55
1.1.3.2.2 <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>	59
1.1.4 Qual é a importância do professor em tudo isso?	63
1.2 AS DEMANDAS DO SÉCULO 21	69
1.2.1 Esclarecendo conceitos: competências, habilidades e letramento(s)	70
1.2.2 As habilidades para triunfar no século	76
1.2.2.1 Os 4Cs para o século 21	77
1.2.2.2 Os outros C's de Trilling e Fadel	79
1.2.2.3 O instinto de sobrevivência de Wagner	80
1.2.2.4 As recomendações do Parlamento Europeu	83
1.2.3 As cyber-habilidades	86
1.2.3.1 Jenkins e a cultura participativa	87
1.2.3.2 As orientações do Fórum Econômico Mundial	95
1.2.3.3 A dança de Levy e Murnane	97

1.2.4 E o que isso tem a ver com a escola?	99
1.2.5 Eu sozinho ando bem...	101
1.2.6 ...mas com você ando melhor	103
1.2.7 A aprendizagem de LI como um processo colaborativo	105
1.3 AS DIFERENTES FORMAS DE SABER	106
1.3.1 A Teoria das Múltiplas Inteligências	109
1.3.1.1 Inteligência linguística ou verbal	111
1.3.1.2 Inteligência lógico-matemática	112
1.3.1.3 Inteligência visual-espacial	112
1.3.1.4 Inteligência musical ou rítmica	113
1.3.1.5 Inteligência sinestésica ou corporal	113
1.3.1.6 Inteligência interpessoal	114
1.3.1.7 Inteligência intrapessoal	114
1.3.1.8 Inteligência naturalista	115
1.3.2 As múltiplas inteligências na aprendizagem de LE	115
1.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	120
1.4.1 A edificação de um projeto para aprendizagem	122
1.4.2 A distância entre o processo e o produto	125
1.5 A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM	127
1.5.1 Navegar é preciso – mas nem sempre é possível	129
1.5.2 Trazendo a tecnologia na mochila	130
1.5.3 Recursos audiovisuais	132
1.5.4 A produção colaborativa de vídeos	134
Capítulo II ESTRUTURA METODOLÓGICA	138
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO	138
2.2 DETALHAMENTO DO PROJETO	141
2.2.1 Objetivos da proposta	142
2.2.2 Delineamento dos conteúdos	142
2.2.3 Fases de execução do projeto	143
2.2.3.1 Primeiro passo: introdução e apresentação do projeto	143
2.2.3.2 Segundo passo: definição dos grupos de trabalho e escolha da música ...	148
2.2.3.3 Terceiro passo: desenvolvimento do roteiro	149
2.2.3.4 Quarto passo: revisão e reescrita do roteiro	150
2.2.3.5 Quinto passo: entrega da versão final do roteiro	150
2.2.3.6 Sexto passo: produção audiovisual	151
2.2.3.7 Sétimo passo: lançamento do curta-metragem	151
2.2.3.8 Oitavo passo: autoavaliação	152
2.2.3.9 Nono passo: avaliação dos curtas-metragens	154
2.2.4 Ferramentas de apoio	154

2.2.5 Avaliação dos desempenhos	156
2.3 UM ESTUDO A PARTIR DE FATOS PASSADOS	157
2.3.1 Observação assistemática	158
2.3.2 Questionário em escala <i>Phrase Completion</i>	159
2.3.3 Entrevistas semiestruturadas	164
Capítulo III UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO PARA ALÉM DA SALA DE AULA	167
3.1 OBSERVANDO OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO: OS PROJETOS	168
3.1.1 Luz	168
3.1.2 Câmera	170
3.1.3 Ação!	171
3.1.3.1 Avaliação dos produtos finais	172
3.1.3.1.1 Organização e participação	172
3.1.3.1.2 Desenvolvimento dos roteiros	172
3.1.3.1.3 Produto final	187
3.1.3.2 Autoavaliação	193
3.1.4 E o Oscar vai para...	199
3.2 ENTRE A PERCEPÇÃO E A REALIDADE: OS QUESTIONÁRIOS	200
3.2.1 Da relação do aluno com a língua inglesa	202
3.2.2 Das percepções do aluno a respeito da língua inglesa na escola	203
3.2.3 Das diferentes formas de aprender	205
3.2.4 Do projeto dos curtas-metragens	206
3.2.5 Do trabalho colaborativo	207
3.2.6 Da elaboração do roteiro	208
3.2.7 Do uso de tecnologias no projeto	209
3.2.8 Do uso de tecnologias na escola	210
3.3 A VOZ DE QUEM FEZ E DEU CERTO: AS ENTREVISTAS	211
3.4 FECHAMENTO DA ANÁLISE	218
Considerações finais POR UMA PRÁTICA (CRI)ATIVA	224
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICES	250
ANEXOS	279

ORIGEM, RAZÕES E TESSITURAS

*Un linguaggio diverso
è una diversa visione della vita**

Federico Fellini

A atual revolução tecnológica que se instala na sociedade contemporânea, pautada, principalmente, pela difusão acelerada de tecnologias móveis com conexão à internet, vem determinando novas formas de comportamento. Estamos vivenciando uma era extremamente estimulante, na qual a disseminação e o acesso a novas informações é facilitado progressivamente. Os jornais impressos, cada vez mais obsoletos, estão sendo aprimorados em plataformas digitais, ao alcance de um sinal de wi-fi. “A maioria das pessoas com menos de 30 anos não assinam jornais ou sintonizam os noticiários de TV e rádio, habitualmente²” (MARCHI, 2012, p. 246, tradução minha), elas acessam a internet. Isso oportuniza que alguém, aqui no Brasil, tenha acesso livre a publicações de jornais como *The New York Times*, *Le Monde*, *El País* ou *The Guardian*. O mesmo acontece com as emissoras de rádio e televisão em rede aberta, que têm sofrido grandes impactos com a implementação de provedores via *streaming*, como a plataforma de filmes e séries televisivas *Netflix*, atualmente com mais de 100 milhões de assinantes, e a plataforma de músicas e podcasts *Spotify*, um dos serviços mais populares mundialmente. O que todos esses avanços trazem em comum é pluralidade de conteúdos que podem ser acessados e as ilimitadas possibilidades de comunicação. Diante disso, precisamos nos (re)inventar constantemente a fim de acompanhar todas as transformações que se impõem.

Nessa era interconectada, surge também a necessidade de estar preparado para corresponder às exigências de um mundo bastante competitivo e, para tanto, dominar, pelo menos, uma segunda língua é uma habilidade essencial. Hoje, a língua inglesa (LI) recebe grande destaque devido ao seu *status* de língua global (CRYSTAL, 2003). A LI atinge esse estado por desenvolver um papel reconhecidamente importante nas comunidades, conectando grupos diferentes a partir desse elemento

* Uma língua diferente é uma visão diferente da vida.

comum. Sobre a onipresença da LI, Crystal (2003, p. 2, tradução minha) explica que “você a escuta na televisão, falada por políticos de todas as partes do mundo. Toda vez que você viaja, você vê placas e propagandas em inglês. Toda vez que você entra em um hotel ou restaurante em uma cidade estrangeira, eles irão entender inglês e haverá um cardápio em inglês³”. No entanto, apesar de admitirmos, do ponto de vista teórico, importância da aprendizagem de uma língua estrangeira* (LE) (REID, 1995; PAIVA, 2014; DIMINO, 2015), a realidade prática do ensino de línguas na escola ainda enfrenta impasses notáveis.

No Brasil, um grande número de instituições escolares não apresenta condições mínimas favoráveis para uma aprendizagem de línguas efetiva. Entre os obstáculos, a superlotação das salas de aula, a formação deficiente de professores, a escassez de encontros e o tempo insuficiente de exposição à língua (CUNHA; MICCOLI, 2016) tornam o processo de ensino e aprendizagem de uma LE uma “missão (quase) impossível”. O material didático, quando disponibilizado, é geralmente incoerente com as necessidades dos alunos. Gee (2003, p. 21, tradução minha) demonstra essa problemática a partir de um exemplo muito simples: “Imaginemos um livro didático que contivesse todos os fatos e regras sobre basquete sendo lido por um aluno que nunca jogou ou assistiu a um jogo. Quão bem você acha que ele iria entender esse livro?⁴”. Além disso, dentro da sala de aula de línguas, o professor geralmente se depara com grupos bastante heterogêneos, tanto em níveis de proficiência quanto em experiências culturais e socioeconômicas. As motivações e os interesses de cada aluno que compõe o grupo são únicas e assim deveriam ser abordadas. No entanto, o ensino tradicional que impera nesses ambientes foca demasiadamente em avaliações quantitativas, com ênfase nos desempenhos lógico-matemáticos e linguísticos (MOURÃO; MARTÍNEZ, 2006; BARRINGTON, 2004), o que pode marginalizar muitos indivíduos ainda na escola por minimizar outras formas de saber. Ainda, as tecnologias digitais, tão importantes para o acesso à informação e outros aspectos, são ferramentas quase esquecidas na escola pública. Devido a esse cenário, ou somado a ele, desenvolvemos, no Brasil, uma cultura que profere discursos de ineficiência sobre a aprendizagem de idiomas no ensino básico formal (ASSIS-PETERSON; COX, 2007), isto é, há um grande descrédito no sucesso do

* Considera-se, neste trabalho, aprendizagem de língua estrangeira como aprendizagem de outra língua no contexto da língua materna; mais especificamente, para falantes não nativos aprendendo a língua inglesa no Brasil, onde o inglês não é comumente falado.

ensino de LE nas escolas, tanto públicas quanto privadas, onde pressupõe-se que para aprender uma língua, devemos recorrer a cursos livres de idiomas (LEFFA, 1999).

MOTIVAÇÕES DESTE ESTUDO

As motivações deste estudo partem, justamente, da necessidade de repensar as práticas didático-metodológicas para promover um ensino de língua inglesa sustentável e eficaz na escola pública. O termo *sustentabilidade* foi cunhado por Lester Brown, fundador do *Worldwatch Institute** (WWI), um instituto independente de pesquisas dedicadas a preocupações ambientais em nível global. Do latim *sustentare*, que significa sustentar, favorecer e conservar, esse termo é empregado, nesta tese, com o sentido de ensino e aprendizagem de LI sustentável, ou seja: visa a formar um aluno capaz de conservar seus conhecimentos, a fim de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar o que aprendeu, usando a língua em situações reais e não reproduzindo conhecimentos isolados. Hargreaves e Fink (2006) afirmam que a noção de sustentabilidade é geralmente associada com a capacidade de manutenção. Assim, uma aprendizagem sustentável é caracterizada pela profundidade do aprendizado, pela realização real e pelo impacto a longo prazo, e não pelo desempenho testado de maneira superficial (HARGREAVES; FINK, 2006). O termo *eficácia*, por outro lado, é utilizado, neste estudo, no sentido de desenvolver uma aprendizagem significativa em oposição à uma aprendizagem mecânica, isto é, uma aprendizagem profícua e útil para o estudante.

A fim de minimizar os obstáculos expostos anteriormente e fomentar, além da aprendizagem da língua, o desenvolvimento de habilidades fundamentais para corresponder às exigências do século (GEE, 2009; PELLEGRINO; HILTON, 2012), idealizou-se uma proposta de trabalho fundamentada nos pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (DEWEY, 1897; BARBOSA *et al*, 2004; BARBOSA; MOURA, 2013) e nas considerações sobre Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1983; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004) e tecnologias móveis (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Isso posto, desenvolveu-se um projeto de aprendizagem na disciplina de língua

* Mais informações em: <http://www.worldwatch.org/>

inglesa (LI) com as turmas de primeiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande. Esse projeto constituiu-se de uma diversidade de tarefas, entre as quais, a escolha de uma música em LI e a reinterpretação da mesma em forma de curta-metragem, para a qual os alunos planejaram, produziram e desenvolveram o produto audiovisual. Os resultados dessas produções, assim como todo o processo de desenvolvimento do projeto, são tomados, nesta tese, como elementos de análise a fim de atingir os objetivos delimitados nesta pesquisa, descritos a seguir.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Em virtude disso pretende-se, com esta pesquisa, alcançar o objetivo primário do estudo, qual seja: **investigar os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa**. Para atingir essa proposta, foram também traçados cinco objetivos secundários: (1) compreender as diferentes formas de aprender em um ambiente heterogêneo de aprendizagem de língua estrangeira; (2) refletir sobre a epistemologia didática tradicional de ensino de língua estrangeira nos ambientes formais de aprendizagem; (3) dar visibilidade a novas práticas de ensino da língua a partir de metodologias ativas; (4) atribuir sentido às práticas de ensino e aprendizagem; e (5) vislumbrar a complexidade da inserção das TIC no contexto escolar, principalmente do telefone celular e outras tecnologias móveis, para o desenvolvimento de atividades de ensino.

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE

Partindo desse quadro, a tese que defendo neste trabalho ramifica-se em três capítulos e considerações finais, descritos a seguir. No **primeiro capítulo** discuto os *marcos teórico-conceituais* importantes para a compreensão holística sobre o ensino de línguas no Brasil e que fundamentam a análise dos dados desta pesquisa. Com base nisso, debato sobre a rigidez do sistema escolar (PELIZZARI, 2003; CUNHA; MICCOLI, 2016), o contexto da escola pública no ensino de língua estrangeira e as necessidades que emergem nesse cenário (PRABHU, 1992; VOOGT; PERGRUM, 2005), além de apresentar as determinações norteadoras da educação brasileira, como a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2010; 2012) e as recomendações (BRASIL

2000; 2002; 2006). Em seguida, com base nas demandas impostas pelas mudanças socioeconômicas, abordo as habilidades fundamentais do século 21 (LEVY; MURNANE, 2003; JENKINS *et al*, 2006; WAGNER, 2008; TRILLING; FADEL, 2009; KIVUNJA, 2015), enfatizando, principalmente, a importância da aprendizagem colaborativa (MASETTO, 2012; MAYRINK; COSTA, 2015) para o ensino de línguas como uma construção social e comunicativa (HYMES, 1972; WERTSCH, 1998; GUERIN *et al*, 2009). A partir disso, a fim de pensar iniciativas que possam significar mudanças efetivas na qualidade do ensino de língua inglesa na escola (MORAES; GARDEL, 2009), exponho, com base nos pressupostos sobre as múltiplas inteligências (GARDNER, 1983; 1998; 2013; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004), a importância de considerar as diferentes formas de aprender para fomentar um processo de ensino e aprendizagem significativo (KNOLL, 1997; PELIZZARI, 2003; LOPES, 2006). Por fim, trato sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (DEWEY, 1897; BARBOSA *et al*, 2004; BARBOSA; MOURA, 2013) como uma alternativa possível para colocar em prática as questões abordadas. Por fim, mas não menos importante, discorro sobre as potencialidades dos recursos tecnológicos nas práticas de ensino e aprendizagem (REICH; DACCORD, 2008; AZZARI; LOPES, 2013; CUNHA, 2016; SOLOMON, 2013) e, por esse motivo, destaco a importância de estratégias como BYOD (RATHS, 2013; AFREEN, 2014; ALOKAILY, 2015; BURSTON, 2015; MCLEAN, 2016; GILLIES; 2016; RAE; DABNER; MACKEY, 2017), o uso de tecnologias móveis e os benefícios das produções audiovisuais nas aulas de LE (MORÁN, 1995; LEFFA; IRALA, 2012).

No **segundo capítulo** desenvolvo a *estrutura metodológica* deste estudo, apresentando os passos teórico-práticos realizados. Para isso, primeiramente esclareço acerca do contexto da pesquisa, dos sujeitos e do local de implementação, a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande. Logo, traço o passo a passo realizado para a elaboração e aplicação do projeto nas aulas de LE durante um bimestre letivo, indicando os objetivos da proposta, o delineamento dos conteúdos, as fases de execução do projeto, as ferramentas de apoio e a avaliação dos desempenhos. Em seguida, descrevo, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e tratamento do *corpus* desta pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994), com base na observação dos dados coletados *ex-post-facto* (KERLINGER, 1973; MURAKAMI, 2003; GIL, 2008) e do levantamento

(KERLINGER, 1973; GIL, 2008) realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

No **terceiro capítulo** lanço *um olhar epistemológico para além da sala de aula*, onde analiso os dados coletados e discuto as evidências encontradas, amparando-me em três alicerces de pesquisa. Primeiro, realizo um diagnóstico com base nas observações (GIL, 1999; MARCONI; LAKATOS, 1999) e apontamentos verificados durante o desenvolvimento do projeto em sala de aula, descrevendo cada fase previamente delimitada para a execução da proposta, desde o movimento de composição dos grupos até a avaliação final. Logo, com o intuito de recolher mais informações relativas ao projeto e à aprendizagem de LI, evidencio os resultados encontrados nos questionários (HODGE; GILLESPIE, 2003; SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014) a partir de procedimentos de estatística descritiva (HUOT, 2002; SILVESTRE, 2007), apresentando uma síntese das próprias percepções dos aprendizes sobre questões relacionadas à LI, a estrutura educacional, a execução do projeto e o uso de tecnologias na escola. Por último, com intenção de melhor ilustrar as regularidades encontradas nos dados, elaboro uma análise explicativa (GIL, 1991; PRODANOV; FREITAS, 2013) baseada nas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2001; MORÉ, 2015) sobre as experiências no que tange a essa prática didático-metodológica, suas motivações e dificuldades. Ao final da seção, retomo as discussões do capítulo para sumarizar os desfechos do estudo. No fechamento desse capítulo, retomo as informações averiguadas neste estudo e identifico aspectos relevantes na implementação dessa metodologia ativa (ROCHA; LEMOS, 2014; MORÁN, 2015; BACICH; MORÁN, 2018).

Por fim, reviso as principais ideias deste trabalho a partir das *considerações gerais*, discutindo os principais resultados e apontando a relevância desta pesquisa, que encontra na metodologia de ABP uma alternativa eficiente e sustentável (MORAES; GARDEL, 2009) no que tange à aprendizagem de LI na escola pública e que permite reunir subsídios para pensar na promoção de mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, sem ignorar os fatores macro determinantes das condições escolares.

MARCOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

*Albert Einstein once said: “Everyone’s a genius. But if you judge a fish on its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid”. Ladies and gentlemen of the jury, today on trial we have modern day schooling. Glad you could come! Not only does he make fish climb trees, he also makes them climb down and do a ten-mile run. Tell me school, are you proud of the things you’ve done? Turning millions of people into robots! Do you find that fun? Do you realize how many children relate to that fish swimming upstream in class never finding their gifts, thinking they are stupid, believing they are useless? Well the time has come, no more excuses. I call school the to the stand and accuse him of killing creativity! Individuality! And being intellectually abusive. He’s an ancient institution that has outlived his usage. So, your honor, this concludes my opening statement and if I may present the evidence of my case, I will prove it.**

Richard Williams

I just sued the school system

Com o intuito de fundamentar esta pesquisa, mas acima de tudo, a fim de compreendê-la, é preciso abordar os principais marcos teórico-conceituais que norteiam este trabalho. Para tanto, estabeleço este capítulo em cinco partes substanciais: (1) primeiro, discuto sobre a estagnação do sistema escolar (PELIZZARI, 2003; CUNHA; MICCOLI, 2016), as demandas educacionais que emergem na atualidade (PRABHU, 1992; VOOGT; PERGRUM, 2005) e a importância do contexto para as práticas de ensino de LE (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ROBINSON, 2010; WILLIAMS, 2016); (2) em seguida, abordo a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), apontando a importância de perceber as sutilezas de cada indivíduo que compõe a sala de aula (GARDNER, 1983; 1998; 2013; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004) e as possíveis estratégias para um

* Albert Einstein disse uma vez: “Todo mundo é um gênio. Mas se você julgar um peixe pela sua habilidade em escalar uma árvore, ele passará a vida inteira acreditando que é estúpido”. Senhoras e senhores do júri, no julgamento de hoje temos a educação moderna. Fico feliz que você pôde comparecer! Não só ela faz peixes escalam árvores, como também os faz descerem e correrem dez milhas. Diga-me, escola, você se orgulha das coisas que fez? Transformando milhões de pessoas em robôs! Você acha isso divertido? Você percebe quantas crianças se identificam com esse peixe nadando rio acima na aula, nunca encontrando seus dons, pensando que são estúpidos, acreditando que são inúteis? Bem, chegou a hora, não há mais desculpas. Eu chamo a escola para depor e a acuso de matar a criatividade! A individualidade! E de ser intelectualmente abusiva! Ela é uma instituição antiga que já ultrapassou seu uso. Então, Excelência, isto conclui minha declaração inicial e, se eu puder apresentar as evidências do meu caso, vou prová-lo.

processo de ensino e aprendizagem significativo (KNOLL, 1997; PELIZZARI, 2003, LOPES, 2006); (3) a fim de discutir as reais necessidades dos alunos com a intenção de participarem efetivamente da sociedade contemporânea, discorro também sobre as habilidades fundamentais do século 21 (LEVY; MURNANE, 2003; JENKINS *et al*, 2006; WAGNER, 2008; TRILLING; FADEL, 2009; PELLEGRINO; HILTON, 2012; KIVUNJA, 2015) enfatizando, principalmente, a importância da aprendizagem colaborativa (MASETTO, 2012; MAYRINK; COSTA, 2015) no ensino de línguas; (4) logo, como uma alternativa possível para colocar em prática as questões abordadas, trato sobre a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (DEWEY, 1897; BARBOSA *et al*, 2004; LOPES, 2006; BARBOSA; MOURA, 2013; SILVA; PAIVA, 2016); e (4) por fim, mas não menos importante, relato a importância das tecnologias no ensino (REICH; DACCORD, 2008; AZZARI; LOPES, 2013; CUNHA, 2016; SOLOMON, 2013), destacando o uso de tecnologias móveis (ALDA, 2013; RATHS, 2013; AFREEN, 2014; ALOKAILY, 2015; BURSTON, 2015; MCLEAN, 2016; GILLIES; 2016; RAE; DABNER; MACKEY, 2017) e produções audiovisuais nas aulas de LE (MORÁN, 1995; LEFFA; IRALA, 2012).

1.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nos seus escritos sobre a preservação das espécies e a seleção natural, Darwin (1859) defendeu a teoria de que somente aquelas espécies adaptadas às pressões do ambiente são capazes de sobreviver e, assim, evoluir. A evolução é, portanto, resultado de um lento processo de adaptações e mudanças que possibilitaram a permanência do homem na natureza. Essas transformações não apenas refletem sobre os hábitos e comportamentos sociais como também retratam o aperfeiçoamento de diversos setores da vida humana com a finalidade de adequar-se aos movimentos coletivos. Tomando como exemplo o telefone celular, percebemos modificações exponenciais em um período de tempo relativamente curto. Se contrastarmos imagens de um aparelho moderno com imagens dos primeiros telefones móveis disponibilizados no mercado, as diferenças são evidentes: tamanhos menores, que cabem no bolso; funcionalidades práticas, como a possibilidade de fotografar em alta qualidade; e acesso à internet, para apontar o mínimo. O mesmo também é verificado no setor automobilístico: os aprimoramentos realizados nos

veículos atuais mostram as grandes mudanças empreendidas para suprir as demandas do mercado e que (em quase) nada lembram os automóveis montados na primeira metade do século passado. Isso acontece porque a sociedade evolui, cria novas necessidades e, como parte intrínseca da preservação da espécie, adequações se fazem indispensáveis.

O mesmo, no entanto, não é nitidamente percebido quando se traça um paralelo entre uma sala de aula atual e uma sala de aula de uma época passada. Essa analogia é apresentada pelo escritor e ativista americano Richard Williams, na composição que abre este capítulo (*I just sued the the school system*, algo como *acabei de processar o sistema escolar* em português), com o intuito de refletir sobre o sistema escolar e discutir essas diferenças. Tomando o registro de uma sala de aula de 1985 (Figura 1) como amostra e comparando-a com os espaços encontrados hoje na escola (Figura 2), podemos elencar muitas semelhanças: os alunos são isolados em mesas individuais, alinhados de forma contínua, enfileirados um atrás do outro; o grupo é disposto em frente a uma lousa e todos recebem a informação de maneira síncrona; o professor destaca-se como detentor do conhecimento e elemento central do processo de ensino e aprendizagem, monitorando o desempenho dos estudantes. O sistema educacional, apesar de exposto em épocas diferentes, permanece estático.

Figura 1 – Escola Estadual Caetano de Campos (SP) (1895)



Fonte: Neto, 2015

Figura 2 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RS) (2017)



Fonte: Página do IFRS – Campus Rio Grande, 2017*

Logicamente, algumas instituições de ensino conseguem construir um ambiente que se opõe à estrutura convencional da sala de aula apresentada nas Figuras 1 e 2. No entanto, essa realidade não é tangível para a maioria massiva das escolas brasileiras, principalmente aquelas que dependem de recursos públicos para seu funcionamento e estrutura. Em linhas gerais, salas de aula fechadas, com alunos enfileirados de maneira individual e posicionados em frente a um professor que é, geralmente, eixo principal do processo de ensino e aprendizagem, são aspectos partilhados por diversas instituições de ensino. Contudo, em linhas não gerais, algumas escolas ainda apresentam aspectos agravantes em relação à infraestrutura dos seus espaços, como difícil acesso, mobília danificada e falta de água e energia elétrica. Apesar desse cenário não ser uma particularidade brasileira, já que muitos países com base econômica superior ainda reproduzem a estrutura tradicional dentro dos espaços da escola, a educação no nosso país enfrenta obstáculos que vão além do aspecto físico da sala de aula.

* Imagem publicada na página do IFRS – Campus Rio Grande, na rede social Facebook, em 21 de junho de 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ifrsriogrand/photos/a> >. Acesso em: 26 jan. 2018.

1.1.1 O sistema escolar e a demanda por transformações

Primeiramente, não tenho a intenção de incriminar o sistema escolar, muito menos imputar os professores mas, por estar inserida nesse meio, permito-me fazer algumas alegações. Grande parte das escolas tenta, dentro das suas capacidades, acompanhar as constantes mudanças socioeconômicas: seja a inserção de tecnologias para auxiliar o ensino, seja a inclusão de novas demandas curriculares ou a implementação de políticas públicas na escola. Os desafios são postos e nós, como comunidade escolar, refletimos sobre eles, mas até onde *realmente* instituímos as mudanças necessárias? Em particular, vejo as instituições formais de ensino repetindo as mesmas ações realizadas no passado – com breves (e quase imperceptíveis) adaptações.

A estruturação atual do modelo de educação toma forma em meados do século 18, com a passagem de um ensino doméstico e individual para um ensino coletivo e simultâneo, visando a racionalizar o processo de ensino e aprendizagem a partir da imposição “de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de *ensinar a muitos como se fossem um só*” (BARROSO, 2001, p. 69, grifo do autor). Além disso, esse modelo destaca-se pela rigorosa organização espacial – que tem como objetivo economizar espaço – e transforma a sala de aula em um núcleo de organização escolar. Robinson (2010, online, tradução da autora, grifo meu) explica que

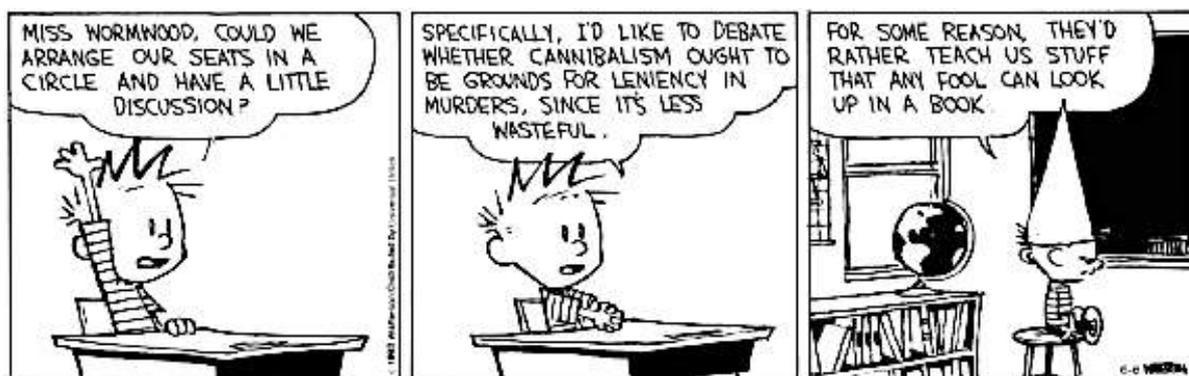
o sistema de educação atual foi projetado, concebido e estruturado para uma época diferente. Foi concebido na cultura intelectual do Iluminismo e nas circunstâncias econômicas da Revolução Industrial. [...] As escolas ainda são bastante organizadas como as linhas de montagem das fábricas; toques sonoros, instalações separadas, especializadas em assuntos separados. Ainda educamos crianças por lotes; nós as colocamos no sistema por faixa etária – por que fazemos isso? Por que existe essa suposição de que a coisa mais importante que as crianças têm em comum é a idade delas? É como se a coisa mais importante sobre elas fosse a data de fabricação. Bem, conheço crianças que são muito melhores do que outras crianças da mesma idade em diferentes disciplinas, ou em diferentes momentos do dia, ou melhores em grupos menores do que em grandes grupos, ou às vezes querem estar sozinhas. *Se você está interessado no modelo de aprendizagem, não comece com essa mentalidade de linha de produção*⁵.

Inferir essa questão da linha de montagem no setor educacional pode ser um dos motivos pelos quais não percebemos mudanças gritantes no que tange ao espaço da sala de aula. Certamente, por um lado, a massificação do ensino instituiu transformações significativas ao atingir milhares de analfabetos do nosso país (SABINO; ROQUE, 2008) que, a partir da implementação de políticas públicas,

puderam acessar a escola. No entanto, por outro lado, ela também trouxe resultados desastrosos. De acordo com Nóvoa (2005, p. 41), a essência dessa mentalidade de linha de produção ainda prevalece: os alunos permanecem agrupados em classes divididas por grau; os espaços da escola são estruturados para induzirem uma pedagogia construída no interior da sala de aula; os horários escolares são rigidamente estabelecidos, impondo um controle social do tempo escolar; e os saberes são organizados em disciplinas escolares, que se dão de maneira isolada.

Essa organização mecânica e homogeneizadora torna-se violenta na medida em que impede um ensino situado (BARROSO, 2001), estabelece padrões e apaga os traços singulares de cada aluno. No entanto, a educação, tal como a sociedade, não pode parar de evoluir e precisa se renovar (DUARTE, 2017); e para tanto, demanda a discussão e implementação de novas pedagogias, metodologias e tecnologias adaptadas às exigências dos tempos atuais – já que, retomando as ideias darwinistas, o homem precisa mudar e se adaptar para sobreviver. Com base nessas observações, Calvin, personagem principal da série de tiras intitulada *Calvin e Haroldo*^{*}, criadas pelo escritor e ilustrador norte-americano Bill Watterson, corrobora alguns argumentos ao longo desta tese, como na Figura 3.

Figura 3 – Calvin sobre a pertinência do que é ensinado^{*}



Fonte: The Complete *Calvin & Hobbes* (1985-1996)

Na tira, Calvin propõe uma atividade diferente em sua sala de aula: organizar as classes em um círculo para discutirem sobre um assunto que, provavelmente, não

^{*} Originalmente *Calvin & Hobbes*, em inglês.

^{*} Senhorita Wormwood, poderíamos organizar nossas classes em um círculo e discutirmos um pouco? Especificamente, eu gostaria de debater se o canibalismo deveria ser motivo de indulgência em assassinatos, já que temos menos desperdício. [...] Por alguma razão eles preferem nos ensinar coisas que qualquer tolo pode procurar em um livro.

faz parte do conteúdo estipulado no currículo. Ao fazer o seu pedido, ele se expressa de forma fluída e apurada, mas a consequência da sua proposta é uma punição, como mostra o último quadro, onde reclama que *por alguma razão [os professores] preferem nos ensinar coisas que qualquer tolo pode procurar em um livro* – ou, se me permito atualizar, *que qualquer tolo pode procurar no Google*. E, na sua maneira, Calvin tem razão. De que maneira a escola esta fazendo sentido para a vida dos alunos? De que formas instigamos a pesquisa, fomentamos a criatividade? Como podemos motivar nossos alunos a pensarem *fora da caixa* quando essa caixa é lacrada constantemente dentro da própria sala de aula?

Muitas vezes, inclusive, tentamos inserir ferramentas tecnológicas nos espaços escolares para afirmar que estamos nos adaptando aos *tempos modernos*, mas até que ponto transformamos isso em algo relevante para os alunos? A título de exemplo, inúmeros educadores propõem atividades que incorporam smartphones em sala de aula – o *hit* do momento em relação às novas tendências educacionais. No entanto, a simples transposição do caderno para o bloco de notas de um telefone celular torna-se uma perda de tempo para todos os envolvidos, pois é preciso profundidade. As tecnologias móveis, a saber, são excelentes ferramentas para auxiliar o ensino: são completas, versáteis, acessíveis e motivadoras; mas se não repensarmos as práticas didáticas e metodológicas (cf. ALDA, 2013), reconfigurarmos o ensino e redimensionarmos a estrutura da sala de aula, elas tendem a ser insignificantes.

De acordo com Robinson (2010), a sociedade contemporânea está vivenciando o período mais intensamente estimulante da História, no qual vivemos cercados por informações e somos constantemente atraídos pelas mais variadas plataformas – desde simples computadores aos smartphones mais completos do mercado. Em razão dessa impulsão tecnológica, muitos alunos não veem propósito algum em ir para a escola. Ao invés de propormos ações que visem a atrair a atenção dos aprendizes, a escola os penaliza pelas distrações e resistência a conteúdos maçantes, repetitivos e descontextualizados, em sua maior parte. Como pontua Wagner (2008, p. 25, tradução minha, grifo meu), “nas escolas hoje existe apenas um currículo: a preparação para testes. A avaliação impulsiona a instrução – para melhor ou pior. E quando a maioria dos testes são múltipla escolha e requerem principalmente a memorização dos fatos, é definitivamente para pior. É o *raro* professor [...] que está *disposto arriscar ensinar os alunos a pensarem* ao invés de meramente treinar o que pode ser cobrado em um teste^{6m}”. Como podemos observar novamente em Calvin, na

Figura 4, os testes não permitem muitas possibilidades de expressão ou reflexão crítica sobre determinadas questões. Em geral, são pautados na fixação de conteúdos pré-determinados que, após testados, não são novamente desenvolvidos. O problema é que a maioria dos alunos que não consegue obter o sucesso esperado nesse tipo de avaliação não se dá conta da realidade, e acaba se penalizando.

Figura 4 – Calvin e os testes escolares*



Fonte: The Complete Calvin & Hobbes (1985-1996)

Dessa forma, a fim de reparar esses danos em tempo, a escola precisa empenhar-se na inovação de práticas que contemplem o ensino centrado no aprendiz, o trabalho em equipe, a aprendizagem produtiva teórico-prática, a colaboração e o foco na solução de problemas (VOOGT; PELGRUM, 2005), consideradas habilidades essenciais para permanecer *na natureza*, tanto em aspectos pessoais e sociais quanto profissionais.

1.1.2 O contexto da escola pública no ensino de língua estrangeira

Observações sobre o processo de aprendizagem realizadas por Perrenoud (2000) indicam que aprender vai muito além dessa simples memorização e retenção de informações; aprender é, primeiramente, reestruturar um sistema de compreensão de mundo. Isso posto, a aprendizagem de uma língua estrangeira é naturalmente permeada de (prazerosos) desafios: os alunos são instigados a desbravar um ambiente desconhecido, a compreender dinâmicas diferentes das suas próprias e a

* – Calvin, seu teste foi uma desgraça absoluta! É obvio que você não leu nada do material. Nosso primeiro presidente **não** foi o chefe Boy-ar-dee e você deve se envergonhar de ter entregado respostas tão absurdas!
– Eu simplesmente não testo bem.

reconhecer uma pluralidade de culturas. Algumas dessas descobertas também vêm acompanhadas de estruturas linguísticas diferentes das quais estamos acostumados a utilizar com tanta espontaneidade, como *palavras com sons esquisitos e que têm consoantes demais*. Segundo Leffa (2003, p. 8), “aprender uma língua estrangeira não é fácil. Há um período inicial de entusiasmo, uma espécie de lua de mel com a língua estrangeira quando o aluno começa a estudar, nas primeiras aulas. Passado esse período de lua de mel, o interesse normalmente cai”. Além disso, o estranhamento causado pelo primeiro contato com um idioma diferente da língua materna do aprendiz tende a ser um pouco assustador, já que, considerando alunos do ensino básico, pode faltar maturidade para compreender a importância da aprendizagem de uma LE (TOGNATO, 2002). Essas adversidades são comuns em qualquer contexto de ensino de línguas; no entanto, as dificuldades de ensino de LE nas escolas brasileiras transcendem essas complexidades.

Uma parte desse problema se deve às questões debatidas anteriormente sobre a infraestrutura e estagnação do sistema escolar; outra parte, às muitas falhas ainda existentes na educação. Por isso, a realidade que prevalece no ensino de LE nas escolas públicas – e privadas – do país continua sendo preocupante. Infelizmente, o fato de os nossos estabelecimentos de ensino não propiciarem um contexto ideal para aprendizagem de LE é reconhecido entre diversos profissionais e especialistas da área (IALAGO; DURAN, 2008; AIUB; PEREIRA, 2009; SOUZA, 2009) e, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelecer a inclusão obrigatória* de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar (SANTOS, 2012), as escolas que oferecem destaque para as disciplinas de línguas são raras. A LI, por exemplo, cunhada por Crystal (2003) como *língua franca*, é bastante valorizada socialmente em virtude da condição hegemônica que os países onde o inglês é a língua oficial exercem no cenário mundial, nas relações comerciais e nos veículos de comunicação (IALAGO; DURAN, 2008). Sobre a importância da língua, a Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) estabelece, inclusive, que

* A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 determina a inclusão do Art. 35-A na LDBEN (9.394/96), estabelecendo, no parágrafo quarto, que os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos *ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico* e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, *construção de conhecimentos* e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2016, p. 199, grifo dos autores).

Contudo, a verdade é que na maioria das escolas públicas, “o ensino de inglês é uma história de faz de conta, encenada por professores invisíveis [...] na escola pública, *o inglês é assim meio para tapear*” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10, grifo meu). Apesar de o texto da BNCC apresentar o cenário ideal da aprendizagem de LI, o documento deixa de reconhecer os desafios e dificuldades previamente evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e que duas décadas depois ainda seguem. Nesse documento, decorrido do estabelecido na LDBEN nº 9.394/96 e que propõe orientações gerais para a elaboração dos currículos do ensino fundamental e médio, é registrada uma demonstração de pouca legitimidade no ensino de idiomas, no qual confirma-se que as condições existentes não são favoráveis a uma aprendizagem efetiva de línguas no Brasil. De acordo com o texto,

deve-se considerar também o fato de que *as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras* (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) *podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas* (BRASIL, 1997, p. 53, grifo meu).

Sobre o tempo destinado para a LE no currículo escolar, Miccoli (2016, p. 16) observa que “embora não haja qualquer documento oficial que limite a carga horária de língua estrangeira à metade daquela tradicionalmente alocada às demais disciplinas, a praxe tem sido essa”. O que verificamos são geralmente um ou dois períodos de 50 minutos por semana para abordar uma extensa lista de conteúdos curriculares e lidar com um público expressivo em sala de aula. Ainda, além da falta de recursos didáticos para o ensino de LE, enfrentamos um grave infortúnio: a desvalorização do professor. Com uma formação deficiente para o ensino de LE, o sistema coloca no mercado de trabalho “professores despreparados, os quais nem sempre têm a oportunidade de participar de programas de formação continuada” (IALAGO; DURAN, 2008, p. 60), consequência, muitas vezes, da grande carga horária

que o professor enfrenta. No entanto, Wagner (2008, p. 154, tradução minha, grifo do autor) aponta que o problema não está apenas em como os professores são treinados e supervisionados, mas também “na própria natureza da *cultura* da profissão de educador e no profundo isolamento da educação⁷”.

O reconhecimento do MEC sobre o cenário desfavorável do ensino de línguas no país apenas reforça a situação inadequada e ineficaz do nosso contexto educacional. Situações como essa alimentam o chamado *discurso da ineficiência do ensino de línguas estrangeiras*, ou seja, a descrença coletiva acerca da eficácia do ensino de LE nas escolas (BURMEISTER, 2005; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; SANTOS, 2012; MICCOLI, 2016). Convicções como *cursos livres são o lugar para aprender uma LE e o ensino do inglês deve ser privilégio das elites* (PAIVA, 1997) ou até mesmo *os alunos não sabem português, quanto mais inglês* (MICCOLI, 2016) reforçam a falsa ideia de que uma LE só se aprende fora da escola (MEZZARI *et al.*, 2013) e está disponível apenas para camadas mais privilegiadas da sociedade. No entanto, apesar das justificativas e da precariedade da conjuntura atual (PAIVA, 2003; BRAGGIO, 2011), a legislação vigente traça um cenário diferente.

1.1.3 As diretrizes norteadoras da educação brasileira

A Educação Básica, a partir da Lei 9.294 de 20 de dezembro de 1996, passou a ser estruturada em diferentes etapas e modalidades de ensino, ramificando-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e Ensino Médio (EM). Assim, devido ao contexto da presente pesquisa, abordei principalmente as diretrizes que norteiam o EM, a fim de verificar nos documentos oficiais e nas recomendações vigentes quais são as determinações que pautam a etapa final do processo formativo na escola.

1.1.3.1 A legislação nacional

Atualmente, de acordo com a Secretaria de Educação Básica* (SEB), os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares

* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>>.

Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional de Educação* (PNE) de 2014-2024. Além disso, a SEB também aponta dois documentos fundamentais a serem considerados: a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesta seção, no entanto, apenas abordarei os dois primeiros documentos (a LDBEN e as DCNs) com a intenção de verificar a legislação no que tange o último estágio da Educação Básica.

1.1.3.1.1 Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDBEN (1996), principal legislação educacional brasileira, define os princípios, fins, direitos e deveres referentes à educação no Brasil, além de estabelecer a organização da educação nacional e regulamentar a estrutura e o funcionamento da educação nacional com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal (ANTUNES, 2017). A primeira LDBEN, elaborada em 1961, foi reformulada em 1971 e logo em 1996, sendo esta a versão vigente na Lei nº 9.394/96. No entanto, desde a sua promulgação, ocorreram diversas atualizações, datando sua última modificação em maio de 2018 na Lei nº 13.666/18. De acordo com o Art. 3º da lei vigente, o ensino deve ser ministrado com base em 12 princípios (BRASIL, 1996, Art. 3):

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Conforme disposto no Art. 22º da LDBEN (1996), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

* O Art. 214º da Constituição Federal estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação a fim de articular o sistema nacional educacional e estabelecer diretrizes, estratégias e metas para a educação durante de dez anos. Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE vigente, que apresenta 254 estratégias e 20 metas a serem cumpridas ao longo desse período, buscando garantir o direito à educação básica e de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e o aumento das oportunidades educacionais (ANTUNES, 2017).

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A partir disso, Cury (2002, p. 170, grifo do autor) observa que “a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o *prosseguimento em estudos posteriores*”.

Na seção IV, a lei determina as finalidades da educação de nível médio, conceituando-a como a etapa final da educação básica da qual todos têm direito para dar continuidade aos estudos, para trabalhar e para pertencer autonomamente à comunidade local e nacional. Sobre os objetivos principais do Ensino Médio, o Art. 35º do documento estabelece:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35)

O Art. 35º-A da publicação, incluído pela Lei nº 13.415/17 em uma alteração recente, define que a BNCC estipulará os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do CNE, nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Sobre a elaboração do currículo (Art. 26º), a lei estabelece que o mesmo deve estar harmonizado à uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada em consonância com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996). Além disso, outra colocação importante está no parágrafo 7º do Art. 35º-A, onde se dispõe que

- § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996, Art. 35º-A).

Ainda, o documento frisa que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa devem ser ordenadas a partir de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de

maneira que ao final do Ensino Médio o aluno demonstre domínio de princípios científicos e tecnológicos e de formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996). Isso posto, ao reservar-se aos entes federativos a à própria instituição escolar, conforme a Constituição Federal e a LDBEN, a tarefa desenvolver uma proposta curricular resultante de um projeto pedagógico como síntese entre as diretrizes e o contexto escolar (CURRY, 2002), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, como descrevo a seguir.

1.1.3.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino de modo a assegurar a formação básica (MENEZES, 2001). De acordo com o Art. 2º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, esse documento objetiva sistematizar os princípios e as diretrizes gerais na LDBEN e demais dispositivos legais, transformando-os em orientações para assegurar a formação básica comum nacional. Além disso, também intende estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico e orientar os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. De acordo com Cury (2002, p. 194) as DCNs “não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser”.

Sobre as formas para a organização curricular, dispostas no Art. 13º do Capítulo I (BRASIL, 2010), o documento configura o currículo como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. Dessa forma, o currículo deve difundir valores fundamentais como a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Neste sentido, o EM, como etapa final do Ensino Básico, “deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana” (BRASIL, 2002, p. 39).

Uma das estratégias propostas na publicação remete ao uso da pesquisa como procedimento pedagógico para esse fim. Esse recurso instiga o aprendiz a investigar o mundo que o cerca, possibilitando que ele seja o eixo central na busca de informação e saberes. A promoção dessa inquietação diante da realidade, “quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 164). Dessa forma, o professor deixa de ser a fonte central de informação, já que no contexto atual, esses conhecimentos podem ser encontrados nas mais diversas fontes de informação, “fora das aulas e, mesmo, da escola” (BRASIL, 2013, p. 164). Além disso, o estímulo à pesquisa, como método de ensino, quando orientada pelos professores,

propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2013, p. 164).

De maneira articulada com as DCNs, a resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a fim de reunir princípios, fundamentos e procedimentos para orientar na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares do ensino em nível médio. De acordo com o Art. 5º desse documento, o Ensino Médio baseia-se em:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, Art. 5).

De acordo com o Art. 12º das DCNEM (2012), o currículo do EM deve (1) garantir ações que promovam, entre outros aspectos, a educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; (2) adotar

metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; e (3) organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Logo, tendo em vista que a função do EM vai além da formação social e profissional,

é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2012, p. 145).

A partir disso, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, objeto de estudo deste trabalho, o documento descreve, sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2012), a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

1.1.3.2 As recomendações fundamentais

A fim de aprofundar as determinações da legislação que pauta a educação nacional e com a intenção de fazer atualizações condizentes com as mudanças

inerentes à sociedade, o Governo Federal instituiu recomendações para a Educação Básica, como abordo a seguir.

1.1.3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

No final dos anos 1990, com base nos princípios definidos na LDBEN (9.394/96) e com a intenção de deliberar sobre as diretrizes curriculares, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), recomendações referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental para fins de orientação. Em 2000, com o intuito de reformular a proposta do Ensino Médio que apresentava um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A publicação objetivou “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (PCN, 2000, p. 4), além de orientar o professor na busca de novas abordagens didático-metodológicas.

Essas recomendações, embora não sejam obrigatórias, são extremamente relevantes para pautar a educação brasileira. Segundo Cury (2002, p. 192), os PCNs constituem-se de “um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade próprio da formação básica comum do Art. 210 da CF/88”. A partir disso, os PCNEM objetiva, como alvo principal na formação do aluno, “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 5). Além disso, em consonância com as considerações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, os PCNEM apontam para dois fatores importantes: que a educação deve cumprir um triplo papel econômico, científico e cultural e que ela deve ser estruturada em quatro alicerces básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000).

Outro aspecto fundamental destacado na publicação refere-se à emergência de novas tecnologias na sociedade. De acordo com o documento, a vigente revolução tecnológica cria novas maneiras de socialização, processos de produção e definições de identidade, resultantes do processo de globalização. Diante disso, “a educação

surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social” (BRASIL, 2000, p. 13). Além disso, essa nova organização social, decorrente dos desdobramentos tecnológicos da produção na área da informática, requer o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais exigidas para um desenvolvimento humano íntegro que coincida com aquilo que se espera na esfera da produção.

Isso posto, a fim de visar a integração em esse mundo globalizado, a LE surge como “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 24). Na concepção dos PCNEM, e para este trabalho, a linguagem é considerada como

a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. [...] A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, *destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo*. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]. No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p. 5-6, grifo meu).

Dessa maneira, a fim de promover uma aprendizagem significativa, os PCNEM (2000) estruturaram três grandes grupos no que se refere às competências e habilidades em LE: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. No primeiro grupo, organizam-se as aptidões para a escolha adequada do registro para o momento da comunicação, o uso de mecanismos de coerência e coesão e de estratégias verbais e não verbais na produção da língua, além do conhecimento e uso da LE como instrumento de acesso a outras informações, culturas e comunidades. No segundo grupo, agrupam-se as competências para a compreensão dos aspectos sociais e culturais de determinadas expressões em uso e a análise de recursos expressivos da linguagem verbal, de acordo com as condições de produção. Por fim, no último grupo, ordenam-se as habilidades para a distinção de variantes linguísticas e a compreensão dos enunciados como reflexo de formas de ser, pensar, agir e sentir.

Em 2002, foram publicadas as orientações educacionais complementares aos PCNEM, denominados PCN + Ensino Médio, a fim de contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela legislação. Nesse novo documento, abordou-se a reformulação do ensino médio, a revisão do projeto pedagógico escolar e a escola como cenário real de transformação. Por esse ângulo, a publicação reconhece movimentos independentes em prol de mudanças significativas no contexto educacional a partir da promoção de novas práticas didático-metodológicas. Essas práticas vêm sendo bem-sucedidas na medida em que se dispõe a “promover todos os seus alunos, e não selecionar alguns; emancipá-los para a participação, e não domesticá-los para a obediência; valorizá-los em suas diferenças individuais, e não nivelá-los por baixo ou pela média” (BRASIL, 2002, p. 12-13).

Quanto à aprendizagem de LE, os PCN + Ensino Médio determinam a língua como um produto cultural complexo, já que a sua apropriação envolve também os bens culturais que ela engloba. Isso permitirá ao aluno “acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir” (BRASIL, 2002, p. 93). Com base nisso, o principal objetivo do professor de LE é possibilitar que o aluno atribua e produza significados. No entanto, o documento também aponta para os problemas encontrados no âmbito escolar, como a heterogeneidade dos grupos e o pequeno número de aulas semanais, e alerta que o professor do EM para a importância de

definir metas de aprendizado; estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado; definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso; selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários; articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola (BRASIL, 2002, p. 93).

Em relação às habilidades e competências da aprendizagem de LE, a proposta segue obedecendo aos três eixos propostos nos PCNEM (2000). No primeiro, referente a representação e comunicação, busca-se utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; ler e interpretar; e colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. No segundo, que tange a investigação e compreensão, intenciona-se analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; emitir juízo crítico

sobre as manifestações culturais; identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; analisar metalinguisticamente as diversas linguagens; e aplicar tecnologias da informação em situações relevantes. No terceiro, que engloba as questões de contextualização sociocultural, planifica-se usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência; analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos; identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; e entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação (BRASIL, 2002).

Para desenvolver essas habilidades e competências, o documento sugere que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e interpretação de textos – objetivo primordial dos PCN + Ensino Médio. Embora a publicação esclareça que “o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma” (BRASIL, 2002, p. 104), a mesma sugere uma lista completa de estruturas linguísticas para serem trabalhadas progressivamente ao longo dos três anos da série, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Estruturas linguísticas em LI

- | | |
|---|--|
| • pronomes pessoais (sujeito e objeto); | • pronomes reflexivos; |
| • adjetivos e pronomes possessivos; | • pronomes relativos; |
| • artigos; | • pronomes interrogativos; |
| • preposições; | • uso enfático de <i>do</i> ; |
| • adjetivos, advérbios e suas posições na frase (<i>word order</i>); | • orações condicionais; |
| • caso genitivo ('s); | • <i>tag questions</i> ; |
| • plurais regulares e irregulares; | • <i>additions to remarks</i> ; |
| • substantivos contáveis e incontáveis (<i>mass and count nouns</i>); | • discurso direto e indireto; |
| • <i>quantifiers: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little</i> ; | • verbos seguidos de infinitivo e gerúndio; |
| • conjunções (<i>linkers</i>); | • verbos seguidos de preposição; |
| • falsos cognatos; | • voz passiva simples e dupla; |
| • principais prefixos e sufixos; | • orações temporais com o verbo <i>to take</i> ; |
| • verbos regulares e irregulares; | • forma causativa de <i>have and get</i> ; |
| • graus dos adjetivos; | • <i>also, too, either, or, neither, nor</i> ; |
| • pronomes indefinidos e seus compostos; | • <i>phrasal verbs</i> . |

Fonte: PCN + Ensino Médio (2002)

Devido as adversidades presentes no contexto escolar, discutidas anteriormente, o documento indica a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Para isso, os PCN + Ensino Médio sugerem o trabalho a partir de projetos e situações desafio que sejam mobilizadoras e dirigidas para uma aprendizagem estimulante. Assim, “os professores devem aproveitar oportunidades de construir ligações entre o já aprendido e o novo aprendido, ainda que aprendizados não previstos no projeto surjam ao longo do processo” (BRASIL, 2002, p. 121). O processo de pesquisa resultante desses trabalhos deve levar à aquisição significativa de novos conhecimentos, utilizar fontes de informação variadas, ter etapas bem definidas de trabalho e considerar o processo e o produto final, ao mesmo tempo que pratica os aspectos relevantes da disciplina, a saber:

valorizar a aquisição da língua estrangeira como meio de acesso a distintos contextos socioculturais, conhecimentos e informações; criar condições de aproximação de seus alunos a outras culturas e diferentes saberes; ensinar a língua estrangeira conforme o enfoque das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), nos níveis formal e informal, valorizando as funções comunicativas e o caráter prático de uso dos códigos estrangeiros; desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual, selecionando materiais que ofereçam estímulos variados, favorecendo sistemas diversificados de leitura; valorizar a interdisciplinaridade como meio eficaz para a aquisição e o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades; entender a aquisição de habilidades linguísticas como um dos recursos para o desenvolvimento global do aluno – isto é, considerar que o estudo da estrutura gramatical e a aquisição de vocabulário constituem suportes para a compreensão, não sendo, portanto, o objetivo final da aprendizagem; dar destaque a temas culturais de âmbito universal que, ao mesmo tempo, estejam próximos do universo dos alunos; planejar atividades diversificadas que permitam perceber o caráter dinâmico da língua, seu uso formal e informal, bem como transgressões, uso de gírias e empréstimos linguísticos, segundo contextos de uso e escolhas realizadas pelos autores dos enunciados. (BRASIL, 2002, 122-123).

1.1.3.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Em 2006, com a intenção de aprofundar ainda mais as propostas anteriores e suprir as lacunas existentes nos documentos referentes à etapa final do ensino básico, criaram-se as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM). Conforme o próprio documento, as OCEM são “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado [e espera-se que ele] aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino” (BRASIL, 2006, p. 6). Essas orientações foram divididas em três volumes, correspondentes às áreas de (1) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, (2)

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e (3) Ciências Humanas e suas Tecnologias e, para este trabalho, abordo apenas o primeiro, que abrange os conteúdos de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira/Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura.

Em relação à LE, o documento aponta que “não pretende trazer ‘soluções’ definitivas para os problemas do ensino em questão” (BRASIL, 2006, p. 87), mas reflexões teóricas que ajudem a pensar e lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que determina o profissional de educação, à aprendizagem de LE e à construção de uma visão de mundo, como discuti anteriormente. Para tanto, as OCEM trazem à tona a discussão acerca do papel educacional do ensino de LE na escola e a noção de cidadania, os pares inclusão/exclusão e global/local, as teorias de letramento e orientações pedagógicas sobre o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita. Assim, as orientações curriculares para LE definem como seu objetivo

a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Os propósitos do documento são pertinentes na medida em que correspondem as demandas e atualizações contemporâneas, como a aprendizagem de LE para fins de inclusão em um mundo cada vez mais globalizado e a noção de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, fundamentais na era tecnológica. No entanto, a publicação reconhece as dificuldades de mudar os contextos existentes na escola hoje. Além disso, as OCEM verificam uma clara distinção entre os objetivos do ensino de idiomas na escola regular e dos cursos de idiomas.

Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006, p. 90).

Assim, o papel da escola não deve ser apenas suprir o aluno com conteúdos restritamente linguísticos, já que o aspecto educacional de ensino de LE deve visar também a compreensão de conceitos de cidadania e formação social. Diante disso, as diretrizes apontam as contribuições da aprendizagem de LE para além das questões linguísticas, a saber: (1) demonstrar a heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem; (2) compreender as diversas formas de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; (3) estimular a sensibilidade linguística em relação às características da LE no que tange a L1 e aos diferentes usos de uma língua na comunicação cotidiana; e (4) desenvolver a confiança do aprendiz através de experiências bem-sucedidas no uso de uma LE, enfrentar os desafios cotidianos e sociais, adaptando-se, conforme as necessidades, aos diferentes usos da linguagem em ambientes diversos. Dessa forma, “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Sobre a dualidade inclusão/exclusão e global/local, as OCEM discorrem principalmente acerca dos avanços científicos e tecnológicos e suas dimensões sociais e políticas. Devido ao movimento de globalização, essas questões adquiriram dimensões globais voltadas para a compreensão dos motivos da exclusão digital e, simultaneamente, “para a promoção da inclusão digital, dada a sua relevância político-econômica no movimento da globalização” (BRASIL, 2006, p. 95). Ao identificar o valor social da inclusão, o MEC projetou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), cujo principal objetivo é “a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 95). Logo, quando a comunidade escolar defende a necessidade da LI no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas,

ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (BRASIL, 2006, p. 96).

Com isso, o ensino de LE pode trabalhar em prol da inclusão, envolvendo questões sociais, políticas, culturais e educacionais condizentes com as necessidades

da sociedade em que vivem, visando a formação do indivíduo. Para tanto, as OCEM fazem referência a uma comunicação tecnológica que se renova em face das diversas modalidades da linguagem, considerando os conceitos de letramento e multiletramento. Esses conceitos vão ao encontro dos objetivos que promovem a inclusão, pois levam à compreensão e conscientização de que (1) existem diversas formas de produção e circulação da informação e do conhecimento; (2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação; e (3) a capacidade crítica é uma ferramenta necessária para selecionar informações relevantes e para interagir e participar da sociedade. Em consonância com essas colocações, Gee (1986, p. 720) sugere que “o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais”.

Logo, diante da heterogeneidade da linguagem e da cultura, torna-se difícil sustentar um ensino pautado apenas em desenvolver as quatro habilidades linguísticas – de compreensão e produção oral e escrita – e o ensino isolado da gramática.

A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários (BRASIL, 2006, p. 107)

Infelizmente, essa tem sido um a praxe do ensino de LE nas escolas, o que pode promover a exclusão social no sentido de que impor uma normatividade ou modelo único marginaliza e elimina variantes socioculturais que naturalmente compõe as línguas e culturas. A gramática, como sistema, sempre estará presente em qualquer uso da linguagem, porém não precisa estar necessariamente acompanhada do conceito de gramática como um sistema abstrato e um código fixo descontextualizado. Para mais, o ensino de LE deve ser sustentável, isto é, “em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, 109).

Por fim, o documento traça orientações pedagógicas para o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da escrita como práticas culturais contextualizadas “trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 111),

situação esta que não acontece no IFRS, por exemplo. Assim, embora as OCEM proponham que os trabalhos de cada habilidade comunicativa tenham continuidade progressiva, muitas vezes é necessário propor práticas criativas que sejam capazes de associar conteúdos linguísticos, práticas socioculturais e outras habilidades, a fim de desenvolver questões fundamentais para a formação dos estudantes em um tempo menor. Ainda, a publicação recomenda pensar e desenvolver conteúdos que incluam conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no cerne da disciplina articulados em temas transversais que se vinculam às diversas dimensões da cidadania.

1.1.4 Qual é a importância do professor em tudo isso?

De acordo com o postulado por Pelizzari (2003, p. 31), nossas escolas ainda estão distantes de oferecerem um ambiente ideal para a aprendizagem de línguas, já que para esse fim “mudanças e transformações, em diferentes âmbitos, seriam necessárias” e reformas assim demandam iniciativas. Para impulsionar essas modificações, é minimamente necessário que os professores assumam o controle de suas salas de aula. Em outras palavras, os professores precisam ter autonomia para operarem a partir das suas teorias e experiências de como a aprendizagem ocorre; para mudarem o foco de sua preocupação em relação à quantidade de conteúdo a ensinar para aquilo que o aluno precisa aprender, substituindo o fazer sem sentido por fazer significativo de forma a questionar o valor pedagógico das atividades e refletir a respeito da relação entre ensino e aprendizagem (PRABHU, 2001; PELIZZARI, 2003).

Apesar dos inconvenientes supracitados, muitos educadores assumem esse movimento de transformação e contradizem as condições infortunadas existentes nas escolas (SILVA JÚNIOR, 2015; ALMEIDA, 2015; OLIVEIRA, 2017). Wagner (2008) destaca que, apesar de serem uma exceção, há muitos professores e profissionais em educação que querem fazer a diferença na vida dos seus alunos.

Existem professores maravilhosos e eficazes em todas as escolas [...] e há grandes escolas que trabalham para ajudar as crianças a pensamento de forma crítica todos os dias. Há também escolas nas quais os membros do corpo docente trabalham colaborativamente para melhorar continuamente suas práticas⁸ (WAGNER, 2008, p. 154, tradução minha).

Isso posto, muitos professores, por menor que seja a carga horária efetivamente disponibilizada para o ensino de LE, vão além do tradicional “inglês do

colégio” – aquele usado para *tapear*, que se reduz a uma eterna revisão do verbo *to be* e a poucas frases feitas (PAIVA, 2006; MICCOLI, 2016). O diferencial, nesses casos, não é o contexto, mas os professores “que propiciam aos alunos oportunidades de aprendizagem, integrando seus interesses e motivação aos objetivos de ensino estabelecidos por eles” e “incentivam os alunos a expandirem esses conhecimentos *fora da sala de aula*” (MICCOLI, 2016, p. 16, grifo meu).

Considerando a atual conjuntura em questão, casos como esses – que desafiam e superam o senso comum – devem ser tomados como referência, pois ensinar uma outra língua é possibilitar uma visão diferente da vida e não pode ser resumido ao clichê de estruturas pré-montadas. Segundo Tognato (2002), aprender inglês – e outros idiomas – é algo poderoso, já que entre muitos benefícios, contribui para a ampliação e exploração do mundo do aprendiz. Por conseguinte, ser educador, principalmente quando nos referimos a um profissional de LI, é uma grande responsabilidade (TOGNATO, 2002; ERLACHER, 2009) e sua atuação no contexto escolar não deve ser superficial.

No contexto atual, de integração global, possibilitada pelo acesso às mídias interativas e às redes sociais, não dá para manter a língua estrangeira como bem supérfluo – ao contrário, falar e usar o inglês, ou qualquer outra língua, tornou-se essencial para integrar-se à vida atual. Por isso, a realidade do ensino de línguas precisa de professores responsáveis para sua transformação. Como professor, a meta de transformar realidades pode, além de integrar o aluno à participação social, transformar sua vida (MICCOLI, 2016, p. 16).

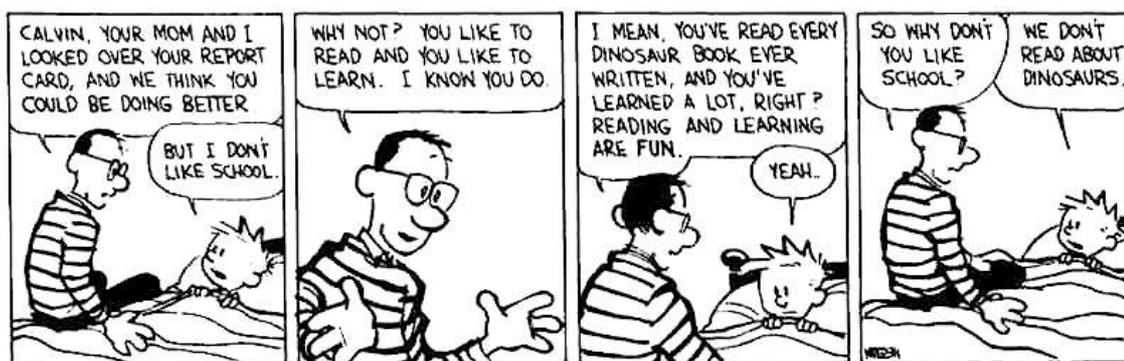
Precisamente, promover o avanço da qualidade do processo de ensino e aprendizagem deve ser um engajamento do docente, cabendo a ele desenvolver métodos que viabilizem ao aluno uma aprendizagem mais significativa. Para isso, é preciso “romper com as pedagogias tradicionais, as quais percebem o mundo de forma estática e homogênea” (GIROTO, 2005, p. 88) no qual o papel do professor se resume na transmissão de informações prescritas e preestabelecidas a alunos comumente passivos. Dessa forma, Tognato (2002, p. 72) destaca que além da formação em LI, que compreende questões como ensino de língua e literatura, questões culturais e interdisciplinaridade, o professor de línguas “deve ter uma ‘formação’ ou pelo menos noções também sobre psicologia, comportamento, sociologia, colonialismo, pós-colonialismo, abordagens de ensino, temas transversais, cidadania, entre outros” para operar a partir da responsabilidade social. Isto já era posto por Freire (1996) ao elencar, ao longo do seu livro *Pedagogia da Autonomia*, as características necessárias para ser educador – entre elas a reflexão crítica sobre a

prática, a convicção de que a mudança é possível e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam (BRASIL, 2013, p. 59).

Diante disso, o aluno deve ser o eixo do processo, a partir do qual é fundamental considerar suas individualidades, motivações, interesses e limitações para pensar múltiplas práticas que alicercem o desenvolvimento da aprendizagem e atendam os diferentes tipos de alunos que frequentam a sala de aula para evitar, justamente, que situações como a apresentada por Calvin, na Figura 6, não aconteçam.

Figura 6 – A necessidade de considerar os interesses do aluno*



Fonte: The Complete *Calvin & Hobbes*, 1985-1996

Na tira, Calvin conversa com seu pai sobre o seu descontentamento com a escola, após ser questionado sobre seu baixo desempenho. De forma confusa, o pai

* – Calvin, sua mãe e eu demos uma olhada no seu boletim e achamos que você poderia estar melhor.
 – Mas eu não gosto da escola
 – Por que não? Você gosta de ler e você gosta de aprender. Eu sei que sim. Quero dizer, você leu todos os livros sobre dinossauros já escritos e aprendeu muito, certo? Ler e aprender é divertido.
 – Sim...
 – Então por que você não gosta da escola?
 – Nós não lemos sobre dinossauros.

questiona o porquê disso, já que Calvin sempre se mostrou interessado em leituras e aprendizagem, em especial no que diz respeito ao tema *dinossauros*. A frustração de Calvin surge justamente de que na escola *não se lê sobre dinossauros*, ou seja, *a escola não aborda temas que eu gosto*. É assim que se dá início a um processo de *zumbinização* em muitos alunos na escola regular: indivíduos apáticos, privados de vontade própria, sem ânimo ou capacidade de reação.

É aqui, neste marco decisivo, que ou permitimos a continuação do apagamento dos estudantes ou os despertamos para exteriorizar o que cada um deles tem de melhor; e, para isso, friso novamente que precisamos modificar a maneira como a aprendizagem é conduzido na escola. Para tanto, é importante estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e os interesses e necessidades dos alunos ao longo dos processos de aprendizagem, investindo em estratégias de ensino situadas (BOUD, 1994; STEIN, 1998). Segundo Stein (1998), as práticas de ensino contextualizadas integram quatro aspectos fundamentais: (1) o conteúdo; (2) o contexto; (3) a comunidade; e (4) a participação. Sobre o conteúdo, o ensino situado enfatiza os processos de pensamento de ordem superior ao invés da aquisição de fatos independentes da vida real dos participantes, preocupando-se mais com a aplicação do que com a retenção dos conteúdos. Em relação ao contexto, não se trata apenas de “trazer eventos da vida real para a sala de aula, mas reexperimentar os eventos a partir de múltiplas perspectivas⁹” (STEIN, 1998, p. 3, tradução minha), como relações de poder, interação entre valores, normas e cultura de determinados espaços, criando condições para que os alunos participem da experiência ao invés de serem externos aos eventos de aprendizagem. De acordo com Boud (1994, p. 50, tradução minha, grifo meu),

toda a aprendizagem se baseia em percepções e estruturas de entendimento existentes e devem ser estabelecidas conexões entre *o que é novo e o que já existe* para que os aprendizes compreendam o que está acontecendo com eles. O ensino convencional faz isso de forma muito limitada a partir do momento que os professores realizam o que eles consideram como suposições plausíveis sobre o que os alunos já sabem e, às vezes, examinam isso através de questionamentos e testes. [...] *Os alunos trazem consigo para qualquer evento sua fundação pessoal de experiência*. [...] Todos nós carregamos conosco nossas histórias de vida incorporadas em todas as ocasiões e isso afetará profundamente nossas percepções do que é ou não importante; elas agem para nos sensibilizar em relação a algumas características do nosso mundo e nos cega para outras, além de moldar as intenções que guiam nossas prioridades. [...] O processo de aprendizagem a partir da experiência é necessariamente um processo ativo que envolve os alunos para comprometer-se com e intervir nos eventos dos quais eles fazem parte [...] como o ambiente social, psicológico e material no qual o aprendiz está situado¹⁰.

Além do contexto, a comunidade e a participação também são relevantes para uma aprendizagem situada. Enquanto a comunidade proporciona a formação da aprendizagem e a interação, a participação favorece, para o aprendiz, o significado da experiência. A noção de comunidade, para Stein (1998, p. 4), fundamenta-se na união entre a prática, a análise e a reflexão, com o intuito de compartilhar conhecimentos entre si e criar novos conhecimentos, a partir das experiências entre os participantes.

Ainda, a aprendizagem de uma LE é diretamente dependente da manutenção dos interesses e necessidades dos alunos. Em outras palavras, chamar a atenção dos alunos para o que está sendo ensinado pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem (SILVA, 2009; PERINE; RIBAS, 2011). Em geral, essas motivações explicam “porque as pessoas decidem fazer algo, o quanto de esforço vão empenhar em prosseguir na atividade a que se propôs e por quanto tempo eles estarão dispostos a sustentar a atividade” (PERINE; RIBAS, 2011, p. 197). Para mais, além dos impasses estruturais e didático-metodológicos, Parente e Schneider (2013) observam que muitos alunos, devido à falta de contato com a LE, se sentem despreparados para enfrentar a aula de língua e, conseqüentemente, acabam perdendo o interesse por aprendê-la. Isso é igualmente apontado por Perine e Ribas (2011), ao verificar que alunos que não acreditam no seu potencial entendem as tarefas difíceis como ameaças pessoais, pois atentam-se nas suas deficiências particulares e nos obstáculos que podem vir a emergir, ao invés de se dedicarem na realização da tarefa. Dessa forma, motivar os alunos a partir de um ensino situado tem outra atribuição importante: fortalecer a autoconfiança do aluno.

Acreditar em si mesmo pode melhorar o comportamento de aprendizagem, ajudando o aprendiz a enfrentar situações ameaçadoras com confiança. Isso ajuda a manter o foco na tarefa e aumentar seu esforço diante da eminência de fracasso. A expectativa de sucesso é grande impulso motivacional. As pessoas dedicam o melhor de si quando acreditam que podem ser bem-sucedidas. De modo similar, aprendemos melhor quando vemos chances de sucesso (PERINE; RIBAS, 2011, p. 198).

Essa situação pode ser facilmente identificada na sala de aula de LE. Muitas vezes, alunos que não têm tanta aptidão ou habilidade com a língua conseguem superar suas dificuldades e atingir um desempenho favorável, a partir de suas motivações pessoais. Por outro lado, sem a motivação* suficiente, estudantes com

* Segundo Keller (1983, p. 369), o termo *motivação* refere-se “as escolhas que as pessoas fazem quanto às experiências e objetivos que abordarão ou evitarão, e ao nível de esforço que nisso utilizarão”. De maneira semelhante, Murray (1978) e Lima e Capitão (2013) explicam que esse vocábulo

grande potencial e habilidades notáveis muitas vezes não atingem as metas estipuladas, pois não têm incentivo para persistir. Como professores, temos a incumbência de encorajar nossos alunos à expressarem seus gostos, personalidades e habilidades, visto que temos, em tese, “liberdade para tratar de todo e qualquer assunto dentro da disciplina” (MEZZARI *et al*, 2013, p. 4). Apropriando-me do pensamento de Confúcio sobre trabalhar com o que se gosta*, quando a atividade se torna prazerosa, o conhecimento flui e *nem percebemos que estamos aprendendo*. A partir disso, quando os alunos têm a oportunidade de exercerem a autonomia e fazerem suas próprias escolhas em relação à aprendizagem, a probabilidade de bons resultados é maior. Motivar os alunos a manifestarem seus interesses e particularidades é o que torna o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativo: ao fazer sentido, o aluno pertence.

O indivíduo, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais, bem como influenciam as crenças e valores, tanto pessoais como sociais. As crenças e valores, que são, também, influenciadas pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis à sua própria realização, levam-no a despender esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de alguma de suas necessidades. A necessidade satisfeita - o objetivo alcançado – propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e o estimula a despender novo esforço para atingir outro objetivo (MICHELON, 2013, p. 3).

Para isso, Silva (2009) estabelece algumas estratégias para a aproximar o aluno da sala de aula e promover mudanças. Primeiro, é necessário estabelecer um bom relacionamento entre professor e alunos a fim de criar uma atmosfera agradável e encorajadora em sala de aula. Logo, é importante estipular normas claras a serem seguidas para manter um grupo consistente e estabelecer um senso de comunidade. Além disso, criar condições reais de aprendizagem e o utilizar materiais autênticos contribui para a contextualização do ensino, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e interessante. Outro fator essencial é determinar metas possíveis de serem atingidas, para auxiliar na construção da autoestima e da confiança dos alunos.

consiste no estímulo de causas para que uma pessoa tenha um fator interno que inicie, direcione e integre seus comportamentos, causas essas que explicam aquilo que os alunos estão dispostos a fazer e não o que são capazes. Assim, para este estudo, a motivação é compreendida como o conjunto de razões e escolhas que leva à realização de uma determinada ação. Entendendo-se que a motivação está atrelada a fatores pessoais e contextuais, a sua manutenção é essencial para ultrapassar obstáculos e concretizar objetivos, resultando em uma aprendizagem de LE enriquecedora e significativa (FIGUEIREDO, 2011).

* “Escolhe um trabalho que gostes e não terás que trabalhar nenhum dia da tua vida”, frase atribuída ao filósofo.

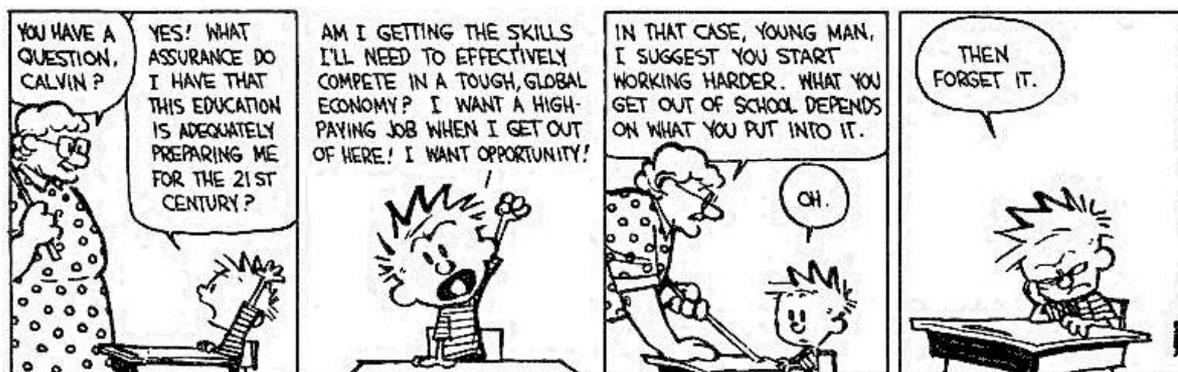
Por fim, proporcionar uma avaliação justa que valorize todo o processo de aprendizagem e não apenas os resultados de provas é indispensável para esse processo. Da mesma forma, Mezzari *et al* (2013) assinalam que, além disso, também é determinante promover caminhos para que o estudante perceba a importância de aprender uma LE.

Embora muitas vezes faltem incentivos ao ensino de LE na escola pública, nós, professores, também precisamos da motivação para *fazer a diferença*, para refletir sobre as diferentes necessidades dos nossos estudantes e para buscar meios e recursos a fim de ressignificar nossas práticas pedagógicas. Muitas vezes isso significa sair da zona de conforto, mudar a visão tradicional da sala de aula e atribuir um novo significado às maneiras de ensinar e aprender, buscando ser sustentável e compatível com o contexto dos alunos. Pode parecer uma missão difícil, um caminho longo, mas ser realista sobre o que é possível realizar não significa que não devemos buscar melhorias para nossos alunos (SILVA, 1999). Dessa forma, os fundamentos abordados a seguir durante este capítulo são substanciais para compreender a edificação do presente estudo.

1.2 AS DEMANDAS DO SÉCULO 21

Que garantia tenho eu de que essa educação está me preparando adequadamente para o século 21? Estou recebendo as habilidades que vou precisar para competir em uma forte economia global?, questiona Calvin na Figura 7. Por analogia, Fadel (2012) também indaga o que realmente está sendo feito para assegurar que os estudantes desenvolvam habilidades, estejam preparados para o mundo do trabalho e contribuam para a sociedade. Apesar de o século 21 ter iniciado há quase vinte anos, grande parte das instituições escolares ainda opera sob paradigmas do século passado (GRAHAM, 2015). De acordo com Pearlman (2009, p. 14, tradução minha), apesar de “mais de 100 anos de educação pública em massa [...] você ainda vê as mesmas salas de aula com trinta alunos sentados em filas e colunas, ouvindo professores e fazendo exercícios monótonos¹¹”. E, segundo as previsões de Dewey (1944, p. 167): “se ensinarmos os alunos de hoje como ensinamos os alunos de ontem, nós os roubaremos do amanhã”.

Figura 7 – Reivindicações do aluno do século 21*



Fonte: *The Complete Calvin & Hobbes*, 1985-1996

Na contramão desse cenário, as transformações globais pautadas na revolução tecnológica contemporânea exigem a reforma da educação pública a fim de aproximar a escola de abordagens de ensino que preparem os alunos para o sucesso, tanto na aprendizagem, quanto no trabalho e na vida (FADEL, 2012). Para Robinson (2006), essa reforma está pautada em duas questões fundamentais: (1) como podemos educar as crianças de hoje para assumirem seus lugares nas economias do século 21; e (2) como podemos educar as crianças de hoje para que tenham um senso de identidade cultural, a fim de transmitir os genes culturais das nossas comunidades enquanto fazemos parte do processo de globalização. A partir disso, diversos pesquisadores (GEE, 2009; LEVY; MURNANE, 2003; WAGNER, 2008; PELLEGRINO; HILTON, 2012; GRAHAM, 2015) apontam a imprescindibilidade de desenvolver habilidades e competências para participar, efetivamente, do século 21.

1.2.1 Esclarecendo conceitos: competências, habilidades e letramento(s)

O sistema educacional foi construído para uma economia e sociedade que já não se aplicam mais e, por esse motivo, habilidades requeridas para ter êxito naquela época não são mais suficientes para competir na era atual do conhecimento baseado na economia (LUNDVALL, 2016). Neste contexto, a aprendizagem é definida como

* – Você tem uma pergunta, Calvin?

– Sim! Que garantia tenho eu de que essa educação está me preparando adequadamente para o século 21? Estou recebendo as habilidades que vou precisar para competir em uma forte economia global?

– Nesse caso, jovem, sugiro que você comece a se esforçar. O que você absorve da escola depende no que você investe.

– Oh! Então esquece.

um processo central para adquirir as competências e habilidades que contribuem para o sucesso dos indivíduos. Ao analisar o desenvolvimento dessas competências e habilidades exigidas na contemporaneidade e compará-las às imposições do século passado, Dede (2010) identifica um contraste interessante: a distinção entre habilidades perenes e contextuais. Ao contrário da primeira, os tipos de desempenho contextual geralmente não fazem parte dos currículos escolares herdados de sistemas educacionais ultrapassados. Por isso, devemos compreender as necessidades que se impõem:

o currículo agora precisa ser focado no futuro: sua função é proporcionar aos jovens disposições, conhecimentos e habilidades que eles precisarão em suas futuras vidas sociais. Portanto, uma tarefa urgente é tentar entender quais habilidades, aptidões, conhecimentos, disposições em relação à representação e comunicação que os jovens necessitam no mundo das próximas duas décadas ou três, para poderem viver vidas produtivas e satisfatórias¹² (KRESS, 1999, p. 66).

Mas o que são competências e habilidades? Apesar de não haver um consenso (PERRENOUD, 2013) e considerando que são, muitas vezes, utilizadas de maneira intercambiável ou com diferentes definições em diferentes países e idiomas (ANANIADOU; CLARO, 2009), é importante estabelecer uma distinção entre os termos para esta tese. De acordo com Macedo (2007), a diferença reside no contexto do recorte. Resolver problemas de aritmética, por exemplo, supõe o domínio de diversas habilidades como calcular, interpretar, tomar decisões. No entanto, “se saímos do contexto de problema e consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades (MACEDO, 2007, p. 71).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a definição de competência vai além de habilidade ou conhecimento, pois envolve a capacidade de satisfazer demandas complexas, recorrendo e mobilizando recursos como habilidades e atitudes em situações específicas. Essa ideia também é compartilhada por Ananiadou e Claro (2009) e Bull *et al* (2017), que determinam a competência como a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem em contextos particulares. Para Perrenoud (2002), a competência é aptidão em dominar um conjunto de situações e processos complexos. Ela não está limitada apenas a elementos cognitivos, ela também abrange aspectos funcionais, atributos interpessoais e valores éticos (ANANIADOU; CLARO, 2009).

A globalização e a modernização estão criando um mundo cada vez mais diversificado e interconectado. Para dar sentido e funcionar bem neste mundo, os indivíduos precisam, por exemplo, dominar tecnologias em mudança e dar sentido a grandes quantidades de informações disponíveis. Eles também enfrentam desafios coletivos à medida que as sociedades - como o equilíbrio do crescimento econômico com a sustentabilidade ambiental e a prosperidade com a equidade social. Nesses contextos, as competências que os indivíduos precisam para atingir seus objetivos tornaram-se mais complexas, exigindo mais do que o domínio de certas habilidades estreitamente definidas¹³ (OCED, 2005, p. 4, tradução minha).

Isso posto, as competências são compreendidas como algo mais abrangente que as habilidades, ou seja, para atingir a competência precisamos desenvolver as habilidades (MORETTO, 1999). A relação entre elas pode ser comparada às bonecas russas (PERRENOUD, 2013), em que a maior (competência) compreende as menores (habilidade, aptidão, atitude). Dessa forma, a habilidade é associada ao saber-fazer, ou seja, é a ação física ou mental que indica a capacidade de realizar tarefas e resolver problemas (MORETTO, 1999; ANANIADOU; CLARO, 2009). Na visão de Perrenoud (2013, p. 48), as habilidades diferenciam-se das competências em relação ao domínio: é competência “quando se tratar do domínio geral de uma situação e habilidade no caso do domínio de uma operação específica que, sozinha, não seria suficiente para enfrentar um conjunto de parâmetros a serem geridos”. A capacidade de se comunicar de forma eficaz, por exemplo, é uma competência que pode basear-se nos conhecimentos em linguagem, habilidades e atitudes práticas (RYCHEN; SALGANIK, 2003).

Os estudos que abordo neste capítulo referem-se, na sua maioria, a *habilidades* do século, ou seja, às características específicas para dominar competência. Embora tenham sido atribuídas diferentes nomenclaturas ao conjunto de competências do século 21, todas abordam as habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais, que normalmente não são avaliadas nos testes padronizados que dominam os sistemas atuais da educação básica (YUAN *et al*, 2015).

Os vários conjuntos de termos associados ao rótulo de habilidades do século 21 refletem dimensões importantes da competência humana que têm sido valiosas por muitos séculos, ao invés de habilidades que são repentinamente novas, únicas e valiosas hoje. A diferença importante ao longo do tempo pode estar no desejo da sociedade de que todos os estudantes alcancem níveis de domínio – em diversas áreas de habilidades e conhecimento – que antes eram desnecessários para o sucesso individual na educação e no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, a disseminação generalizada das tecnologias digitais aumentou o ritmo no qual os indivíduos se comunicam e trocam informações, exigindo competência no processamento de múltiplas formas de informação para realizar tarefas que podem ser distribuídas entre contextos que incluem o lar, a escola, o trabalho e as redes sociais¹⁴ (PELLEGRINO; HILTON, 2012, p. 3, tradução minha).

A partir disso, entendemos como *competências e habilidades do século 21* aquelas necessárias para que sejamos trabalhadores efetivos e cidadãos na sociedade do conhecimento: habilidades que permitem a participação em novas comunidades emergentes dentro da sociedade conectada em rede, possibilitam a exploração de novas ferramentas e facilitam a troca de informações entre diversas comunidades e o movimento entre as diferentes plataformas midiáticas e redes sociais (JENKINS et al, 2006). Com o objetivo de descrever as habilidades do século 21, estas foram desmontadas em três domínios de competência diferentes (YUAN et al, 2015), que representam as distintas facetas do pensamento humano – cognitiva, intrapessoal e interpessoal – e organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Agrupamento das competências e habilidades do século 21

		OBJETIVO	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	
COMPETÊNCIAS	COGNITIVAS	Para estratégias cognitivas	<i>Pensamento crítico</i> <i>Solução de problemas</i> <i>Análise</i> <i>Raciocínio e argumentação</i>	<i>Interpretação</i> <i>Tomada de decisões</i> <i>Aprendizagem adaptável</i> <i>Função executiva</i>
		Para adquirir conhecimento	<i>Letramento em informação</i> <i>Letramento digital</i>	<i>Comunicação oral e escrita</i> <i>Escuta ativa</i>
		Para fomentar a criatividade	<i>Criatividade</i>	<i>Inovação</i>
	INTRAPESSOAIS	Para receptividade intelectual	<i>Flexibilidade</i> <i>Adaptabilidade</i> <i>Apreciação artística</i> <i>Apreciação cultural</i>	<i>Apreciação da diversidade</i> <i>Aprendizagem contínua</i> <i>Interesse intelectual</i> <i>Curiosidade</i>
		Para ser ético e consciente	<i>Iniciativa</i> <i>Autonomia</i> <i>Responsabilidade</i> <i>Perseverança</i> <i>Produtividade</i>	<i>Habilidades metacognitivas</i> <i>Profissionalismo/Ética</i> <i>Integridade</i> <i>Cidadania</i> <i>Determinação</i>
		Para autoavaliação positiva	<i>Automonitoramento</i> <i>Autoavaliação</i> <i>Autoreforço</i>	<i>Saúde física</i> <i>Saúde mental</i>
	INTERPESSOAIS	Para trabalhar em equipe	<i>Comunicação</i> <i>Colaboração</i> <i>Trabalho em equipe</i> <i>Cooperação</i> <i>Coordenação</i>	<i>Empatia/Perspectiva</i> <i>Confiança</i> <i>Orientação de trabalho</i> <i>Resolução de conflitos</i> <i>Negociação</i>
		Para saber liderar	<i>Liderança</i> <i>Responsabilidade</i> <i>Comunicação assertiva</i>	<i>Autoapresentação</i> <i>Influência social</i>

Fonte: Adaptado de Pellegrino e Hilton (2012)

Além disso, como veremos a seguir, muitas habilidades incorporam o termo *letramento*, o que também requer esclarecimento. Como não há um consenso sobre

a definição deste conceito (KEEFE; COPELAND, 2011), é importante estabelecer o que é compreendido por letramento nesta tese. No mundo contemporâneo, a ideia de letramento não pode limitar-se a sua ênfase tradicional como *alfabetização* (COPE; KALANTZIS, 2009), que em muitos contextos “ainda é amplamente interpretado como a capacidade de ler e escrever em um contexto predominantemente impresso¹⁵” (GOODFELLOW, 2011, p. 131, tradução minha).

Em 1947, a UNESCO reconheceu e instituiu a aquisição de letramento como um direito humano fundamental (JOHNSON; SYMONIDES, 1998), já que indivíduos iletrados podem ser muitas vezes considerados incapazes de funcionar como seres sociais totalmente autônomos (GOODFELLOW, 2011). Dessa forma, “assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos definiu a educação como um direito fundamental, o letramento também foi considerado algo a que todo indivíduo tem direito¹⁶” (UNESCO, 2004, p. 8, tradução minha). Por isso, partimos do conceito de letramento com base em Freire (1970), que envolve mais do que a mera decodificação e codificação da palavra impressa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Mesmo que indiretamente, Freire apresenta um conceito de letramento como uma forma de empoderamento (TIMPSON, 1988), de ler o mundo além da palavra (BARTLETT, 2007), de transformar a realidade social (UNESCO, 2006) e de estimular a criticidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Freire (1970, p. 3, tradução minha*) compreende a prática de letramento como um processo de liberdade, embora destaque que “isso não significa que o simples fato de desenvolver tal prática seja suficiente para libertar os oprimidos; isso significa que tal prática ajuda a libertação porque é capaz de criticar os homens sobre sua realidade¹⁷”. Analogamente, em relatório apresentado pela Unesco (2006, p. 154, tradução minha), reitera-se que letramento deve “contribuir para a ‘liberação do homem’ e para o seu desenvolvimento completo¹⁸”.

No entanto, o termo *letramento* é uma discussão antiga e as mudanças sociais, culturais e econômicas requerem sua atualização. Para corresponder à emergente ordem cultural, institucional e global, carregada de novas formas de significar, Kalantzis e Cope (2008) cunharam o termo *multiletramentos*. Esse conceito parte de

* Em 1970, Freire preparou um manuscrito intitulado “O processo de letramento político - Uma Introdução” para apresentação e publicação no seminário *International Commission on the Development of Education (Educ-International)*, sediado em Roma. Devido a impossibilidade de encontrar o documento original em língua portuguesa, é utilizado, nesta tese, o documento mimeografado traduzido por Louise Bigwood. O texto encontra-se disponível nas referências ao final deste trabalho.

duas dimensões de letramento: a (1) multilingual, referente à diversidade cultural e linguística; e a (2) multimodal, sobre a pluralidade de significação inerente às formas contemporâneas de representação a partir da influência das novas tecnologias de comunicação (COPE; KALANTZIS, 2009).

A ideia de 'multiletramentos' aborda algumas das principais dimensões da mudança no nosso ambiente de comunicação contemporâneo. Há um tempo atrás, letramento era entendido como a ação de colocar palavras em frases nas páginas e fazer isso corretamente de acordo com o uso padrão. Agora os letramentos, no plural, são inevitavelmente múltiplos, de duas formas principais. A primeira é o funcionamento de diversos tipos de inglês em diferentes contextos culturais, sociais e profissionais. Quanto mais a língua inglesa se torna global, estas diferenças tornam-se mais significativas no nosso ambiente de comunicação. A segunda é a natureza das novas tecnologias de comunicação. A significação é feita de maneiras cada vez mais multimodais – nas quais as formas de sentido escritas interferem com padrões de sentido visuais, auditivas, gestuais e espaciais¹⁹ (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 203, tradução minha).

Os vastos contextos de comunicação e a mídia são tão diversos e multimodais hoje que “a educação precisa se adequar às pessoas para a aprendizagem de múltiplas comunidades significantes, onde os textos são mediados de diferentes maneiras, exigindo a aplicação de uma variedade de competências específicas para uma variedade de propósitos comunicativos²⁰” (GOODFELLOW, 2011, p. 132, tradução minha). Sob o mesmo ponto de vista, Lankshear e Knobel (2003) discorrem sobre o uso frequente da palavra *letramento* – letramento visual, letramento midiático, letramento de informação e até mesmo letramento emocional.

Esses usos colocam em primeiro plano a noção da capacidade de fazer sentido – como produtor ou receptor – de sinais, símbolos, códigos, imagens gráficas e assim por diante. [...] Em casos como letramento midiático ou de informação, às vezes encontramos implicações de que precisamos aprender a 'ler' a mídia ou as fontes de informação de maneiras especializadas para obter 'o que realmente está lá' e/ou para evitar ser 'enganado'. Essa é a ideia de que existem formas de decifrar a mídia e a informação de forma mais ou menos *consciente* ou *crítica* como um 'alguém do lado de dentro' ou, pelo menos, como um receptor ou produtor eficaz dentro dos espaços de mídia em questão. Em certa medida, isso implica a capacidade de identificar estratégias e técnicas usadas para produzir tipos específicos de efeitos sobre o que pensamos, acreditamos ou desejamos²¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 15, grifo dos autores, tradução minha).

Apesar das diferenças em relação à nomenclatura, a questão do letramento deveria incluir os cinco princípios centrais encontrados em Keefe e Copeland (2011): (1) todos os indivíduos são capazes de adquirir letramento; (2) é um direito e parte fundamental da experiência humana; (3) não é uma característica isolada no indivíduo e requer uma conexão com os outros; (4) inclui comunicação e interação; e (5) é de responsabilidade coletiva de cada indivíduo em uma comunidade.

1.2.2 As habilidades para triunfar no século

O sistema educacional ainda é baseado na noção de habilidade acadêmica. Conforme explica Robinson (2006), isso acontece porque o sistema público de educação foi idealizado para atender as necessidades advindas da Revolução Industrial. Assim, a hierarquia, no ensino, fundamentou-se em duas ideias principais: (1) que as disciplinas mais úteis para o mundo do trabalho estão no topo; e (2) a visão de inteligência, para as instituições de ensino, é refletida na capacidade acadêmica. No entanto, ao passo que aspectos cognitivos e psicomotores recebem mais destaque nos contextos educacionais, principalmente no que tange ao ensino técnico (QUIENG; LIM; LUCAS, 2015), essas habilidades, por mais importantes que sejam, não oferecem oportunidades significativas de avanço de maneira isolada.

Uma sala de aula hoje deve ser capaz de desenvolver muito além dos conteúdos básicos estipulados na grade curricular escolar. Tomando como exemplo a disciplina de LI, além das habilidades de compreensão e produção oral e habilidades de compreensão e produção escrita necessárias para a aquisição do idioma, competências como o pensamento crítico, a colaboração e cidadania global também devem amplamente estimuladas. Diante disso, apesar de não serem normalmente consideradas no ensino tradicional, as *habilidades brandas* (do inglês, *soft skills*) são essenciais para o sucesso (GRAHAM, 2015). Para que as instituições de ensino correspondam aos desafios impostos pela globalização, devem implementar no seu currículo práticas como trabalho em equipe, análise de linguagem corporal, resolução de conflitos, empatia, diálogo, respeito às opiniões contrárias, tolerância com o outro, cortesia e outros (MILANI, 2010; QUIENG; LIM; LUCAS, 2015). Essas habilidades não são apenas necessárias, como também devem ser inerentes à aprendizagem: na aula de LI, o aluno deve ser preparado para o mundo, e isso envolve mais do que estruturas gramaticais e vocabulário. Isso posto, Quieng, Lim e Lucas (2015, p. 73, tradução minha, grifo meu) sustentam que

[...] o aspecto afetivo da aprendizagem não deve ser negligenciado, já que este é o período ou geração em que o desenvolvimento total de um indivíduo não é mais centrado em QI ou quociente de inteligência, mas também em QE ou inteligência emocional. A significância das habilidades não-cognitivas não pode ser subestimada. Habilidades brandas, críticas em inteligência emocional, *contribuem mais para o sucesso ou fracasso final de um indivíduo do que as habilidades técnicas ou a inteligência geral*²².

Nos contextos educacionais, discute-se muito sobre a importância de incentivar características de liderança, inovação e criatividade. No entanto, apesar da

unanimidade sobre a importância de promover essas habilidades, muitas vezes essas conversas acabam tornando-se apenas discursos sem nenhuma ação: não ilustramos como incorporar essas habilidades nas práticas escolares, não as inserimos no currículo escolar, tampouco recebemos o suporte necessário para desenvolver boas ideias. Por esses motivos, precisamos pensar *quais* experiências nossos alunos precisam para adquirir essas habilidades básicas, *como* nossos alunos aprendem e não *o que* os nossos alunos aprendem (PICKERT, 2013), como abordarei a seguir.

1.2.2.1 Os 4Cs para o século 21

A *Partnership for 21st Century Learning** (P21) realizou uma investigação para identificar, entre múltiplas habilidades, quais eram as mais importantes para a educação do século 21. A partir disso, foram determinadas quatro “super” habilidades (KIVUNJA, 2015), reconhecidas também como “4 Cs” (NEA, 2012), que os estudantes americanos precisariam atingir para tornarem-se cidadãos produtivos na economia digital: (1) a colaboração; (2) a comunicação; (3) o pensamento crítico e a solução de problemas; e (4) a criatividade e inovação.

De acordo com o estabelecido pela P21, a **colaboração** compreende a habilidade de lidar com os outros. Para desenvolver esta aptidão, é preciso demonstrar habilidade para trabalhar efetivamente em equipes diversas, exercitar a flexibilidade e a disposição em ajudar os outros para atingir um objetivo em comum, compartilhar a responsabilidade e valorizar as contribuições realizadas por cada membro do grupo (NEA, 2012). Para Kivunja (2015, p. 228, tradução minha), “quando aplicada de forma efetiva, a colaboração pode ter efeitos significativamente positivos²³” e pode contribuir, em paralelo, para o desenvolvimento de outras habilidades de igual importância. A partir da análise de estudos sobre colaboração, Scott (2015, p. 5, tradução minha) destaca que

[...] os alunos que trabalham em conjunto mostram aumentos dramáticos no desempenho acadêmico, autoestima e habilidades sociais positivas. [...] Os esforços de cooperação resultaram em maior realização individual do que os competitivos ou individualistas. Além disso, a aprendizagem em grupos tende a desencadear outros resultados positivos, como raciocínio em nível superior, maior transferência de aprendizagem, maior motivação para sucesso, desenvolvimento social e cognitivo mais forte e maior tempo de trabalho. Resultados positivos adicionais incluem reduções nos estereótipos e

* Organização estadunidense sem fins lucrativos resultante da coalisão de membros da comunidade empresarial, líderes educacionais e estrategistas políticos. Mais informações em: <http://www.p21.org/>

preconceitos, maior apreciação da diversidade, desenvolvimento de habilidades sociais e melhoria da qualidade dos ambientes de aprendizagem²⁴.

As habilidades de **comunicação**, incluindo a capacidade de articular pensamentos e ideias de maneira clara e efetiva, a partir do uso oral, escrito ou não-verbal, em diversos ambientes, são muito valorizadas no ambiente de trabalho e na vida pública (NEA, 2010). Essa aptidão, apesar de ser um ponto enfatizado de maneira isolada, pode ser difícil de separar das outras habilidades, especialmente da colaboração. Segundo Brown e Duguid (2000, p. 125-126, tradução minha),

[...] a conversa e o trabalho, a comunicação e a prática são inseparáveis. A conversa tornou o trabalho inteligível, e o trabalho tornou a conversa inteligível. Como parte deste trabalho e conversa comuns, criar, aprender, compartilhar e usar o conhecimento parecem quase indivisíveis. Por outro lado, a conversa sem o trabalho, a comunicação sem a prática é, se não ininteligível, pelo menos inutilizável²⁵.

Conforme o *21st Century Skills Framework** desenvolvido pela P21, as competências comunicativas estão intimamente relacionadas às habilidades de colaboração. Além disso, as habilidades de comunicação também estão interligadas com as habilidades de informação, mídia, comunicação e tecnologias, a medida que as novas formas de comunicar hoje também compreendem diversas plataformas digitais.

Outro aspecto fundamental são as habilidades de **pensamento crítico** e **solução de problemas**. Definida por Scriven e Paul (1993, p. 11, tradução minha) como “o processo intelectualmente disciplinado de conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar de forma ativa e habilidosa informações recolhidas ou geradas pela observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, como um guia de crenças e ações²⁶”, o desenvolvimento desta habilidade estimula os alunos a abrirem a mente, questionarem e argumentarem de maneira racional (KOMPF; BOND, 2001). Em relação à aprendizagem de línguas e ao desenvolvimento dessas habilidades, Yaghoubi (2013, p. 78, tradução minha, grifo meu) traça um importante paralelo:

aprender é um processo cognitivo que requer reflexão e pensamento. É por isso que a aprendizagem significativa sempre foi enfatizada por metodologias recentes, *a aprendizagem que pode levantar questões*. Essas metodologias geralmente destacam o uso de atividades e tarefas que incitam implicações de reflexão e pensamento através da imposição de problemas e requisição de soluções. Portanto, a resolução de problemas está no centro do ensino de línguas hoje em dia²⁷.

Do ponto de vista de Scott (2015, p. 4, tradução minha), o pensamento crítico

* Disponível em: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework/>

também merece destaque fora da sala de aula: “os cidadãos de hoje precisam estarem aptos a comparar evidências, avaliar propostas concorrentes e tomar decisões de maneira responsável²⁸”.

Por fim, destacam-se as habilidades de **criatividade** e **inovação** que, apesar de sofrerem um grande apagamento no ensino tradicional, têm a mesma importância da alfabetização e deveriam ser tratadas com igual *status* (ROBINSON, 2006). Essas aptidões decorrem do pensamento criativo, da comunicação entre indivíduos, da observação de perspectivas novas e diversas, da originalidade e adoção de novas ideias e da sua implementação. No entanto, uma característica apontada pela *National Education Association* (2010) como parte da criatividade destaca-se: perceber, no fracasso, uma oportunidade para aprender. Assim como o pensamento crítico, essa capacidade aprender com os erros, traçar novas estratégias, realizar novas tentativas e se reinventar também soluciona problemas e deveria ser priorizada nas escolas. “Em um mundo enriquecido pela abundância, mas interrompido pela automação e terceirização do trabalho assalariado, todos devem cultivar uma *sensibilidade artística*. Talvez não sejamos um Dalí ou Degas, mas hoje todos devemos ser *designers*²⁹” (PINK, 2006, p. 27, tradução minha, grifo meu).

1.2.2.2 Os outros C's de Trilling e Fadel

Tomando como base os estudos da P21, Trilling e Fadel (2009) organizaram as habilidades do século em três grupos: (1) habilidades de aprendizagem e inovação, direcionadas à criação colaborativa; (2) habilidades de letramento digital, dirigidas à experiência com informação, à fluência em mídias e ao conhecimento de tecnologias; e (3) habilidades profissionais e pessoais, voltadas para a preparação tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida particular. A partir disso, os 4Cs expostos acima foram inseridos no primeiro grupo e outras três habilidades igualmente importantes foram identificadas e adicionadas nos demais: de letramento em tecnologias de informação e comunicação, inserida no segundo grupo; de compreensão intercultural e de autoconfiança tanto na aprendizagem quanto na carreira, inseridos no último grupo.

De acordo com a UNESCO (2006, p. 150, tradução minha), as **habilidades de letramento digital**, geralmente compreendidas como a aptidão para acessar e usar uma ampla variedade de fontes de informação, também podem ser definidas como “o

desenvolvimento de um conjunto complexo de habilidades críticas que permitem que as pessoas expressem, explorem, questionem, comuniquem e compreendam o fluxo de ideias entre indivíduos e grupos em ambientes tecnológicos que mudam rapidamente³⁰. A importância dessas habilidades em particular é argumentada por Trilling e Fadel (2009, p. 64, tradução minha), “com as ferramentas digitais de hoje e amanhã, nossa geração de estudantes terá poderes não vistos antes para ampliar suas habilidades em pensar, aprender, comunicar e criar³¹” e, com isso, o desenvolvimento de algumas habilidades é essencial para a promoção de outras aptidões igualmente necessárias.

As habilidades de compreensão intercultural e de autoconfiança, compreendidas dentro do espectro de habilidades profissionais e pessoais, essenciais para desenvolver a aprendizagem, o trabalho e a cidadania no século 21, recebem destaque notável. A **habilidade de compreensão intercultural**, por exemplo, refere-se à aptidão para trabalhar efetiva e criativamente com diferentes integrantes de uma equipe, apesar das diferenças. Conforme Trilling e Fadel (2009, p. 80, tradução minha), “entender e acomodar as diferenças culturais e sociais e utilizá-las para propor ideias e soluções ainda mais criativas para problemas será cada vez mais importante no nosso século³²”. Em outros termos, as habilidades interculturais baseiam-se na aptidão para interagir de maneira efetiva com indivíduos e grupos, fomentando outras habilidades igualmente importantes, como a escuta ativa (PELLEGRINO; HILTON, 2012) e o respeito à diversidade de contextos socioculturais (COPE; KALANTZIS, 2009; FUNG, 2017).

Por fim, as **habilidades de autoconfiança** destacadas por Trilling e Fadel (2009) também são abordadas por outros pesquisadores (MILANI, 2010; MAYRINK; COSTA, 2015; GRAHAM, 2015) como aptidões fundamentais tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida particular. A partir do desenvolvimento dessas habilidades, os indivíduos tendem a mostrar-se mais motivados para enfrentar desafios (KIVUNJA, 2014), apresentando mais facilidade de adaptação às mudanças e maior rendimento, tanto na esfera profissional, quando na esfera social e individual.

1.2.2.3 O instinto de sobrevivência de Wagner

Como discutido anteriormente por Pickert (2013), em grande parte das instituições de ensino existe uma desconexão entre o que deve ser ensinado (aquilo

que é *útil* para a vida dos alunos, como as habilidades do século) e o que realmente é ensinado no currículo do nosso sistema educacional atual (aquilo que é *imposto*, como ambientes de aprendizagem passivos baseados em memorização). Isso é definido por Wagner (2008, p. 8, tradução minha) como a *lacuna de desempenho mundial*, a saber, “a lacuna entre o que até nossas melhores escolas públicas suburbanas, urbanas e rurais estão ensinando e avaliando *versus* o que todos os alunos precisarão para ter sucesso como aprendizes, trabalhadores e cidadãos na economia global do conhecimento de hoje³³”.

A partir desse conceito, Wagner (2008) argumenta em favor de uma reforma educacional e identifica a necessidade de desenvolver sete aptidões básicas, determinadas por ele como “habilidades de sobrevivência”: (1) o pensamento crítico e a solução de problemas; (2) a colaboração através de redes e a liderança por influência; (3) a agilidade e a adaptabilidade; (4) a iniciativa e o empreendedorismo; (5) a comunicação efetiva oral e escrita; (6) o acesso e a análise de informação; e (7) a curiosidade e a imaginação. Para tanto, Wagner (2008) entrevistou personalidades importantes do setor empresarial tecnológico a fim de discutir quais são as habilidades necessárias para exercer a cidadania hoje, além de ingressar e permanecer em uma economia global em que o trabalho está cada vez mais automatizado.

Para competir no sistema atual, Wagner (2008) discorre, primeiramente, sobre a importância de desenvolver habilidades para o **pensamento crítico** e a **solução de problemas**. Devido às rápidas mudanças sociais, o desafio que emerge é a capacidade para criar elementos novos e repensar questões existentes; em outras palavras, é preciso criar *novos conhecimentos* e aplicar aquilo que já sabemos a novos problemas e situações. Isso objetiva preparar os indivíduos para diferentes situações que podem vir a surgir, através da identificação de problemas e possibilidades de solução. A partir de projetos, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de trabalhar nas soluções de determinadas tarefas, incentivando o desenvolvimento dessas aptidões.

Ao mesmo tempo, também é relevante estimular a **colaboração**, especialmente através de redes horizontais que desmontem sistemas hierárquicos. O conceito de colaboração está, aqui, interligado com o conceito de liderança, pois, de acordo com Wagner (2008, p. 36, tradução minha), “as habilidades de trabalho em equipe andam de mãos dadas com uma abordagem diferente da liderança. Você não pode ter um sem o outro³⁴”. O trabalho colaborativo promove as aptidões de liderança

a partir da influência, em oposição a uma estrutura subordinada com base em ordens e comandos. Além disso, essas características são particularmente notáveis no que tange à educação, já que essas aptidões permitem que os alunos moldem sua própria aprendizagem.

Para sobreviver às constantes mudanças que emergem na sociedade, também é essencial desenvolver habilidades de **agilidade** e **adaptabilidade**. Conforme Wagner (2008a), o sucesso do indivíduo depende de algumas características basilares, como pensar, ser flexível, saber mudar e ser adaptável, além de usar uma variedade de ferramentas disponíveis a fim de solucionar problemas. Para esse fim, os alunos devem ser instigados a agir a partir de múltiplas possibilidades, aplicando as mais variadas aptidões a desafios do mundo real. Isso posto, “a adaptabilidade e as habilidades de aprendizagem são mais importantes que as habilidades técnicas³⁵” (WAGNER, 2008, p. 37, tradução minha).

Outro aspecto apontado no estudo indica a necessidade de desenvolver habilidades de **iniciativa** e **empreendedorismo**. Segundo Wagner (2008, p. 36, tradução minha), “os líderes de hoje querem ver os indivíduos tomarem mais iniciativas e até mesmo serem mais empreendedores em termos das formas como buscam novas oportunidades, ideias e estratégias para progredir³⁶”. Essas características estão diretamente ligadas ao conceito de liderança, definida como a aptidão para tomar a iniciativa e acreditar em si mesmo (WAGNER, 2008), e essas atitudes fomentam características também importantes para a aprendizagem, como a autonomia e a motivação.

Sobre a **comunicação efetiva**, tanto oral quanto escrita, Wagner (2008) destaca a dificuldade que muitos indivíduos têm em comunicar-se de maneira clara e concisa e expressar seus pensamentos efetivamente. Para que o processo comunicativo seja bem-sucedido, o autor destaca que é necessário “não apenas ser capaz de comunicar os pensamentos de maneira clara e concisa, mas também ser capaz de criar *foco, energia e paixão*³⁷” (WAGNER, 2008, p. 40, tradução minha, grifo do autor), ou seja, transmitir as ideias de maneira autêntica.

Atualmente, em virtude dos avanços tecnológicos, temos acesso a uma quantidade massiva de informações. Embora isso seja um aspecto positivo, é essencial saber **selecionar a informação** e encontrar ferramentas para organizá-la. Grande parte dos indivíduos hoje, em nível global, “tem acesso à internet, o que nos fornece uma crescente onda de informações, e essa informação está em constante

mudança e exponencial aumento [...] No mundo de hoje, não é mais o quanto você sabe que importa: *é o que você pode fazer com aquilo que sabe*³⁸” (WAGNER, 2008, p. 111, tradução minha, grifo meu). Além da quantidade de informação disponível, o desafio recai nas constantes e rápidas mudanças da mesma. Isto posto, saber acessar e analisar as informações disponíveis também desempenha um papel substancial para *sobreviver no século*.

Por fim, no que se refere à **curiosidade** e à **imaginação**, Wagner (2008) indica que o mundo, hoje, requer pessoas que pensem. Em outras palavras, ser apenas esperto não é suficiente para sobreviver aos desafios impostos no século 21, é preciso ser inquisitivo, engajado e interessado no mundo – e a diferença reside em saber fazer perguntas ao invés de aprender respostas. “As pessoas que aprenderam a fazer ótimas perguntas e aprenderam a ser curiosas são as que se movem mais rapidamente no ambiente porque resolvem os maiores problemas de formas que resultam em um maior impacto na inovação³⁹” (WAGNER, 2008, p. 41, tradução minha).

Embora as habilidades abordadas por Wagner (2008) objetivem a permanência dos indivíduos na economia global atual, elas devem ser consideradas também para garantir o sucesso na aprendizagem. Essas habilidades devem ser desenvolvidas dentro da escola, a partir de práticas que fomentem o raciocínio analítico, o pensamento crítico, a resolução de problemas e outros. Como professores, precisamos entender como essas mudanças nos dirigem para novas formas de ensinar e aprender na escola.

1.2.2.4 As recomendações do Parlamento Europeu

Em decorrência dos desafios postos pelas constantes mudanças na contemporaneidade, o Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia reuniu-se, no final de 2006, para discutir meios de adaptação a tais transformações. A partir do papel social e econômico da educação, foi estabelecido um documento, denominado como *Quadro de Referência Europeu*, que elenca diversas recomendações sobre as competências-chave* para uma aprendizagem permanente, necessárias para o

* Para esse documento, a definição de *competência* é estabelecida a partir da combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e as questões de trabalho, a saber: a comunicação em L1 e LE; as competências básicas e matemáticas em ciência e tecnologia; as competências digitais; a autoaprendizagem; as competências sociais e cívicas; o senso de iniciativa e empreendedorismo; além de consciência e expressão cultural. Todas as habilidades são consideradas igualmente relevantes, já que cada uma contribui da sua maneira para o sucesso como um todo na sociedade do conhecimento.

A importância da comunicação, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, reside na “capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 14). Essa aptidão, necessária para interpretar o mundo e se relacionar com os outros, deve considerar as múltiplas situações de comunicação. Além disso, considerando a LE, o indivíduo também deve desenvolver as aptidões de mediação e compreensão intercultural. Isso é particularmente relevante para repensar as práticas educativas a fim de encontrar meios para desenvolver essas aptidões. Por isso, tomando como base as recomendações do Parlamento, é fundamental pensar na aprendizagem a partir de estratégias comunicativas.

Além disso, as competências básicas em ciências e matemática recebem destaque. Essas habilidades se referem, basicamente, à capacidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos dessas áreas em diversos momentos da vida quotidiana. Para isso, a competência em tecnologia, “vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta aos desejos e necessidades humanos” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 15), deve possibilitar que os indivíduos desempenhem melhor suas capacidades. Similarmente, a competência digital, bastante discutida nos estudos sobre habilidades do século (LEVY; MURNANE, 2003; JENKINS *et al*, 2006; WAGNER, 2008; TRILLING; FADEL, 2009; PELLEGRINO; HILTON, 2012), também visa a apropriar-se da tecnologia para seu uso em situações rotineiras, de forma criativa e inovadora. De acordo com o disposto pelo Parlamento Europeu (2006, p. 15), essa competência é sustentada a partir do uso das tecnologias de informação para “obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet”.

Ainda, conforme as recomendações apontadas no documento, destaca-se um aspecto fundamental para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade: a importância de aprender a aprender. Essa aptidão consiste na

capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha *consciência* do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 16, grifo meu).

Ser consciente do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades é essencial para desenvolver uma aprendizagem autónoma e ter controle sobre os conhecimentos adquiridos. Esta aptidão exige, em um primeiro momento, que o sujeito tenha domínio de competências básicas fundamentais para encontrar, adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões. No entanto, isso não significa isolar-se no processo de aprendizagem, mas também ser capaz de aprender a partir do trabalho colaborativo, adquirindo novos conhecimentos e compartilhando suas experiências. Portanto, o conceito de *aprender a aprender* também se articula com a capacidade de aprender a conviver. As competências sociais e cívicas, que se ramificam em competências pessoais, interpessoais e interculturais, “abrange todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 16). Estas são indispensáveis para compreender os códigos de conduta e de boas maneiras que regem os diferentes meios da sociedade e devem, principalmente, pautar-se em atitudes de colaboração e integridade.

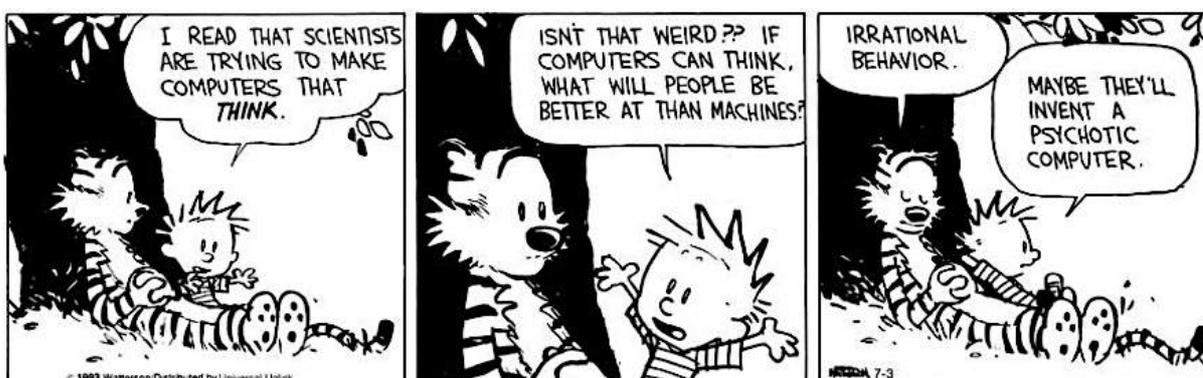
O espírito de iniciativa e empresarial fundamenta-se, basicamente, na capacidade de *tirar as ideias do papel*, isto é, partir para a ação. Essas atitudes caracterizam-se pela “capacidade de iniciativa, dinamismo, independência e inovação na vida privada e social, tanto como no trabalho” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 17). A capacidade de iniciativa tem consequências positivas para o sucesso do indivíduo, relacionando-se com as concepções sobre motivação. Por fim, a sensibilidade e expressão culturais, manifestadas a partir “da apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação” são capacidades significativas para a

compreensão da própria cultura e do sentimento de identidade, constituindo “a base para uma atitude aberta e de respeito em relação à diversidade das formas de expressão cultural” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006, p. 18).

1.2.3 As cyber-habilidades

Segundo o disposto nas bases legais dos PCNEM (2000), o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano na sociedade atual, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. As principais demandas do século em questões de habilidades e competências remetem, principalmente, às ações que as máquinas tecnológicas ainda não conseguem realizar. No entanto, Calvin tem uma preocupação importante, como podemos observar na Figura 8.

Figura 8 – Calvin sobre os *computadores que pensam* *



Fonte: The Complete *Calvin & Hobbes*, 1985-1996

Ao se deparar sobre a possibilidade de os computadores pensarem, Calvin questiona que se isso acontecer, *no que as pessoas serão melhores que as máquinas?* A preocupação de Calvin não é isolada, tanto que essas problemáticas vêm sendo discutidas por pesquisadores (LEVY; MURNANE, 2004) a fim de compreender as mudanças que se impõem. De fato, as cyber-habilidades aqui

* – Eu li que cientistas estão tentando fazer computadores que **pensam**. Não é estranho? Se computadores podem pensar, no que as pessoas serão melhores que as máquinas?
 – Comportamento irracional.
 – Talvez eles inventem um computador psicótico.

abordadas fundamentam-se em torno daquilo que os computadores ainda não são capazes de desempenhar, ou seja, dos aspectos que ainda nos fazem superar os robôs (PATI, 2016). Conforme apontam Levy e Murnane (2004, p. 53-54, tradução minha),

partes da força de trabalho em declínio estão envolvidas em empregos que consistem principalmente em rotinas de trabalho cognitivo e rotinas de trabalho manual – os tipos de tarefas que são mais fáceis de programar computadores para realizá-las. As proporções crescentes da força de trabalho da nação estão envolvidas em empregos que enfatizam o pensamento de especialistas ou a comunicação complexa – tarefas que os computadores não podem fazer⁴⁰.

De acordo com Pati (2016), essas mudanças são justificadas no contexto de uma *quarta revolução industrial* (SCHWAB, 2015), composta a partir da era da robótica avançada, da automação no transporte, da inteligência artificial e da aprendizagem automática, além de fatores socioeconômicos, geopolíticos e demográficos. Ademais, a abundância e disseminação da informação, impulsionada pelas tecnologias digitais mais recentes, exige que aprimoremos formas de gerenciar não só a informação, mas a mídia e a tecnologia (GREENSTEIN, 2012). A partir disso, as cyber-habilidades discutidas aqui indicam as aptidões importantes que ainda nos separam das máquinas.

1.2.3.1 Jenkins e a cultura participativa

Liderados por Henry Jenkins, pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) conduziram um estudo sobre mídias digitais e aprendizagem e identificaram a existência de uma *cultura participativa*. De maneira semelhante às discussões sobre aprendizagem situada (BOUD, 1994; STEIN, 1998), Jenkins *et al* (2006, p. 3, tradução minha), definem a cultura participativa como

uma cultura com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e o envolvimento cívico, com forte apoio para a criação e compartilhamento de criações e com algum tipo de orientação informal pela qual o que é conhecido pelos mais experientes é transmitido aos novatos. Uma cultura participativa é também aquela cujos membros acreditam que suas contribuições são importantes, e sentem algum grau de conexão social entre si⁴¹.

Em outras palavras, Scott (2015, p. 8, tradução minha) explica que a cultura participativa “está emergindo à medida que a cultura absorve e responde à explosão de novas tecnologias midiáticas que possibilitam, ao consumidor comum, arquivar, anotar, apropriar e reciclar o conteúdo midiático de novas maneiras poderosas⁴²”. Com base nisso, o objetivo central do relatório ancorou-se na discussão sobre o

desenvolvimento de competências culturais e habilidades sociais necessárias para oportunizar a participação tecnológica. A partir do que chamou de *new media literacies*, ou letramento em novas mídias, o estudo apontou um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam desempenhar no mundo tecnológico atual, a saber: (1) a habilidade do jogo; (2) a habilidade da simulação; (3) a habilidade em representar; (4) a habilidade de apropriação; (5) a habilidade para realizar tarefas simultaneamente; (6) a cognição distribuída; (7) a inteligência coletiva; (8) a habilidade de julgamento; (9) a habilidade de navegar de maneira transmidiática; (10) a habilidade de networking; e (11) a habilidade de negociação (JENKINS *et al*, 2006).

A capacidade de experimentar os arredores como forma de resolver problemas é definida por Jenkins *et al* (2006) como a habilidade de **jogar** (do inglês, *play*). Ao analisar os ambientes que os jogos oferecem, Gee (2003, p. 65, tradução minha) aponta que o jogador precisa ser convencido a participar desse mundo e investir seus esforços do jogo e “isso é feito tornando o mundo virtual e a identidade virtual atraentes para o aprendiz nos seus próprios termos⁴³”. Para mais, ele também explica que

bons videogames envolvem o jogador em um *mundo atraente de ação e interação*, um mundo para o qual o aluno fez um compromisso de identidade e [...] graças a isso, o jogador pratica uma infinidade de habilidades, uma e outra vez, relevantes para jogar o jogo, muitas vezes sem perceber que está envolvido em prolongadas sessões práticas⁴⁴ (GEE, 2003, p. 68, tradução minha, grifo meu).

Esses mundos tornam-se cativantes ao compartilharem traços de um espaço real e personalizado, dos quais os participantes são partes atuantes, colocando em prática seus conhecimentos para resolver as situações que emergem. Assim, “o jogo se torna uma maneira importante de progredir em direção à solução de problemas e objetivos compartilhados⁴⁵” (GEE, 2013, p. 210, tradução minha), construindo o sentido a partir das associações baseadas nas experiências. Com base nisso, Jenkins *et al* (2006, p. 23, tradução minha) apontam os benefícios dessa habilidade, pois “o que os jogadores aprendem é posto em prática imediatamente para resolver problemas convincentes com consequências reais no mundo daquele jogo⁴⁶” e ressaltam a importância de desenvolver essa aptidão na escola – e fora dela.

De maneira semelhante, a capacidade de **simular** (do inglês, *simulation*), ou seja, a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos a partir dos processos do mundo real, também mostra-se relevante para uma aprendizagem real e situada.

Jenkins *et al* (2006) destacam dois aspectos essenciais da simulação para a aprendizagem: (1) os alunos geralmente consideram as simulações muito mais atraentes do que as formas mais tradicionais de representar o conhecimento e, conseqüentemente, passam mais tempo envolvidos neste tipo de tarefa e fazem mais descobertas; e (2) os alunos assimilam aquilo que aprendem em uma simulação como suas próprias descobertas. As simulações expõem os participantes a novas formas poderosas de ver o mundo e os incentivam a envolver-se no processo. Isso posto, “os alunos precisam aprender como manipular e interpretar as simulações existentes e como construir seus próprios modelos dinâmicos dos processos do mundo real⁴⁷” (JENKINS *et al*, 2006, p. 27, tradução minha).

Além disso, Jenkins *et al* (2006) discorrem sobre a habilidade de **representar** (do inglês, *performance*), referindo-se à aptidão para assumir certas identidades com o objetivo de improvisar ou descobrir. Essa habilidade

traz consigo capacidades para *compreender os problemas a partir de múltiplos pontos de vista*, para assimilar informação, para exercer domínio sobre os materiais culturais centrais e para improvisar em resposta a um ambiente em mudança. Assim como no jogo e na simulação, o desempenho coloca uma nova ênfase nos processos de aprendizagem – sobre como aprendemos mais do que aprendemos. Esses processos de aprendizagem tendem a sustentar o crescimento e a aprendizagem bem além dos anos escolares⁴⁸ (JENKINS *et al*, 2006, p. 31, tradução minha, grifo meu).

Com base nos pressupostos de Gee (2003, p. 65, tradução minha) sobre *identidade projetiva*, definida como “a interface entre as identidades do mundo real e a identidade virtual⁴⁹”, a capacidade de representação é fundamental e deveria ser utilizada através de diversos domínios acadêmicos. Isso posto, “a representação insere-se na educação quando os alunos são solicitados a assumir identidades fictícias e a pensar em cenários a partir de sua perspectiva. Essas identidades podem ser assumidas no mundo físico ou no mundo virtual⁵⁰” (JENKINS *et al*, 2006, p. 31, tradução minha) e permitem uma experiência imersiva, refletindo os valores e escolhas dos indivíduos.

Outra habilidade destacada é capacidade para se **apropriar** (do inglês, *appropriation*) significativamente de conteúdos midiáticos. Segundo Jenkins *et al* (2006, p. 33, tradução minha), essa aptidão pode ser compreendida como

um processo que envolve análises e comentários. A amostragem inteligente do reservatório cultural existente exige uma análise detalhada das estruturas e usos existentes deste material; a remixagem requer uma apreciação de estruturas emergentes e significados potenciais latentes. Muitas vezes, a remixagem envolve a justaposição criativa de materiais que de outra forma ocupam nichos culturais muito diferentes⁵¹.

Ao incentivar essa habilidade no cenário educacional, permite-se que os estudantes se apoderem dos materiais culturais preexistentes a fim de transformar, remixar e experimentar informações para (re)criar novas. Visto que “toda expressão cultural é construída no que veio antes [...] a apropriação é entendida aqui como um processo pelo qual os estudantes aprendem desmembrando a cultura e juntando-a novamente⁵²” (JENKINS *et al*, 2006, p. 32, tradução minha).

Ao considerar o cenário atual, muito é discutido sobre a habilidade de **realizar tarefas simultaneamente** (do inglês, *multitasking*). As transformações resultantes da rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação exigem que os indivíduos tenham a capacidade de examinar detalhadamente os ambientes nos quais estão inseridos e mudar de foco conforme necessário (BAILER; TOMITCH, 2016). Apesar de ser uma característica geralmente atribuída ao perfil profissional devido ao agitado mundo do trabalho, a habilidade de realizar atividades simultâneas tem sido uma crescente entre os jovens (FOEHR, 2006). “Atualmente, os jovens estão aplicando essas habilidades à medida que se envolvem com jogos ou atividades sociais que recompensam a capacidade de manter uma imagem mental de conjuntos complexos de relacionamentos e de se ajustar rapidamente a mudanças em pistas perceptivas⁵³” (JENKINS *et al*, 2006, p. 35, tradução minha). Diversas situações da vida real requerem a habilidade de transitar entre diversas tarefas de forma simultânea, mas em alguns casos essa prática não é tão fácil. Para amenizar possíveis dificuldades no caso da aprendizagem de uma LE, por exemplo, Bailer e Tomitch (2016, p. 404) apontam a prática como uma das melhores formas:

quando iniciamos o aprendizado de uma língua estrangeira, tudo parece tão difícil; é difícil pronunciar as palavras, colocá-las em frases gramaticalmente corretas; mas logo cada subprocesso se torna mais fácil, alguns processos são automatizados e o indivíduo pode produzir e compreender um discurso coerente com fluência.

Vale ressaltar que, muitas vezes, a realização simultânea de tarefas é confundida com distração pelo simples fato de não existir um foco único e, por isso, “os alunos precisam de ajuda para distinguir entre estarem fora da tarefa ou lidando com múltiplas tarefas ao mesmo tempo⁵⁴” (JENKINS *et al*, 2006, p. 36, tradução minha).

Outra habilidade igualmente importante apontada por Jenkins *et al* (2006) é a capacidade de **cognição distribuída** (do inglês, *distributed cognition*). Definida como “a habilidade para interagir significativamente com ferramentas que desenvolvam capacidades mentais⁵⁵” (JENKINS *et al*, 2006, p. 37, tradução minha), a noção de

cognição distribuída dialoga com os pressupostos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2012). A cognição é um processo inseparável da interação e da ação com o mundo, distribuída através de pessoas, ambientes, grupos sociais e dispositivos tecnológicos (PEA, 1993; OLIVEIRA, 2011) e, a partir disso, “se beneficia da interação entre humanos e não humanos” (REGIS; TIMPONI; MAIA, 2012, p. 128). Segundo Jenkins *et al* (2006), trabalhar a cognição distribuída concentra-se em formas de raciocínio que não seriam possíveis sem a presença de ferramentas que expandem ou aumentam as capacidades cognitivas dos indivíduos. Isso posto, “quanto mais dependamos da capacidade das tecnologias como parte do nosso trabalho, mais parecerá que a cognição é distribuída⁵⁶” (JENKINS *et al*, 2006, p. 37, tradução minha).

Apesar de a *cognição distribuída* enfatizar o papel das tecnologias, a sua concepção se aproxima bastante da produção social do conhecimento, determinada em Jenkins *et al* (2006) como **inteligência coletiva** (do inglês, *collective intelligence*). Fundamentados na noção de inteligência coletiva compartilhada por Lévy (2000) e, mais tarde, cunhada como inteligência sincronizada por Gee (2004), essa habilidade reside na capacidade de reunir conhecimento e comprar ideias com os outros a fim de atingir um objetivo comum. De acordo com Lévy (2000, p. 31, grifo meu), essa capacidade só é possível através da interação com a cultura.

Em um coletivo inteligente, a comunidade assume como objetivo a *negociação permanente da ordem estabelecida*, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetos, a reinterpretção de sua memória. Nada é fixo, o que não significa que se trate de desordem ou de absoluto relativismo, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real, segundo um grande número de critérios constantemente reavaliados e contextualizados.

A aptidão para construir coletivamente é de suma importância não somente para o contexto escolar, como também para a estruturação do mercado de trabalho. Segundo Jenkins *et al* (2006, p. 41, tradução minha), “a inteligência coletiva está moldando cada vez mais a forma como reagimos a problemas do mundo real”. O trabalho em grupo e a colaboração são habilidades essenciais para fomentar outras aptidões, como a solução de problemas e o desenvolvimento da autoconfiança, pois a partir do trabalho com o outro que as diversas habilidades e conhecimentos são compartilhados.

A partir das discussões sobre inteligência coletiva, em que o conhecimento é um processo constantemente construído, é necessário verificar cuidadosamente a veracidade das informações acessadas. Por isso, Jenkins *et al* (2006) apontam a

pertinência da capacidade de **juízo** (do inglês, *judgement*), que consiste em avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação.

A desinformação e os mecanismos de autocorreção são abundantes na internet. Em um mundo assim, só podemos confiar em instituições estabelecidas. Todos nós devemos *aprender a ler uma fonte de informação em comparação com outra*; compreender os contextos em que a informação é produzida e divulgada; identificar os mecanismos que asseguram a precisão das informações, bem como perceber em que circunstâncias esses mecanismos funcionam da melhor maneira⁵⁷ (JENKINS *et al*, 2006, p. 44, tradução minha, grifo meu).

Essa habilidade precisa ser desenvolvida, principalmente, em vista de uma nova tendência de fonte de informação conhecida como *fake news**. Esse termo, em geral atribuído à discussão de eventos atuais de maneira humorística ou exacerbada, tem sido muito utilizado devido à crescente popularidade de programas de televisão e outras produções satíricas que transmitem informações completamente fabricadas e manipuladas para se assemelhar a um jornalismo crível e atrair a máxima atenção do público (MARCHI, 2012; HUNT, 2016). De acordo com Marchi (2012, p. 253, tradução minha, grifo meu), a expressão

fake news se refere a programas de entretenimento televisivo que parodiam notícias, usando sátiras para discutir assuntos públicos [...] Pesquisadores reagem com graus variados de aprovação e preocupação com a *crescente confiança do público nas notícias* veiculadas em programas que não são produzidos por jornalistas e não têm compromisso com a objetividade jornalística. No entanto, de acordo com estudos recentes, os espectadores de tais programas estão *mais bem informados* sobre assuntos nacionais e internacionais do que aqueles que confiam exclusivamente em notícias oficiais⁵⁸.

A partir disso, o fato de que consumidores de informação satírica estarem melhor informados dos acontecimentos globais do que aqueles que recebem as notícias por um único veículo chama a atenção para a credibilidade das fontes declaradas como “oficiais”. Ainda, deparamo-nos com novas formas de transmissão de comunicação em massa, como a produção de blogs colaborativos, sites de notícia sem fontes verificadas, compartilhamento acelerado em redes sociais e técnicas de marketing cada vez mais sofisticadas voltadas para consumidores jovens. Por isso, esse cenário “exige que os alunos aprendam como distinguir os fatos da ficção, argumentos de documentação, real de falso e marketing de esclarecimento⁵⁹” e a habilidade de julgar a informação, identificando e analisando a perspectiva do produtor

* Apesar da possível tradução para *notícias falsas*, optei por mantê-lo em língua inglesa pois o termo já está estabelecido.

e fazendo perguntas críticas sobre o que estão consumindo é vital (JENKINS *et al*, 2006, p. 44, tradução minha).

Nessa era de convergência, em que recolhemos informações de múltiplas fontes para formar novas sínteses, precisamos ser capazes, também, de **navegar de forma transmidiática** (do inglês, *transmedia navigation*). Isso consiste, basicamente, em acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades e expressar ideias a partir de uma ampla gama de sistemas de representação e significação (KRESS, 2003). Para Jenkins *et al*, 2006, p. 48, tradução minha, grifo meu)

os novos letramentos midiáticos envolvem a capacidade de pensar através das mídias, sejam elas compreendida no nível de simples reconhecimento (identificando os mesmos conteúdos como são traduzidos através de diferentes modos de representação), ou no nível da narrativa lógica (compreendendo as conexões entre a história comunicada através de diferentes mídias), ou no nível da retórica (aprendendo a expressar uma ideia dentro de um único meio ou através do espectro da mídia). A navegação transmidiática envolve tanto o processamento de novos tipos de histórias e argumentos que estão emergindo dentro da cultura de convergência, quanto expressar ideias de forma que explore oportunidades e possibilidades representadas pelo novo cenário da mídia. Em outras palavras, envolve a *capacidade de ler e escrever em todos os modos de expressão disponíveis*⁶⁰.

A partir do uso de diferentes ferramentas midiáticas, os alunos aprendem a navegar os diversos modos de representação e a fazer escolhas significativas no que tange às melhores formas de expressarem suas ideias em cada contexto. Em outras palavras, essa habilidade se aproxima bastante do conceito de adaptabilidade observado em Wagner (2008).

Logo, se por um lado a navegação transmidiática envolve aprender a compreender as relações entre os diferentes tipos de sistemas midiáticos, por outro, a habilidade de **networking** envolve a capacidade de navegar através de diferentes comunidades sociais e construir redes de contato. Para Jenkins *et al* (2006), esse conceito refere-se diretamente à habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informação. Optei por não traduzir o termo *networking* visto que ele é muito utilizado no meio empresarial com o mesmo sentido (IBARRA; HUNTER, 2007; FONSECA, 2017). Conforme abordado anteriormente,

em um mundo onde a produção do conhecimento é coletivo e a comunicação ocorre através de uma gama de mídias diferentes, a capacidade de trabalhar em rede surge como uma habilidade social central e uma competência cultural. *Um estudante habilidoso* não é mais aquele que possui uma ampla variedade de recursos e informações de onde escolher, mas aquele que é *capaz de navegar com sucesso em um mundo de informações já abundantes e em constante mudança*⁶¹ (JENKINS *et al*, 2006, p. 49, tradução minha, grifo meu).

Com base na discussão em torno da credibilidade das informações acessadas, os alunos também não podem criar uma dependência dos serviços de busca, como o Google, no qual é possível pesquisar sobre qualquer tipo de assunto ou conteúdo. Por isso, é importante que os indivíduos se tornem mais críticos e reflexivos sobre como sabemos o que sabemos. Além disso, a habilidade de *networking* também implica a capacidade de escolher, efetivamente, os meios de divulgar as ideias e produtos e identificar estratégias para interagir com os mais variados grupos.

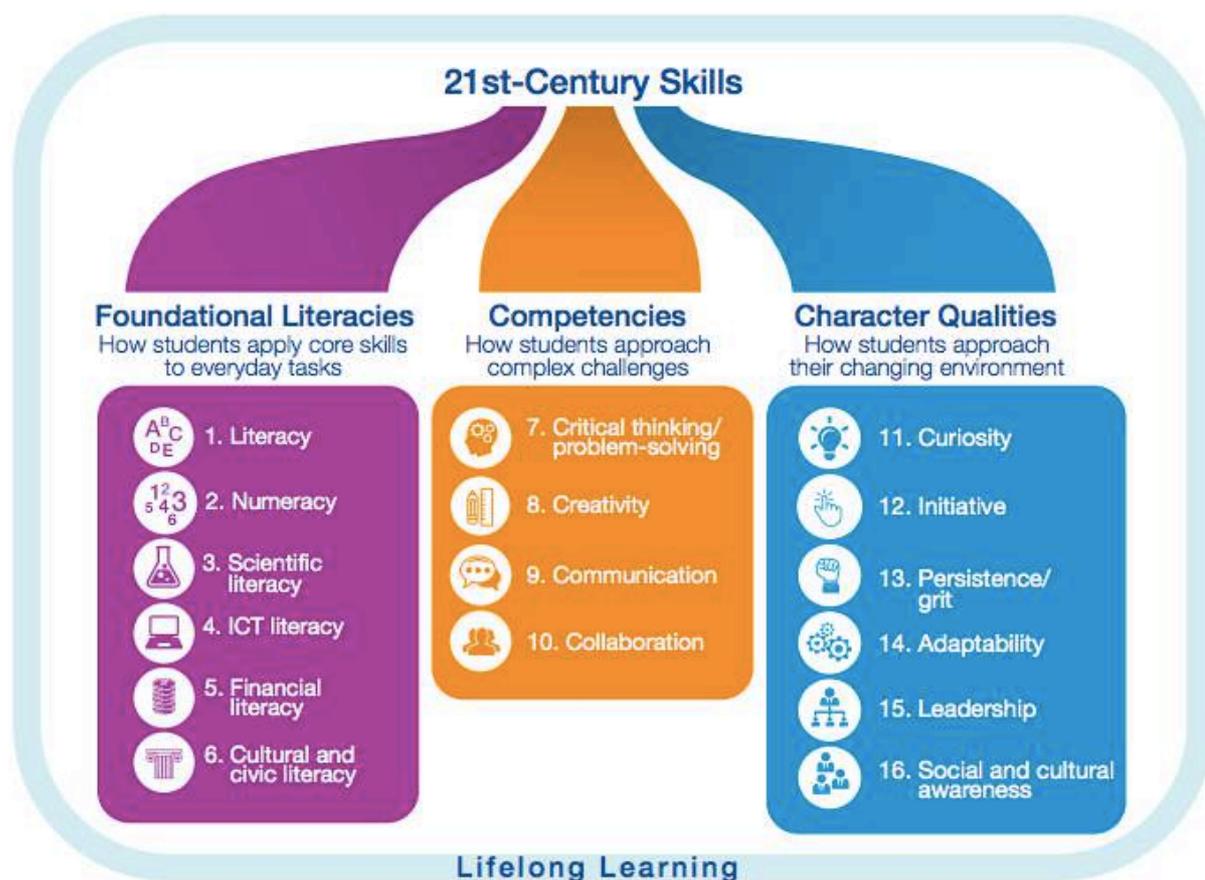
Por fim, a habilidade de **negociar** (do inglês, *negotiation*) múltiplas perspectivas, transitando entre diversas comunidades, conclui o conjunto de habilidades essenciais que devem ser adquiridas para participar da sociedade atual. Com base nas competências colaborativas, como as discutidas anteriormente, é possível fomentar essa habilidade a partir da negociação entre os diversos membros de um grupo e de recursos que garantam um diálogo em profundidade. Os novos ambientes produzidos pela disseminação tecnológica possibilitaram a fluidez da comunicação, estabelecendo contato entre grupos com culturas, ideias e valores diferentes. Isso posto, “torna-se cada vez mais crítico ajudar os alunos a adquirir habilidades para entender as múltiplas perspectivas, respeitando e até mesmo abraçando a *diversidade de pontos de vista*, compreendendo uma variedade de normas sociais e negociando entre opiniões conflitantes⁶²” (JENKINS *et al*, 2006, p. 53, tradução minha, grifo meu) e valorizando essas diferenças, o que resulta em um conjunto mais rico de conhecimento. Considerando que o compartilhamento desses conhecimentos e a colaboração entre os grupos dessa sociedade pluricultural é cada vez mais iminente, essa habilidade é igualmente fundamental.

Cada uma das habilidades apresentadas no estudo de Jenkins *et al* (2006) representam maneiras de pensar e processar a informação acessada, de interagir com os diferentes indivíduos e grupos sociais, de produzir, circular e (re)criar informação. O desenvolvimento e aquisição dessas habilidades, resultantes das exigências impostas pelas transformações socioeconômicas e tecnológicas devem fomentar e possibilitar a participação dos indivíduos nas novas comunidades que surgem na sociedade interconectada, exercendo o seu papel nessa *cultura participativa* que emerge.

1.2.3.2 As orientações do Fórum Econômico Mundial

Como visto anteriormente, para prosperar no contexto atual de rápidas mudanças e altamente tecnológico, os alunos de hoje não podem dominar apenas habilidades linguísticas e matemáticas, mas também habilidades de pensamento crítico, persistência, colaboração e curiosidade. No entanto, alunos de muitos países ainda não estão desenvolvendo essas aptidões efetivamente. Com base nisso, em 2015, o Fórum Econômico Mundial publicou o relatório *New vision for education: Unlocking the potential of technology*^{*} com o propósito de examinar a questão premente das habilidades lacunas e explorar maneiras de abordar essas lacunas através da tecnologia. Diante disso, definiram *16 proficiências cruciais para a educação no século 21*, divididas em três conjuntos: (1) letramentos base; (2) competências; e (3) qualidades individuais, conforme a Figura 9.

Figura 9 – As 16 habilidades críticas para o século 21



Fonte: Fórum Econômico Mundial, 2015

^{*} Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

O primeiro grupo aborda as questões básicas de letramento e habilidades matemáticas, como os letramentos científico, digital, financeiro, cultural e cívico, que representam “como os alunos aplicam habilidades centrais em tarefas cotidianas⁶³” (WEF, 2015, p. 2, tradução minha). O segundo grupo compreende habilidades como pensamento crítico e solução de problemas, comunicação e colaboração, previamente abordadas, que apontam como os estudantes abordam desafios complexos. De acordo com o documento, “competências como essas são essenciais para os trabalhadores do século 21, pois ser capaz de avaliar criticamente e transmitir conhecimento, assim como trabalhar bem em equipe, tornaram-se a norma⁶⁴” (WEF, 2015, p. 3, tradução minha). Por fim, o terceiro grupo abrange as qualidades individuais para abordar as constantes mudanças sociais, como a criatividade, a iniciativa, a persistência e determinação, a adaptabilidade, a curiosidade, a liderança e a consciência social e cultural.

Além disso, a partir dos estudos conduzidos, o relatório aponta que países de maior renda da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como os Estados Unidos e o Japão, tendem a apresentar melhores desempenhos de todas as habilidades do que os países em desenvolvimento de renda média alta, como o Brasil. No entanto, a pesquisa também destaca notáveis exceções, como o caso do Vietnã e da Tanzânia, países melhor posicionados no ranking de letramento em relação ao Brasil. De acordo com o WEF (2015, p. 4, tradução minha), “essas exceções demonstram que a renda é um dos diversos fatores que afetam os resultados educacionais. Dessa forma, é importante avaliar holisticamente os contextos únicos de cada país ao elaborar soluções para abordar as lacunas das habilidades⁶⁵”.

Outros fatores que impedem a aprendizagem incluem também as questões sociais como, por exemplo, a pobreza e a discriminação de gênero. Sem considerar esses elementos básicos, pouco progresso em relação às habilidades do século pode ser realizado. Isso posto, o relatório indica quatro aspectos fundamentais para que as habilidades *do século* possam ser desenvolvidas de maneira propícia, a saber: (1) facilitar as políticas públicas e padroniza-las para que regulamentem a educação básica; (2) investir em capital humano a partir de formação contínua de qualidade dos professores; (3) destinar recursos financeiros para a educação com base em orçamento público; e (4) oferecer uma infraestrutura tecnológica através do acesso a novas ferramentas digitais e a conteúdos via internet. Embora atingir a qualidade

necessária pareça uma realidade distante, as orientações desse estudo nos indicam possíveis caminhos a seguir para diminuir as deficiências que afetam países como o Brasil.

1.2.3.3 A dança de Levy e Murnane

Com base nas diferenças entre as habilidades humanas e computadorizadas, Levy e Murnane (2003), em seu estudo *Dançando com Robôs*, discutem como a revolução tecnológica computadorizada influenciou, diretamente, na natureza do trabalho hoje, “mudando os empregos disponíveis, as habilidades que esses trabalhos exigem e os salários que pagam⁶⁶” (LEVY; MURNANE, 2003, p. 5, tradução minha). Mais tarde, essa ideia foi aprofundada por Andersen (2012), ao se referir a uma *nova revolução industrial*, e recentemente por Schwab (2015), ao discorrer sobre a provável *quarta revolução industrial*. A medida que as tecnologias evoluem a um ritmo exponencial, são capazes de modificar sistemas inteiros de produção, gerenciamento e governança. No entanto, as mudanças referentes ao conhecimento necessário para executar novos tipos de tarefa no mundo informatizado são apontadas como um dos principais aspectos para o aumento da desigualdade no cenário atual.

Segundo o exposto por Schwab (2015), assim como as revoluções precedentes, esta quarta revolução tem o potencial de elevar os níveis de renda global e melhorar a qualidade de vida das populações no mundo. Por outro lado, como apontado também por Levy e Murnane (2003), pode gerar ainda mais desigualdade, particularmente devido ao seu potencial para perturbar o mercado de trabalho. Em virtude do aperfeiçoamento da automação, “o deslocamento de trabalhadores por máquinas pode exacerbar a lacuna entre os retornos do capital e os retornos do trabalho⁶⁷” (SCHWAB, 2015, online, tradução minha). Uma das soluções apontadas por Levy e Murnane (2003) para dirigir-se à essa questão é reorganizar o sistema educacional em torno de habilidades fundamentais que os computadores ainda não são capazes de desempenhar, como a resolução de problemas e a comunicação.

[...] Os computadores possuem limitações específicas em relação à mente humana. Os computadores são rápidos, precisos e razoavelmente rígidos. Os cérebros humanos são mais lentos, sujeitos a erros e muito flexíveis. Ao reconhecer as limitações e habilidades dos computadores, podemos entender a mudança de empregos na economia. Também podemos entender porque o trabalho humano passará cada vez mais para dois tipos de tarefas: resolver problemas para os quais ainda não existem procedimentos operacionais padronizados e trabalhar com novas informações - adquiri-las,

entendê-las e comunicá-las a outras pessoas⁶⁸ (LEVY; MURNANE, 2003, p. 5-6, tradução minha).

De acordo com o estudo, computadores e tecnologia robótica modificaram as tarefas do ambiente de trabalho em cinco amplas áreas: (1) resolução de problemas que não têm soluções baseadas em regras; (2) trabalho com novas informações; (3) tarefas cognitivas rotineiras; (4) tarefas manuais rotineiras; e (5) tarefas manuais não rotineiras (LEVY; MURNANE, 2003). Em funções que podem ser organizadas em um conjunto de regras, como resolver tarefas cognitivas e manuais de rotina, as máquinas apresentaram melhor desempenho; no entanto, algumas tarefas ainda necessitam do fator humano para serem realizadas. O homem é significativamente mais efetivo quando as tarefas exigem complexidade cognitiva para solucionar problemas, isto é, quando os resultados desejados ou os conjuntos de informações necessárias para resolver o problema são desconhecidos, pois essas tarefas requerem criatividade (MCSHANE, 2015). Quando a tarefa inclui instâncias em que a comunicação e a interação social são necessárias para definir o problema e recolher as informações novas, o homem também supera a máquina. Além disso, apesar de a tecnologia continuar melhorando, ainda não é capaz de conduzir tarefas manuais não rotineiras. Segundo Levy e Murnane (2003, p. 12-13, tradução minha),

o trabalho que os computadores podem e não podem fazer (hoje) é resumido em um espectro que vai de tarefas expressas em regras dedutivas a tarefas que não podem ser informatizadas - ou seja, trabalho humano. O trabalho humano inclui as tarefas não estruturadas "altamente qualificadas" de redigir um memorando legal convincente e reparar automóveis. Mas, como muitas tarefas físicas não estruturadas são fáceis para os humanos e difíceis para os computadores, o trabalho humano também contém o trabalho "pouco qualificado" de deslocar móveis para um apartamento. Embora os computadores tenham dificuldade em substituir humanos em qualquer um desses trabalhos, eles frequentemente complementam os humanos em trabalhos altamente qualificados - um advogado pode realizar uma busca computadorizada de bases de dados legais e um mecânico pode usar ferramentas de diagnóstico baseadas em computadores⁶⁹.

Por isso, apesar de o futuro ser imprevisível, pesquisadores (LEVY; MURNANE, 2003; SCHWAB, 2015; MCSHANE, 2015) afirmam que o progresso tecnológico está moldando as habilidades que precisamos adquirir a fim de obter sucesso no mundo oscilante que se instala. Da mesma maneira, a sala de aula tem a responsabilidade de se transformar para corresponder a esse cenário e capacitar os sujeitos.

1.2.4 E o que isso tem a ver com a escola?

Para discutir a necessidade de mudanças da escola, Pearlman (2009, p. 15, grifo do autor, tradução minha) levantou dois questionamentos fundamentais: “Como fazemos novas escolas ‘centradas no aprendiz’, onde as crianças ensinem a elas mesmas com a orientação do professor? Como criamos uma nova *cultura de aprendizagem*?⁷⁰”. Essas indagações apontam, entre outros aspectos, que a indispensabilidade de desconstruir a *cultura de aprendizagem* fortemente enraizada na sociedade a fim de efetivar mudanças na escola é preciso. Essa cultura da aprendizagem refere-se àquela que profere o discurso da ineficiência no ensino de línguas na escola (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MICCOLI, 2016) e que entende que uma aula sem *matéria no quadro*, não é uma aula de verdade. E isso se estende para muito além de professores e alunos.

Para que seja possível desconstruir essas ideias, Jenkins *et al* (2006, p. 22, tradução minha) afirma que “devemos integrar novas culturas de conhecimento nas nossas escolas [...]. Os estudantes devem descobrir como é contribuir com sua própria experiência para um processo que envolve múltiplas inteligências⁷¹”. De acordo com as recomendações estabelecidas em Pellegrino e Hilton (2012, p. 9-10, tradução minha), o sistema escolar também precisa apoiar o desenvolvimento de currículos e programas instrucionais que incluam métodos de ensino baseados em pesquisa como, por exemplo, a partir (1) do uso de representações múltiplas e variadas de conceitos e tarefas; (2) do estímulo à elaboração, questionamento e explicação de questões pertinentes; (3) do engajamento em tarefas que desafiem os conhecimentos dos estudantes; (4) do ensino contextualizado a partir de exemplos, considerando as experiências e interesses dos alunos; e (5) de avaliações formativas.

A fim de contemplar os aspectos necessários para o desenvolvimento e fortalecimento das habilidades discutidas anteriormente, Saxena (2013) aborda algumas características essenciais para incorporar na sala de aula hoje. Primeiramente, o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aprendiz, que deve desempenhar um papel ativo em relação à aquisição de conhecimentos. A partir disso, é importante encorajar uma aprendizagem ativa (BARBOSA; MOURA, 2013; ROCHA; LEMOS, 2014), a partir da qual os alunos estarão mais propensos a reter o conhecimento acumulado. Isso contribui diretamente para que os estudantes assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem, aspecto fundamental para

promover a autoconfiança (PERINE; RIBAS, 2011; MICHELON, 2013). Em contraste com os ambientes tradicionais de ensino, nos quais muitos educadores ainda não se sentem confortáveis para outorgar tamanhos compromissos ao estudante (LEFFA, 2003), a sala de aula do século 21 busca promover essa autonomia a partir de um planejamento cauteloso e o estabelecimento de regras e procedimentos a serem seguidos em sala de aula. Inclusive, “em um ambiente bem disciplinado, os alunos devem cooperar com os colegas e respeitá-los⁷²” (MANICHANDER, 2016, p. 218, tradução minha).

Em um segundo momento, também é importante investir em ambientes personalizados. Claro que, quando a realidade do nosso sistema escolar envolve salas de aula que excedem em número de alunos, além de outros fatores limitantes, pensar nessas práticas parece uma *missão impossível*. No entanto, e conforme disposto nos documentos que regulamentam a educação brasileira, é preciso oferecer um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem no todo. Um ambiente personalizado demanda que a sala de aula disponha de materiais básicos para o ensino, como projetores multimídia ou quadros interativos. Sabemos que, dadas raras exceções, muitos ambientes públicos de educação não têm os recursos para investir – e, muitas vezes, manter – esse tipo de tecnologia na escola. No entanto, o método BYOD – *Bring Your Own Device*, “traga o seu próprio aparelho”, em português – parece ser uma possibilidade interessante para suprir essas carências e utilizar tecnologia em sala de aula para melhor personalizar a aprendizagem (RATHS, 2013; ALOKAILY 2015; MCLEAN, 2016; RAE; DABNER; MACKEY, 2017). O ensino integrado ao uso de materiais tecnológicos é mais efetivo e atraente, e estimula o engajamento dos alunos, facilita o trabalho dos professores e mantém o foco dos alunos na aprendizagem.

Por fim, também recebem importante destaque as práticas de aprendizagem colaborativa e de avaliação baseada no desempenho. Aprender a partir da colaboração é apontada como uma das maneiras mais efetivas de aprendizagem (MACHADO; ALMEIDA, 2010; SAXENA, 2013; D’ALMAS, 2014). Essa prática redefine a relação tradicional entre professor e aluno, desmontando as práticas individuais que restringem e impedem o progresso da aprendizagem; além disso, as formas de avaliação também devem ser repensadas. A avaliação formativa, baseada no desempenho do aluno, envolvem os estudantes ao longo de todo o processo avaliativo (PELLEGRINO; HILTON, 2012). Assim, são utilizados diversos métodos de

avaliação que não se restringem aos testes padronizados e de múltipla escolha, mas que vão ao encontro das propostas sobre Inteligências Múltiplas e consideram-se as habilidades e necessidades de cada um.

1.2.5 Eu sozinho ando bem...

Considerando o exposto por Sabino e Roque (2008), buscar metodologias diferenciadas que considerem as características individuais de cada aluno apresentarse como um fator relevante e necessário dentro da realidade das escolas públicas, que muito têm a contribuir no processo de ensino e aprendizagem de LE. De fato, levar em conta as peculiaridades e interesses dos estudantes é o que deve ditar os objetivos de ensino (ABREU-E-LIMA, 1996). De acordo com Villas-Boas (2017), uma proposta para uma educação de qualidade precisa levar em consideração as diversas dimensões da inteligência humana e suas múltiplas capacidades, conforme preconizado por Gardner (1983; 1998; 2013), para que os estudantes consigam desenvolver seus talentos. Para isso, a escola deve expandir seu composto de estratégias, instrumentos e técnicas usados em sala de aula (ARMSTRONG, 1994), levando em consideração a versatilidade dos indivíduos que a compõem.

Isso posto, o uso rotineiro das tecnologias digitais tem facilitado o desenvolvimento de diversas maneiras de aprender, oportunizando novos hábitos e aprendizagens e modificando as relações humanas pela emergência de redes de colaboração entre indivíduos e grupos sociais (SOARES; BRENNAND, 2017). No entanto, de acordo com Mayrink e Costa (2015) esse indivíduo rodeado de estímulos ainda precisa crescer em autonomia e assimilar essas novas formas de aquisição de conhecimento, pautadas na colaboração e na interação. Para tanto, o aluno deve assumir um papel ativo e participante em relação a sua aprendizagem: “que ele trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com a sua aprendizagem” (MASETTO, 2012, p. 141). Isso também é corroborado por Masson *et al* (2012, p. 5, grifo meu), ao afirmarem que

a construção da aprendizagem é algo que só acontece quando o aluno é *ativo*, quando está *interessado* no que está fazendo, quando sua *motivação* é *intrínseca*, não *extrínseca*. Isso significa, que a aprendizagem, para ser bem-sucedida, é autogerada e também, autoconduzida e autossustentada.

Ela decorre *daquilo que o aluno faz*, não de algo que o professor mostre para ele ou faça por ele.

Dessa forma, em uma sala de LI geralmente composta por um grupo bastante díspar, que além das experiências com a língua apresenta também diferentes motivações para sua aprendizagem, é importante criar estímulos para despertar, nos alunos, a vontade de aprender e a curiosidade para explorar novos horizontes. Assim sendo, um ensino contextualizado (BOUD, 1994; STEIN, 1998; ANDRADE, 2016) permite que o aluno possa encontrar funcionalidades na aprendizagem para o seu cotidiano e seus objetivos, aproximando-o o máximo possível do conhecimento. Portanto, um dos principais aspectos a ser considerado no que diz respeito ao indivíduo em sala de aula é a promoção de práticas que fomentem a autonomia. Essa característica é importante pois muitas vezes a escola não dispõe de condições favoráveis para a aprendizagem (SINGLETON, 1999) e se o aluno não for além daquilo que é oferecido em sala de aula, encontrará dificuldades para adquirir o domínio de uma LE (LEFFA, 2003).

À vista disso, o professor precisa aprender a abrir mão do controle da sala de aula tanto em termos de autoridade quanto de conhecimento: o papel do professor é realmente “o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, o professor” (LEFFA, 2003, p. 11). Para tanto, a escola deve visar a práticas que incentivem às *individualidades* dos alunos, e não o *individualismo*, como acontece em muitos contextos tradicionais de educação hoje. Um ensino individualista estimula a competição, prioriza o individual sobre o coletivo, em que não há senso compartilhado de identidade e busca-se atingir objetivos individuais (DOWNES, 2014) e essa tendência é cada vez mais observada no ser humano, que encontra dificuldade em aceitar uma construção de aprendizagem coletiva (MOOR *et al*, 2008). Segundo Milani (2010), isso reside no fato de que a colaboração é dependente de um conjunto de qualidades, atitudes e competências que nem sempre recebem a notoriedade ao longo da trajetória escolar: as *habilidades brandas*, discutidas anteriormente. Visto que a escola tende a encorajar essas atividades competitivas e individualistas, em contrapartida, também deve ter responsabilidade de fomentar experiências de colaboração, resolução de conflitos e de convívio com as diferenças de forma prática.

Por esses motivos, aprender a trabalhar em equipe também é uma característica importante (AGUIAR, 1995; LEITE, 1996; ABREU, 2007; WAGNER,

2008; PELLEGRINO; HILTON, 2012), pois, entre outros motivos, “à medida que os estudantes se inserem no ambiente de trabalho, são cada vez mais requisitados para trabalhar em equipes, recorrendo a diferentes conjuntos de conhecimentos e colaborando para resolver problemas⁷³ (JENKINS *et al*, 2006, p. 22, tradução minha). Ainda, conforme explicitado por Leffa (2003, p. 17), “é quando as pessoas divergem, aprendendo coisas diferentes, que a sociedade se diversifica e enriquece”. Para isso, Paiva (2005) e Morán (2015) sugerem o uso de metodologias ativas, como projetos integradores e trabalhos desenvolvidos coletivamente dentro ou fora da sala de aula, conforme veremos a seguir.

1.2.6 ...mas com você ando melhor

Diante do exposto, Lévy (2000, p. 29) afirmou, em sua obra *Inteligência Coletiva*, que “ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem”. Isso já era compartilhado por Freire (1970, p. 1, tradução minha) três décadas antes, ao dizer que “saber, o que é sempre um processo, implica uma situação dialógica. Não há, estritamente falando, ‘eu penso’, mas ‘nós pensamos’. Não é ‘eu penso’ que constitui ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é ‘nós pensamos’ que me permite pensar⁷⁴”. Para mais, Gee (2014) aprofunda essas perspectivas e desenvolve o conceito de *inteligência sincronizada*, apontando que uma inteligência coletiva eficaz, inovadora e ética exige que cada pessoa em uma rede respeite e seja capaz de articular-se com todas as ferramentas e pessoas da mesma rede. A partir disso, e considerando as questões discutidas anteriormente, encontra-se, na colaboração, uma possibilidade para o ensino de LE e como um todo na escola pública.

Embora Dillenbourg (1999, p. 1, grifo do autor, tradução minha) defina, de forma ampla, o termo *aprendizagem colaborativa* como “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas⁷⁵”, para Mercer e Littleton (2007) o conceito de *colaboração* vai além de pessoas interagindo e trabalhando juntas de maneira compatível: além de envolver a interação, a reciprocidade, a mutualidade e a contínua (re)negociação de sentidos de um grupo coordenado para atingir um objetivo específico, a colaboração abarca, principalmente, o ação de pensar juntos – denominada de “*interthinking*” (MERCER, LITTLETON, 2007).

Para Figueiredo (2006), Damiani (2008) e Downes (2014), é importante esclarecer os conceitos de *colaboração* e *cooperação* que, embora compartilhem diversas similaridades, como tornar os alunos mais ativos no processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, apresentam diferenças bastante contrastantes. Enquanto os processos cooperativos incitam, simultaneamente, o grupo e o indivíduo e os membros ocupam-se em atingir seus objetivos individuais, os processos colaborativos priorizam o coletivo sobre o individual, em que os membros se unem em prol de objetivos comuns (DOWNES, 2014). Isso posto, o que interessa neste trabalho é o trabalho colaborativo, cujo principal objetivo é

a co-construção da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Para tanto, os papéis desempenhados pelos alunos surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de troca de informações, no decorrer das atividades, não sendo, geralmente, papéis estipulados *a priori*. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Ao contrário, ele tem um papel de mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma atividade (FIGUEIREDO, 2006, p 23).

Trabalhar de forma coletiva permite entrar em contato com uma multiplicidade de percepções e valorizar as experiências pessoais dos alunos. Além disso, mediante as práticas em grupo, o indivíduo aprende que se podem assumir diferentes pontos de vista, correlatos e complementares e, a partir disso, intercambiar suas ideias e organizar, de maneira operatória, seu próprio pensamento (MINICUCCI, 1997). Com isso, “o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes [...] e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes” (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 345). A finalidade da proposta colaborativa, então, visa a associar as competências particulares de cada estudante, de modo que sua atuação se dê “melhor juntos do que separados” (LÉVY, 2000, p. 27).

Além disso, as práticas colaborativas apresentam benefícios importantes para o processo de ensino e aprendizagem (MACHADO; ALMEIDA, 2010; D’ALMAS, 2014), resultando em possibilidades para um engajamento maior dos participantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem. A importância das conexões humanas estabelecidas a partir de atividades de colaboração é defendida por Fung (2017, p. 118, tradução minha), ao apontar três motivos pertinentes.

Primeiro, contribui para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos e, especialmente, para suas habilidades de pensamento crítico. Segundo,

trabalhar e se reunir com outros alunos e ex-alunos cria redes ativas, desenvolvendo um senso de pertencimento a uma comunidade e ajudando a preparar os alunos para as complexas demandas sociais da vida e do trabalho. Mais fundamentalmente [...], aprender com e de outras pessoas é mais do que apenas parte do processo educacional: é o objetivo da educação. Se aceitarmos que a educação é direcionada corretamente para o bem comum e não é apenas um conjunto de oportunidades para o avanço individual competitivo, seu propósito pode ser definido como a criação e sustentação de conexões e colaborações humanas produtivas⁷⁶.

1.2.7 A aprendizagem de LI como um processo colaborativo

No caso da LI, é fato notório que, em grande parte das escolas de ensino regular, especialmente aquelas com menos recursos, as práticas de aprendizagem de LE têm como objetivo principal “a memorização e o aprender *sobre* a língua estrangeira, e não como *usá-la*” (BURMEISTER, 2005, p. 7, grifo da autora), a partir do estudo de gramática e da recorrente tradução de textos (KELLER, 2004). Essa postura é criticada nas bases legais dispostas nos PCNEM (2000, p. 12), pois “uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação” contribui para a marginalização e exclusão dos cidadãos.

Em oposição a esse modelo de escola restritivo, Leffa (2003, p. 11) defende que “a aprendizagem é basicamente uma atividade do aprendiz, e os alunos falarão o máximo possível durante essa atividade. Língua é fala e aprende-se a falar uma língua falando, interagindo, movimentando-se e naturalmente produzindo ruído”. Igualmente, diversos pesquisadores argumentam em favor de uma aprendizagem de LE pautada em práticas e interações sociais (BURMEISTER, 2005; FIRTH; WAGNER, 2007), visto que a língua é uma construção social e comunicativa (HYMES, 1972; WERTSCH, 1998; GUERIN *et al*, 2009), sendo a comunicação indissociável da prática (BROWN; DUGUID, 2000).

A partir disso, diversas proposições colaborativas têm sido utilizadas com a finalidade de promover novas formas de ensinar e aprender uma LE (CARRIÓ-PASTORA; SKORCZYNSKAB, 2015). Segundo Kirschner (2001, p. 4, tradução minha), a colaboração “sustenta o uso de métodos efetivos de aprendizagem discursiva (tornar explícito, discutir, argumentar, refletir, convencer) ao mesmo tempo que permite a aquisição de habilidades essenciais sociais e comunicativas⁷⁷”. Isso também é reforçado por Figueiredo (2006) ao apontar a importância dessas práticas

para promover a interação e autonomia dos alunos, desenvolver habilidades intelectuais e afetivas, além de instigar sujeitos mais reflexivos. Como mencionado anteriormente, um ambiente colaborativo na escola é benéfico para além das questões linguísticas: “pode reduzir a ansiedade, promover a autoestima e encorajar atitudes positivas para o ambiente de aprendizagem e o envolvimento do aprendiz⁷⁸” (RUBINO, 2004, p. 33, tradução minha), além de incentivar a compreensão da diversidade (FUNG, 2017).

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Carrió-Pastora (2007), os alunos matriculados em disciplinas de línguas geralmente preferem estar envolvidos em atividades relativas a práticas da vida real e ao uso de tecnologias. Essa situação é reforçada por Gee (2013, p. 147, tradução minha) ao indicar que uma “boa aprendizagem é um sistema – um sistema complexo – no qual mentes, corpos, tempos, lugares, línguas e ferramentas interagem de maneiras complexas⁷⁹”. Isso posto, considerando as condições existentes em sala de aula e a necessidade de um ensino personalizado e contextualizado, visando à construção social do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em consonância com as exigências do mundo, encontramos, no método de ABP, uma proposta didático-metodológica eficaz e sustentável para a aprendizagem de LI, principalmente em turmas com grande número e diversidade de alunos, o que é típico do ensino público regular.

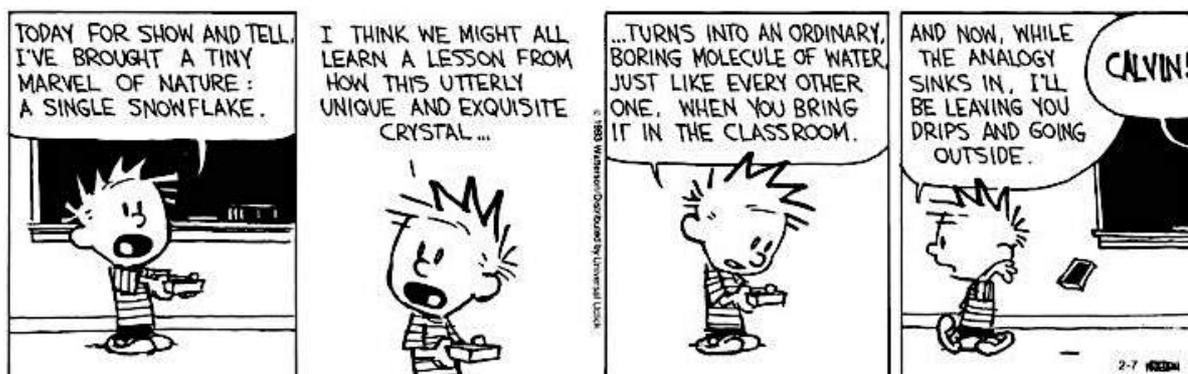
1.3 AS DIFERENTES FORMAS DE SABER

Como já dizia Paulo Freire (1987, p. 68), *não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes*. No entanto, retomando as discussões anteriores, a maioria das instituições formais de ensino seguem engessadas em um modelo de educação que normalmente não estimula aspectos como a criatividade e o pensamento crítico do aluno. Em geral, o ensino tradicional trata os estudantes como grupos uniformes, apresentando os mesmos exercícios a todos os estudantes de maneira simultânea e esperando que as mesmas respostas sejam produzidas dentro dos limites de tempo especificados (CURRIE, 2003). Assim, espera-se que eles absorvam o conhecimento com uma forte ênfase nos desempenhos linguístico e lógico-matemático (BARRINGTON, 2004), resultando em uma grande exclusão de plenitude potencial deles. Campbell (1996) afirma que o foco nesses dois tipos de habilidades minimiza

a importância de outras formas de saber, fazendo que alunos que falham em demonstrar seus conhecimentos acadêmicos apresentem baixa autoestima, apagamento dos seus pontos fortes e marginalização, retomando o conflito vivenciado por Calvin, na Figura 6.

Dentro de uma sala de aula de LE existe uma diversidade considerável de estudantes, por isso, os professores devem estar a par de que seus grupos são heterogêneos para além dos níveis de proficiência na língua. Cada aluno carrega consigo múltiplas experiências e procede de diferentes contextos socioeconômicos e culturais; cada um tem interesses, motivações e formas de expressão distintas, além de habilidades variadas. Precisamos entender e tratar cada aluno como se ele fosse um floco de neve, *onde nenhum cristal é igual a outro*^{*}, apesar de presumirmos, no nosso coletivo, que são todos bem parecidos. Sobre isso, Calvin faz uma analogia muito pertinente e atual ao criticar o sistema, na Figura 10.

Figura 10 – Calvin e a analogia do floco de neve^{*}



Fonte: The Complete *Calvin & Hobbes*, 1985-1996

Na tira, Calvin demonstra as particularidades de cada estudante ao compará-las com um *cristal totalmente único e requintado*. No entanto, a escola acaba transformando essas maravilhas da natureza em *moléculas de água comuns e chatas*, assim como qualquer outra. Williams (2016, online, tradução minha, grifo meu), assim como Calvin, também discorre sobre essas padronizações através de associações pertinentes:

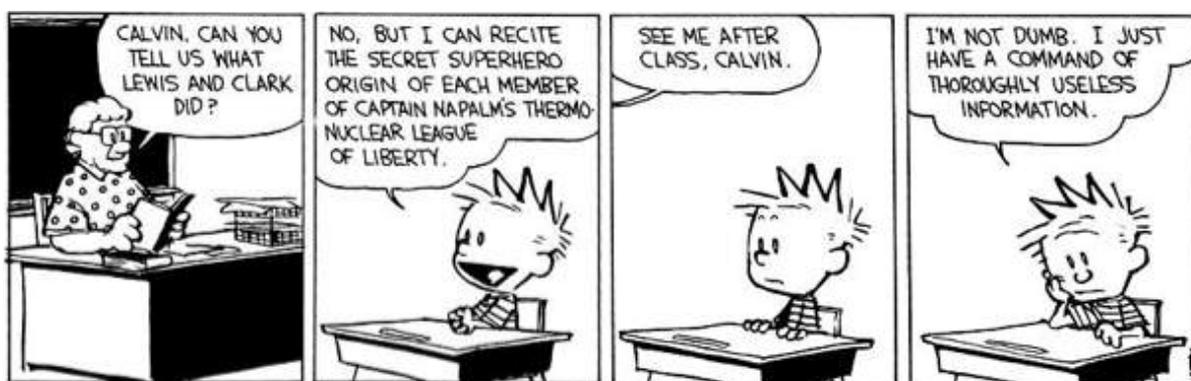
^{*} Pois constituem-se de ramificações diferentes que formam sempre um desenho original.

^{*} – Para a atividade “mostrar e falar” de hoje eu trouxe uma minúscula maravilha da natureza: um único floco de neve. Eu acredito que todos nós podemos aprender uma lição a partir de como este cristal totalmente único e requintado... se transforma em uma molécula de água comum e chata, assim como qualquer outra, quando você a traz para a sala de aula. E agora, enquanto a analogia é assimilada, eu vou deixar vocês sem graça e ir para a rua.

Todo cientista irá dizer-lhe que não há dois cérebros iguais e todos os pais com duas ou mais crianças confirmarão essa afirmação. Então, explique por que você trata os alunos como se fossem formas de bolo ou bonés de aba reta, com esse papo furado de tamanho único para todos. [...] Mas se um médico prescrevesse exatamente o mesmo medicamento para todos os seus pacientes o resultado seria trágico, muitas pessoas ficariam doentes. No entanto, quando se trata da escola, isso é exatamente o que acontece: esta negligência educacional, onde um professor fica na frente de 20 crianças, cada um com pontos fortes diferentes, necessidades diferentes, aptidões diferentes, sonhos diferentes. *E você ensina a mesma coisa do mesmo do mesmo jeito?*⁸⁰

Permito-me adicionar outra pergunta: e você ainda avalia o seu grupo da mesma maneira? Frequentemente, além de tratarmos a sala de aula como um bloco único e impor, aos indivíduos que a compõem, métodos de ensino extremamente limitantes com aulas massivamente expositivas, avaliamos o desempenho dos alunos a partir da aplicação dos testes padronizados nos quais as notas mais altas são atribuídas aos estudantes que demonstram maior habilidade de memorização (CURRIE, 2003). O resultado dessa negligência educacional, em grande parte, são alunos frustrados e desencorajados, que acabam desacreditando a si mesmos, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11 – O desencorajamento de Calvin*



Fonte: The Complete *Calvin & Hobbes*, 1985-1996

Na tira, observamos que Calvin participa ativamente da aula. Apesar de não responder à pergunta de acordo com as expectativas da professora, ele apresenta o domínio de uma habilidade diferente – e mostra-se muito empolgado com isso. Infelizmente, quaisquer que sejam suas aptidões, se elas não forem aquelas

* – Calvin, pode nos dizer o que Lewis e Clark fizeram?

– Não, mas posso recitar a origem secreta de super-herói de cada membro da Liga Termonuclear da Liberdade do Capitão Napalm.

– Me encontre depois da aula, Calvin.

– Eu não sou burro. Eu apenas tenho o domínio de informações completamente inúteis.

capacidades programadas para aquele método ou objetivo de ensino, serão descartadas. No final, Calvin se sente frustrado e tenta justificar que não é *burro*. A situação vivenciada por Calvin não é apenas uma ilustração fictícia, mas a representação de acontecimentos cada vez mais comuns na escola. Aos poucos, o sistema inibe o entusiasmo de alguns alunos que, ao sentirem-se constrangidos ou incapazes, vão silenciando-se devagar. Portanto, repensar a escola também consiste em considerar que, na minha sala de aula, eu vou encontrar alunos como o Calvin e muitos outros, e cada um deles manifestará habilidades incríveis que não deveriam ser desperdiçadas, mas encorajadas, desenvolvidas e compartilhadas. Para isso, é indispensável considerar a utilização de diversos métodos em aula.

O reconhecimento de que as pessoas aprendem, representam e usam o conhecimento de muitas maneiras diferentes é importante para o meu argumento [...] Essas diferenças desafiam um sistema educacional que pressupõe que todos possam aprender os mesmos conteúdos da mesma maneira e que uma medição uniforme e universal é suficiente para testar a aprendizagem dos alunos. [...] Eu argumento que um conjunto contrastante de premissas é mais provável de ser educacionalmente eficaz. O amplo espectro de estudantes – e talvez a sociedade como um todo – seria melhor atendida se as disciplinas pudessem ser apresentadas de várias maneiras e a aprendizagem fosse avaliada através de uma variedade de meios (GARDNER, 1999, p. 12-13, tradução minha⁸¹)

Mas como podemos fazer isso com todos os desafios presentes no contexto de ensino de línguas? Como exigir que, além de todos os percalços, o professor pluralize suas práticas? Como exposto anteriormente, esta não é uma tarefa nada fácil. Para Barrington (2004), é necessário enfrentar todas essas dificuldades pois, apesar das críticas existentes sobre o padrão de ensino hoje, os ambientes formais de educação não têm ajudado os professores a experimentar ou adaptar novas metodologias de ensino.

1.3.1 A Teoria das Múltiplas Inteligências

Para enfrentar alguns dos desafios discutidos, trazemos a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), proposta inicialmente por Gardner (1983; 1991), com origens em Thurstone* (1938) e Vigotsky* (1978). Essa teoria propõe uma alternativa para a visão unitária de inteligência como uma capacidade geral e inata,

* Thurstone propôs que a inteligência era construída de diversas habilidades mentais ao invés de uma habilidade abrangente; o indivíduo podia ser inteligente de numerosas formas.

* A noção de Vigotsky de que todas as funções mentais superiores se originam no ambiente social.

compreendendo-a como “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em diversos contextos culturais⁸²” (GARDNER; HATCH, 1989, p. 5, tradução minha). Essa perspectiva é inclusiva na medida em que apresenta uma visão ampla do conceito de inteligência e organiza o processo de ensino e aprendizagem utilizando outras formas de ensinar para além das competências linguística e lógico-matemática. Isso permite que os alunos usem suas habilidades mais fortes e não sejam marginalizados por conta das formas tradicionais de aprendizagem (BARRINGTON, 2004).

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações. Embora essa variação inicialmente complique o trabalho do professor, ela pode se tornar um aliado no ensino efetivo, pois, se o professor for capaz de usar abordagens pedagógicas diferentes, existe a possibilidade de alcançar mais estudantes de maneiras mais efetivas (GARDNER, 2013, p. 128)

Gardner (1983) afirma que cada indivíduo possui tendências individuais, isto é, áreas com as quais temos afinidade e nas quais somos competentes, englobadas em diferentes tipos de inteligência. Para identificá-las, utilizou os seguintes critérios: capacidade de resolver problemas, inclinação biológica, operação ou conjunto de operações neurológicas identificáveis e codificação em um sistema de símbolos que captura e transmite importantes formas de informação (GARDNER, 1999). Foram definidas oito dimensões de inteligência, a saber: (1) inteligência linguística/verbal; (2) inteligência lógico-matemática; (3) inteligência visual-espacial; (4) inteligência musical/ rítmica; (5) inteligência sinestésica/corporal; (6) inteligência interpessoal; (7) inteligência intrapessoal; e (8) inteligência naturalista. Gardner (1993) considerou a possibilidade de adicionar uma nona inteligência: a inteligência existencialista, sobre a sensibilidade e a capacidade para abordar questões profundas sobre a existência humana, tais como o sentido da vida e o como chegamos aqui. No entanto, esse fenômeno é suficientemente instável e se distancia bastante das outras inteligências. Dessa forma, ele menciona essa habilidade candidata, mas ainda são necessárias mais evidências para determinar se é uma forma de inteligência. Com isso, Gardner (1993, p. 21) prefere continuar referindo-se a “8 ½ inteligências*”. Ele também aponta a possível articulação dos diversos tipos de inteligência, sendo mais desejável explicar

* Segundo Gardner (1993), essa expressão faz referência a um filme famoso de Federico Fellini.

o máximo possível da capacidade humana através de uma combinação de elementos existentes ao invés da criação de um novo.

[...] enquanto é tentador falar de uma inteligência tecnológica ou de ferramentas, prefiro pensar em tal capacidade como a combinação de inteligências lógica, espacial e corporal. Do mesmo jeito, uma capacidade filosófica – incluindo a dimensão existencial – pode ser adequadamente explicada através da combinação de capacidades linguísticas e lógicas direcionadas para um ou outro conteúdo⁸³ (GARNER, 1993, p. 27, tradução minha).

Desse modo, afirma-se que os indivíduos são dotados de todos os tipos de inteligência, embora cada pessoa desenvolva mais umas que outras. Todas as aptidões são igualmente importantes e nenhuma excede em valor em relação a outra, cada uma sendo autônoma e mutável. Além disso, em muitos momentos, a combinação e organização das várias inteligências é essencial para realizar determinadas atividades como, por exemplo, solucionar problemas e criar produtos (GAMA, 1998; BARRINGTON, 2004; ARNOLD; FONSECA, 2004). A partir disso, opta-se, neste trabalho, por abordar apenas os oito tipos de inteligência inicialmente propostos na TIM, descritos a seguir.

1.3.1.1 Inteligência linguística ou verbal

A inteligência linguística ou inteligência verbal (do inglês *verbal-linguistic intelligence*) caracteriza-se pela capacidade em usar as palavras efetivamente, tanto de maneira oral quanto escrita, em L1 ou LE. Essa inteligência fundamenta-se na comunicação bem-sucedida, a partir da qual o indivíduo expressa uma sensibilidade para perceber a ordem e o significado das palavras (BARRINGTON, 2004), além das funções da linguagem. De acordo com Armstrong (1994, p. 6, tradução minha) este tipo de inteligência inclui a habilidade de

[...] manipular a sintaxe ou a estrutura da língua, a fonologia ou os sons da língua, a semântica ou significados da língua e as dimensões pragmáticas ou usos práticos da língua. Alguns desses usos incluem retórica (o uso da língua para convencer os outros a seguir um rumo específico), mnemônica (o uso da língua para lembrar informações), explicação (o uso da língua para informar) e metalinguagem (o uso da língua para falar dela mesma)⁸⁴.

Essa inteligência, bastante valorizada no ensino tradicional, é atribuída, com mais frequência, a indivíduos que se apropriam das palavras e sentenças de maneira clara, como poetas, escritores e linguistas. Dessa forma, Soares e Brennan (2017, p. 98) explicam que essa capacidade é “estimulada em todos os níveis escolares, uma

vez que a capacidade de falar e escrever bem é essencial ao processo de comunicação e, por isso mesmo, torna-se prioridade no sistema de ensino”.

1.3.1.2 Inteligência lógico-matemática

Gardner (1993) define a inteligência lógico-matemática (do inglês *logical-mathematical intelligence*) como a capacidade de avaliar objetos e abstrações e discernir suas relações e princípios subjacentes. Manifestada na solução de problemas e no desenvolvimento do raciocínio dedutivo (SOARES; BRENNAND, 2017), este tipo de inteligência é geralmente potencializado em indivíduos cujo trabalho envolve o reconhecimento de padrões, a explicação do universo físico e a organização lógica do pensamento. Quem desenvolve este tipo de inteligência é bom com relacionamentos lógicos e raciocínios abstratos (BARRINGTON, 2004) e apresenta maior sensibilidade para ordem e sistematização, usando números de maneira efetiva. Vital (2014) aponta que este tipo de inteligência é determinado pela habilidade de calcular, quantificar e considerar proposições e hipóteses, permitindo-nos perceber relações e conexões e usar padrões de pensamento indutivo e dedutivo para reconhecer e solucionar problemas e fazer experimentações. Conforme explica Armstrong (1994), nas estratégias de raciocínio em sala de aula, aspectos importantes da inteligência lógico-matemática podem ser ensinados utilizando estratégias em diferentes fases da solução de problemas: encontrar analogias, separar as partes de um problema, propor soluções possíveis, descrever características que uma solução deve ter, generalizar ou especificar são algumas possibilidades.

1.3.1.3 Inteligência visual-espacial

A inteligência visual-espacial (do inglês *visual-spatial intelligence*) é a habilidade que temos em perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, transformar e modificar percepções e recriar experiências visuais. A partir disso, podemos identificar os elementos necessários para criar uma imagem mental de algo, como formas, linhas, espaços, cores (GARDNER, 1998; ARNOLD, FONSECA, 2004), presentes no pensamento e com grande influência na nossa forma de raciocinar. Na perspectiva de Soares e Brennand (2017, p. 101), “a inteligência espacial traduz a

capacidade que o indivíduo tem de transformar objetos, de se referenciar e de se localizar no meio em que vive” e, com base nisso, os indivíduos que manifestam esse tipo de inteligência têm uma grande sensibilidade visual, como percebemos em arquitetos, navegadores, escultores e pintores.

1.3.1.4 Inteligência musical ou rítmica

A inteligência musical ou inteligência rítmica (do inglês *musical-rhythmic intelligence*), refere-se à habilidade em perceber e apreciar sons não-verbais no ambiente, como ritmo, tom, timbre e melodia (ARNOLD; FONSECA, 2004; BARRINGTON, 2004), além da competência em compor e reproduzir peças musicais (GARDNER, 1998). Para Gardner (1995) e Souza (2015), a inteligência musical é, de alguma forma, latente em todos os indivíduos, já que a noção de música é uma faculdade universal constante de um sistema simbólico acessível e lúdico, o que viabiliza que todas as culturas possuam alguma forma de musicalidade, independentemente do nível de complexidade. Embora Barrington (2004) explique que alguns críticos percebem a habilidade musical e artística apenas como um talento e não como uma forma de inteligência, Gardner (1993) indica que se considerarmos estas capacidades como talentos, deveríamos fazer o mesmo com as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas.

1.3.1.5 Inteligência sinestésica ou corporal

A inteligência sinestésica ou inteligência corporal (do inglês *bodily-kinaesthetic intelligence*) é a habilidade de usar o corpo para expressar-se, manipular objetos de forma habilidosa e ter controle sobre os movimentos – coordenação motora. Arnold e Fonseca (2004, 2004, p. 128, tradução minha), destacam a importância do estímulo a este tipo de inteligência, fazendo uma relação com o antigo ditado romano *mens sana in corpore sano*:

trabalhar nesta inteligência não só afeta a saúde e o preparo físico, mas também é importante para cultivar os poderes da mente. Em muitas salas de aula, os alunos se sentam em filas por horas e são convidados a prestar atenção no *input* verbal. A necessidade humana por movimento é totalmente negligenciada e, portanto, seu valor potencial para criar níveis de energia mais elevados e manter a atenção é bastante reduzida⁸⁵.

De acordo com Soares e Brennand (2017, p. 101), essa habilidade é uma “evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo quanto à flexibilidade, equilíbrio, coordenação, velocidade, força e destreza” e geralmente é manifestada em atores, dançarinos e atletas. Outro exemplo interessante de indivíduos que apresentam um alto nível de inteligência sinestésica são os médicos cirurgiões, que necessitam executar movimentos precisos durante procedimentos hospitalares.

1.3.1.6 Inteligência interpessoal

A inteligência interpessoal (do inglês *interpersonal intelligence*) consiste na habilidade para entender as pessoas, trabalhar cooperativamente e comunicar-se com os outros de maneira efetiva (ARNOLD; FONSECA, 2004). Gardner (1998) explica que a sensibilidade às necessidades e sentimentos alheios é capaz de determinar os estados mentais e utilizando essas informações como um guia comportamental, respondendo adequadamente às motivações e desejos das outras pessoas, o que constitui na construção de relações. Usualmente observada em psiquiatras, políticos, antropologistas e líderes religiosos, essa inteligência é bastante significativa para conviver em sociedade e deveria receber mais atenção por parte da escola, envolvendo os alunos em atividades de aprendizagem colaborativa. A partir disso, os estudantes podem reunir características necessárias para futuros ambientes de trabalho (BARRINGTON, 2004).

1.3.1.7 Inteligência intrapessoal

Diferentemente da inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal (do inglês *intrapersonal intelligence*) é direcionada para o “eu” e consiste na habilidade de acessar os próprios sentimentos (BARRINGTON, 2004), resolver problemas pessoais, reconhecer necessidades particulares e saber conviver com suas limitações e potencialidades. Esse tipo de inteligência aponta a capacidade de entender aspectos internos de si mesmo e praticar a autodisciplina e automotivação. Os aspectos da inteligência intrapessoal são fundamentais pois, segundo Reid (1995), saber suas próprias capacidades e insuficiências podem otimizar o desempenho pessoal. Por outro lado, por se tratar de características tão privadas, Gama (1998)

afirma que esta inteligência só pode ser observada através de sistemas simbólicos expressados em outros tipos de inteligência, como manifestações linguísticas, musicais ou sinestésicas.

1.3.1.8 Inteligência naturalista

A inteligência naturalista (do inglês *naturalist intelligence*) é a capacidade em compreender e identificar o mundo natural, fazendo distinções entre múltiplas entidades e organismos (GARDNER, 1983; BARRINGTON, 2004). Conforme Arnold e Fonseca (2004), habilidades como discriminação de numerosas espécies de flora e fauna, aproveitamento da natureza e sensibilização ecológica caracterizam este tipo de inteligência. Perceptível em biólogos e botânicos, por exemplo, os indivíduos que manifestam essa inteligência conseguem compreender os sistemas vivos e analisar a natureza. Segundo Vital (2014), esta habilidade foi de suma importância no nosso passado evolucionário como caçadores, coletores e fazendeiros e continua sendo uma habilidade indispensável para a sobrevivência no ambiente natural.

1.3.2 As múltiplas inteligências na aprendizagem de LE

A TIM, como estrutura teórica no contexto de LE, apresenta grandes vantagens para um ensino situado (BOUD, 1994; STEIN, 1998). Segundo Gardner (2013, p. 133), devemos reconhecer “o aspecto artesanal da pedagogia”, ou seja, a oportunidade constante de revisar as nossas práticas e considerar outras formas de transmitir os componentes cruciais de determinados conteúdos. Considerando essa perspectiva, a incorporação da TIM na sala de aula apresenta um grande potencial educativo e pode auxiliar no reconhecimento da natureza holística do aluno (ARNOLD; FONSECA, 2004). A partir disso, oportuniza que os professores organizem diversos meios para engajar o conhecimento, fortalecer trajetórias mnemônicas e aumentar a atratividade do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Não só as chances de compreensão são aumentadas se os múltiplos pontos de entrada forem reconhecidos e utilizados, mas, além disso, a forma como definimos a compreensão é ampliada. O entendimento genuíno é mais provável de emergir e ser aparente para os outros se as pessoas possuírem uma série de maneiras de representar o conhecimento de um conceito ou habilidade e puderem se mover entre uma e outra dessas formas de conhecimento⁸⁶ (GARDNER, 1991, p. 13, tradução minha).

Gardner (2013, p. 134) afirma que seria “negligente se [ele] sugerisse que a abordagem mencionada aqui pudesse ser aplicada de maneira equivalente a cada tópico do currículo” mas, como estamos abordando o ensino de uma LE, as tarefas podem ser muito bem desenvolvidas a partir dos oito tipos de inteligência propostos pela TIM. Ao considerarmos as mais diversas habilidades – e ao aglomerá-las – os alunos podem progredir de forma mais eficiente quando instigados a utilizarem suas aptidões e capacidades para atingir o nível de compreensão necessário (BARRINGTON, 2004). Isso posto, a aprendizagem de LE pode ser estimulada a partir da combinação de habilidades musicais, visuais e espaciais, sinestésicas, inter e intrapessoais, lógico-matemáticas e naturalistas, já que essa pluralidade de inteligências indica diversas formas para trabalhar um mesmo conteúdo linguístico. Essa variedade permite que o aluno aprenda da sua melhor forma, de acordo com as próprias capacidades.

Por exemplo, uma atividade como a de escrever as letras de uma música implica o uso de inteligências linguísticas e musicais. Em um *role-play*, onde os aprendizes podem precisar expressar seus sentimentos, considerando os sentimentos dos outros, são necessários talentos linguísticos, intrapessoais e interpessoais. Em uma tarefa em que os alunos precisam fazer mímica para os outros adivinhem o título de um filme, as habilidades corporais e interpessoais são implementadas. A TIM é uma excelente ferramenta para permitir aos professores planejar maneiras atraentes de fornecer aos alunos práticas da língua. [...] A perspectiva de instrução da TIM propõe que o aprendizado de uma língua, ou seja, o desenvolvimento da inteligência linguística e verbal dos alunos de língua estrangeira, pode ser favorecido usando uma variedade de tarefas de aprendizagem que se baseiam em inteligências diversas. O professor oferece uma escolha de tarefas, não para ensinar a inteligências específicas, mas para dar aos alunos a oportunidade de apreender informações de sua preferência, bem como promover o desenvolvimento de suas outras inteligências⁸⁷ (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 125-126, tradução minha).

Ao tratarmos sobre aprendizagem de LE, é intuitivo supor que a inteligência linguística e verbal se destaque. Embora Gardner (1983; 1991) não faça uma relação direta entre esse tipo de inteligência e aprendizagem de línguas, as aptidões desenvolvidas pelos alunos com este tipo de competência utilizam a língua de forma efetiva em produções orais e escritas e atividades de compreensão auditiva e leitora. De acordo com Armstrong (1994), aqueles alunos que manifestam altos níveis de sensibilidade para reconhecer fonemas, estruturas sintáticas e semânticas e outras estruturas da língua apresentam mais facilidade para dominar a LE. Embora a maioria dos indivíduos seja capaz de atingir um certo grau de competência em LE, alguns aprendizes tendem a apresentar mais aptidão que outros. No entanto, o que importa

aqui é considerar de que maneira as múltiplas inteligências, além da evidente habilidade linguística/verbal, podem contribuir para a aprendizagem efetiva de LE.

A habilidade lógico-matemática, por exemplo, pode ser requisitada na aula de LE em tarefas que envolvam a solução de problemas. De acordo com Arnold e Fonseca (2004, p. 126, tradução minha) essas atividades são úteis “através de releitura constante do texto para resolver o problema, e assim, adquirem familiaridade com o vocabulário e as estruturas utilizadas⁸⁸”. Além disso, é possível estabelecer conexões entre lógica e linguagem, a partir de questões problematizadoras que instiguem o pensar científico, como análises sintáticas. “Quando analisamos a estrutura de um texto, uma peça ou um poema, estamos exercitando nosso pensamento lógico: identificamos componentes ou ideias principais, examinamos a organização textual, definimos a estruturação, comparamos e classificamos dados” (CURRIE, 2006, p. 197).

Em relação à inteligência visual-espacial, os elementos visuais são especialmente úteis para fornecer aos alunos de LE um *input* tangível e significativo. Material de apoio visual, como cartazes, figuras, desenhos, *slides*, pôsteres, vídeos e outros tipos de instrumentos audiovisuais facilitam a compreensão de informação (DINIZ, 2001; FREITAS, 2013). Ademais, propor atividades que envolvam a produção desses materiais também é uma maneira de abordar a capacidade visual-espacial. Outro aspecto dessa inteligência é a questão da associação palavra-imagem. As palavras estão conectadas a um sistema imaginário* a partir do qual acessamos o mundo não-verbal. Com base nisso, estabelecemos conexões entre palavras e experiências, que fornecem às palavras seu significado.

Quanto mais conexões entre imagens e palavras na língua alvo, melhor. É fácil ativar a inteligência visual e espacial. As palavras estão, em certo sentido, atreladas às imagens. Por exemplo, dizer aos alunos para “não pensar em um porco cor-de-rosa” irá trazer essa imagem imediatamente à mente. Pedir aos alunos que se lembrem da sua experiência mais agradável ou imaginar uma viagem que gostariam de fazer ou a sua casa ideal pode ser um estímulo para diferentes tipos de atividades na sala de aula de língua⁸⁹ (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 127, tradução minha).

Outra aptidão bastante solicitada durante as aulas de LE é a inteligência musical/rítmica, a partir de atividades musicais. De fato, diversos pesquisadores (GOBBI, 2001; PEREIRA, 2007; KAWACHI, 2008; GOMES, 2012; FERRAZ; AUDI, 2013) apontam benefícios ao trabalhar com esse recurso didático como, por exemplo,

* Cf. SAUSSURE, F. Signo, significado e significante. In SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

despertar o interesse e a motivação dos aprendizes e criar meios que possibilitem a construção de uma cidadania crítica. Além disso, o desenvolvimento da inteligência musical/rítmica em contexto de LE, pode “ajudar os alunos a se concentrarem e conectarem-se com o teu interior, estimular os processos criativos, cortar o ruído de fundo, ou seja, eliminar sons distrativos na sala ou fora dela e, acima de tudo, estimular uma atmosfera de aprendizagem motivadora e produtiva⁹⁰” (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 126, tradução minha). Conforme apontado por Lima (2004), o uso de músicas no processo de ensino e aprendizagem de LE também é interessante no que se refere à questão cultural, já que possibilita abordar a diversidade, analisando a importância do contexto de produção da língua e direcionando o ensino de forma interdisciplinar.

A habilidade sinestésica ou corporal é igualmente interessante para a abordagem de LE, já que todas as percepções do mundo que nos cerca são acompanhadas de reações motoras (PHENIX, 1964). A partir disso, *o corpo também significa*. Os aspectos não-verbais da comunicação são bastante relevantes no ensino de LE, como gestos, mímicas e outras formas de expressão corporal. Isso pode, em alguns momentos, substituir a fala ou ajudar a organizar o fluxo e ritmo da interação, além de manter a atenção do interlocutor. O uso de encenações (*role-play*), dramatizações, jogos, projetos, marionetes e outras atividades relacionadas à dinâmica de grupo (ARNOLD; FONSECA, 2004), como o tradicional jogo *Simon Says*^{*}, abordam diretamente a inteligência sinestésica/corporal na aula de LE além de outras habilidades.

Também podemos vincular as habilidades interpessoais, como compreender os outros e trabalhar em equipe, à aprendizagem de LE. Ao compreender a aquisição de uma língua como uma construção social (HYMES, 1972; WERTSCH, 1998; BURMEISTER, 2005; FIRTH; WAGNER, 2007; GUERIN *et al*, 2009), a inteligência interpessoal faz-se fundamental para desenvolver estratégias em situações comunicativas (VYGOTSKY, 1978). Ainda, o fortalecimento da empatia através de atividades em grupo auxilia na criação de um ambiente mais propício de aprendizagem de línguas (DÍAZ, 2002), já que os alunos podem sentir-se mais confiantes e dispostos a utilizar a língua-alvo. Na aula de LE, o uso de projetos revela-

* *Simon Says* é um jogo bastante utilizado para desenvolver as práticas de compreensão auditiva, e consiste em escolher um aluno para ser o Simon. A partir disso, Simon dá comandos para os outros jogadores, que devem seguir suas ordens, como por exemplo, levantar as mãos ou sentar no chão.

se uma opção para abarcar essas habilidades (GUISADO, 2015), a partir do trabalho colaborativo, do compartilhamento de experiências e atribuição de funções, como aprofundaremos mais adiante.

A habilidade intrapessoal, por tratar de questões particulares e inerentes ao indivíduo, pode ser abordada a partir dos processos de metacognição (WENDEN, 1987; PAIVA, 1998; THURCK, 2012; RIBEIRO, 2013; BEBER *et al*, 2004), ou seja, do conhecimento que o aluno tem sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo, sobre a LE, sobre estratégias de aprendizagem e suas reflexões. A metacognição é percebida como uma estratégia individual que visa a auxiliar o aluno a identificar suas preferências de aprendizagem (REID, 1995), como ler ou assistir a filmes, e refletir sobre personalidade, motivação e atitudes. Atividades de autoavaliação podem ser utilizadas para trabalhar este tipo de inteligência em sala de aula.

A inteligência naturalista, apesar de estar mais inclinada para as áreas das ciências naturais, também tem espaço na sala de aula de LE. Torna-se interessante, aqui, explorar os ambientes externos da escola ou temáticas relacionadas com as questões da natureza e do meio ambiente (FERRÃO, 2006). Considerando a LI em especial, o uso de recursos online comprova ser bastante eficiente para explorarmos países falantes de inglês. Hoje, por exemplo, a ferramenta *Google Maps* possibilita caminhar pelas ruas de Boston ou atravessar o Central Park, em Nova Iorque. Ainda, o zoológico de San Diego disponibiliza, no seu site*, transmissões ao vivo de alguns animais, além de informações sobre eles. A partir disso, nossas oportunidades de ensino ampliam-se: “mapas semânticos relacionados à natureza podem ser criados para desenvolver o conhecimento lexical dos aprendizes e tarefas que desenvolvam sensibilidade ao mundo natural podem ser incorporadas⁹¹” (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 130, tradução minha).

A discussão suscitada pelos pressupostos da TIM é relevante para refletir sobre novas práticas didático-metodológicas a fim de, significativamente, alcançar um maior número de alunos. É importante conciliar as diferentes formas de saber, dando oportunidade para que todos os alunos consigam absorver um mesmo conteúdo da melhor maneira e permitindo que identifiquem suas preferências de aprendizagem. Investir em políticas de ensino que estimulem a experimentação, as diferentes formas de avaliação, a aprendizagem colaborativa a partir de projetos, é permitir que o aluno

* Disponível em: <http://animals.sandiegozoo.org/live-cams/>

seja um elemento (cri)ativo nesse processo. Dessa forma, concluímos que não é necessário dirigir um método individual de aprendizagem para cada aluno na sala de aula, mas precisamos repensar as formas de ensinar a LE para oferecer um método que aborde o mesmo tópico de maneira diversa e equilibrada, para que os alunos possam ter acesso à uma aprendizagem contextualizada.

1.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Levando em consideração os desafios impostos no contexto da aula de LE, como também as vantagens em trabalhar as diversas inteligências e habilidades pertinentes para obter sucesso no contexto atual, a aprendizagem baseada em projetos (PBL, do inglês, *Project-based Learning*) apresenta-se como uma proposta metodológica muito pertinente para o ensino de línguas, que tem se mostrado precário e insuficiente (AGUIAR, 1995; KNOLL, 1997; LOPES, 2006; THOMAS, 2017). Esse método, fundamentado por Dewey (1897) e logo conceituado em Kilpatrick (1918) como uma alternativa didática, é uma pedagogia centrada no estudante, que envolve uma abordagem dinâmica na qual se entende que alunos adquirem conhecimentos de maneira mais profunda através de exploração ativa de desafios e problemas do mundo real.

ABP não é uma metodologia recente; o trabalho com projetos vem sendo discutido desde o final da década de 1990, a partir de uma série de reflexões sobre o papel e a função social da escola na sociedade do conhecimento. A partir disso, essa proposta tem um princípio integrador de caráter ativo (BARBOSA; MOURA, 2013; VALENTE, 2014) que visa a minimizar a artificialidade escolar e aproximá-la, ao máximo, da realidade e vida do aluno. Os seus benefícios têm sido amplamente reconhecidos no ensino de ciências, história, geografia (DESIATOVA, 2008) e em grande parte das áreas exatas (VENTURA, 2002; RUDOLPH, 2014; ROCHA; LEMOS, 2014) devido à necessidade do desenvolvimento de inúmeras habilidades teórico-práticas para a vida profissional.

Desse modo, a partir de experiências precedentes em sala de aula, a ABP possibilita uma boa oportunidade prática para desenvolver múltiplos conteúdos e atividades em LE. Considerando as circunstâncias do ensino de LE nas escolas públicas, essa metodologia manifesta uma alternativa coerente para contornar os

impasses discutidos: **torna o aprender e o fazer inseparáveis** (LORENZONI, 2016), isto é, a aprendizagem realiza-se na prática. De acordo com Lopes (2006), o trabalho a partir de projetos intende fazer uma reflexão sobre a escola, seus tempos e espaços a partir dos conteúdos; em outras palavras, significa refletir sobre a aprendizagem como um processo global e complexo e romper com o modelo fragmentado de educação atual, oportunizando experiências multifacetadas. Knoll (1997) e Barbosa *et al* (2004) também discorrem sobre essas questões, afirmando que as diversas experiências escolares apontam um incrível potencial da ABP como contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa e situada (BOUD, 1994; STEIN, 1998), em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal e retórica, com ênfase teórica e descontextualizada. A utilização de projetos para o ensino

[...] pode representar uma forma importante de compensar ou equilibrar os problemas decorrentes de uma ênfase exacerbada na utilização de recursos virtuais, à revelia das situações reais e contextuais. Um dos pressupostos fundamentais da metodologia de projetos é a consideração das situações reais, do contexto, da vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionados ao objeto central do projeto em desenvolvimento (BARBOSA *et al*, 2004, p. 7).

A título de exemplo, Silva e Paiva (2016) abordam a experiência do Departamento de Estudos de Língua Holandesa da Universidade de Hull, na Inglaterra, em trabalhar com projetos. Ao deparar-se com um grupo heterogêneo de alunos – fator comum nas nossas escolas –, um professor precisou repensar sua forma de ensino. Esse grupo diferenciava-se em termos de contexto, idade e, principalmente, proficiência na língua. A situação do grupo ficou insustentável na disciplina de escrita avançada; dessa forma, resolveram modificar o currículo do curso. Os alunos passaram a trabalhar em projetos de acordo com o seu nível de proficiência, focando nas habilidades que precisavam ser melhoradas.

Os projetos fomentaram a autonomia dos alunos, uma vez que eles tinham liberdade para escolher os temas, geralmente relacionados a aspectos culturais. Seus projetos foram desenvolvidos concomitantemente com as aulas de língua e a comunicação entre aluno, conselheiro e professor deu-se virtual ou presencialmente. Ao final do projeto, os alunos constataram ter adquirido maior conhecimento da língua, melhorando seus níveis de proficiência e desenvolvendo um alto nível de independência na aprendizagem. Além disso, aprenderam a usar melhor seu tempo (SILVA; PAIVA, 2016, p. 58).

Entre os inúmeros benefícios desta abordagem, Aguiar (1995) destaca que, além da aprendizagem da língua em si, o desenvolvimento de projetos também promove atitudes e capacidades necessárias para o mundo real, como saber trabalhar

em equipe e ter autonomia no processo de aprendizagem. Dessa forma, a ABP contextualiza a informação e fomenta uma aprendizagem significativa, já que aluno pode participar efetivamente do planejamento das atividades. Com base nisso, abordaremos a estruturação de suas etapas, a seguir.

1.4.1 A edificação de um projeto para aprendizagem

O planejamento e desenvolvimento da ABP, assim como qualquer outra atividade planejada, perpassa por fases a fim de atingir um objetivo predeterminado. Esse planejamento é importante pois, além de refinar o propósito que se quer atingir com o trabalho, também estabelece uma sequência estruturada de atividades para a sua realização. A partir desse ordenamento, é possível fazer escolhas mais adequadas para cada projeto e antecipar possíveis problemas que possam surgir. Outro ponto relevante é a elaboração e manutenção de um cronograma para calcular o tempo necessário de cada etapa conforme a disponibilidade de cada grupo. Desse modo, “o planejar pode ser definido como um instrumento que orienta a prática docente ou como um possibilitador de reflexão que permita fundamentar as decisões tomadas, sendo, portanto, uma ferramenta que lhe permite reconhecer uma previsão do que acontecerá em sala de aula” (JESUS; GERMANO, 2013, p. 35). Para isso, elaboram-se diversas etapas que servem como guia para a construção de uma proposta a partir de uma ABP.

Barbosa *et al* (2004), por exemplo, elencam sete pressupostos primordiais para executar a ABP: (1) realizar os projetos de trabalho em grupos de alunos com o número de participantes criteriosamente definido; (2) definir um período de tempo-limite para a concretização do projeto; (3) considerar múltiplos interesses e objetivos; (4) considerar os múltiplos interesses dos discentes e oferecer liberdade para a escolha dos temas dos projetos, com negociação entre professor e alunos; (5) contemplar uma finalidade útil para que os aprendizes tenham uma percepção de um sentido real dos projetos propostos; (6) utilizar múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos, incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar; e (7) socializar os resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade, incluindo a apresentação dos resultados pelos autores.

Leite (1996), por sua vez, sumariza o desenvolvimento de um projeto em três fases: (1) a problematização, na qual os alunos expressam suas ideias, conhecimentos sobre a questão abordada, suas hipóteses explicativas e concepções de mundo; (2) o desenvolvimento, em que os alunos deparam-se com situações que os fazem discutir outros pontos de vista e rever novas questões, a partir da criação de “propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e/ou grandes grupos, o uso da biblioteca, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações” (LEITE, 1996, p. 6); e, por fim, (3) a síntese, em que superam-se as convicções iniciais e desenvolvem-se resultados complexos. Assim, os novos conhecimentos passam a fazer parte do mundo do aluno, servindo de prévia para outras situações de aprendizagem.

Contudo, para o desenvolvimento do projeto aplicado nesta pesquisa, adotamos uma estrutura em dez momentos, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – ABP em dez etapas

1	Apresentação do tema	<i>Escolha do assunto pertinente para os alunos, de acordo com os conteúdos e objetivos da proposta.</i>
2	Formação das equipes colaborativas	<i>Divisão dos alunos em grupos, nos quais cada um assume uma função principal.</i>
3	Definição do produto final	<i>Definição de como será desenvolvido o projeto a partir dos critérios pré-definidos.</i>
4	Organização e planejamento	<i>Especificação das tarefas a serem desenvolvidas para efetivar os objetivos propostos.</i>
5	Informação obtida	<i>Detalhamento das informações necessárias para o desenvolvimento do projeto.</i>
6	Análise e síntese	<i>Discussão de ideias e estruturação das informações para dar início ao projeto.</i>
7	Produção	<i>Moldagem e realização do trabalho a partir do planejamento do grupo.</i>
8	Apresentação do projeto	<i>Exposição dos conhecimentos adquiridos e dos produtos finais.</i>
9	Resposta coletiva	<i>Análise coletiva dos produtos finais coletivos a partir da exposição de ideias.</i>
10	Avaliação	<i>Avaliação conforme diretrizes estabelecidas no início da exposição dos trabalhos</i>

Fonte: Adaptado de Aula Planeta, 2015

Barbosa e Moura (2013) apontam, também, critérios importantes para o desenvolvimento das propostas. Como mencionado anteriormente, os projetos devem ser realizados em grupos com o número de alunos definidos. Logo, define-se um

período de tempo para a realização das propostas, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização. O tema, conforme destacado no Quadro 2, precisa ser escolhido mediante negociação com os alunos, considerando os múltiplos interesses e objetivos didático-pedagógicos. Os projetos devem definir uma finalidade proveitosa para que os alunos percebam um sentido real nos projetos propostos. Além disso, é interessante utilizar múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos, incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar, dentro ou fora do ambiente escolar. Ainda, é essencial socializar os resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação, apresentando os produtos finais para além da própria sala, escola e comunidade. De acordo com os pesquisadores, os projetos podem ser classificados em três categorias diferentes: (1) projetos construtivos, que tem em vista construir algo novo ou propor uma solução nova para problemas ou situações existentes; (2) projetos investigativos, que objetivam desenvolver uma pesquisa sobre determinadas questões mediante o uso de métodos científicos; e (3) projetos didáticos ou explicativos, que procuram explicar os princípios científicos do funcionamento de determinadas questões (BARBOSA; MOURA, 2013).

Apesar dos passos estabelecidos, é preciso ressaltar que o uso de projetos para a aprendizagem deve ir além de uma mera lista de objetivos e etapas: são processos contínuos e propostas de intervenção pedagógica que devem atribuir novos sentidos às atividades de aprender. Desse modo, ao elaborar uma proposta de projeto, procura-se superar as práticas habituais, monótonas e descontextualizadas do processo educacional por práticas mais dinâmicas, prazerosas e contextualizadas (LEITE, 1996), propiciando cenários de aprendizagem nos quais os alunos podem aprender testando hipóteses, sugerindo, experimentando, investigando, construindo, refletindo sobre conteúdos diversos, promovendo situações de aprendizagem reais e significativas. Assim, a ABP vai ao encontro das questões estipuladas na aprendizagem situada (BOUD, 1994; STEIN, 1998).

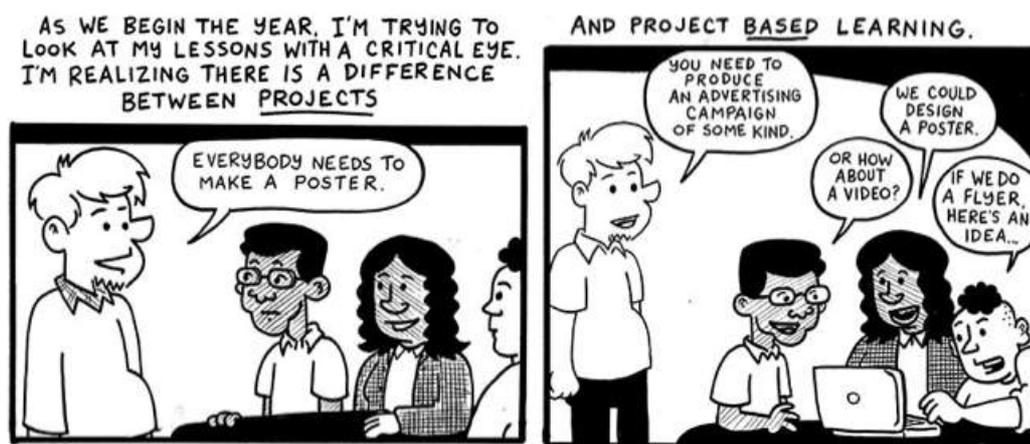
Conforme aponta Orner (1996), os projetos possibilitam ao aluno interpretar, intervir e interromper os acontecimentos de suas próprias experiências e, com isso, a aprendizagem surge com base no reflexo da experiência, dialogando com outros e explorando o significado de eventos em um espaço e tempo particulares, ou seja, o contexto. Isso pode manifestar-se ao longo da execução dos projetos, quando surgem necessidades de aprendizagem, a partir das quais os alunos, sujeitos ativos (MASSON *et al*, 2012), estabelecem suas próprias estratégias e relações entre os

conhecimentos construídos e sua vida cotidiana, compartilhando tarefas e trabalhando em equipe (LEITE, 1996; ABREU, 2007). Além disso, para Moura e Barbosa (2013, p. 63), esse método é “de grande eficácia na construção do conhecimento contextualizado e aquisição de habilidades para a formação de um profissional em sintonia com necessidades do mundo do trabalho contemporâneo”.

1.4.2 A distância entre o processo e o produto

Antes de seguirmos adiante, é importante esclarecer as diferenças entre *projeto* e *aprendizagem baseada em projetos*: a complexidade que envolve o desenvolvimento do processo de aprendizagem baseada em projetos em nada se assemelha com a elaboração de um projeto realizado a partir do método tradicional de ensino. Larmer e Mergendoller (2011, p. 1, tradução minha) ilustram essa diferença alegando que a aprendizagem baseada em projetos é o “prato principal, não a sobremesa⁹²” e, portanto, merece seu devido destaque. Esse contraste é exemplificado na Figura 12, a partir da interação dos personagens.

Figura 12 – Projeto x ABP*



Fonte: Pearce, 2015

Segundo Thomas (2000, p. 1, tradução minha), uma das principais diferenças reside na complexidade apresentada pela metodologia de ABP.

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo que organiza a aprendizagem em torno de projetos, [que] são tarefas complexas, baseadas

* Quando começamos o ano, eu tento olhar para as minhas lições de maneira crítica. Estou percebendo que há uma diferença entre projetos (*Todo mundo precisa fazer um cartaz*) e aprendizagem baseada em projetos (*Vocês precisam produzir uma campanha publicitária de algum tipo*).

em questões ou problemas desafiadores, que envolvem os alunos no planejamento, resolução de problemas, tomada de decisões ou atividades investigativas; dão ao aluno a oportunidade de trabalhar de maneira relativamente autônoma por longos períodos de tempo; e culminam em produtos ou apresentações realistas⁹³.

Riley (2016) diferencia esses aspectos a partir de seis traços essenciais: (1) em relação ao **desenvolvimento**, um projeto pode ser realizado sozinho; por outro lado, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem baseado em projetos requer a colaboração e mediação do professor; (2) enquanto no primeiro, o **foco** é no produto, na ABP o foco é no processo; (3) a **liderança** de um projeto comum dá-se a partir do professor, quando na ABP, essa liderança é papel fundamental do aluno; (4) enquanto nos projetos todos os **objetivos** são iguais, na ABP os alunos fazem escolhas que determinam seus objetivos; (5) os **produtos** resultantes de projetos são submetidos ao professor, já a partir do método de ABP, os produtos são apresentados para uma audiência; e (6) quando os alunos realizam um projeto, a **aprendizagem** acontece depois da sua finalização; em contrapartida, ao abordarmos uma ABP, a aprendizagem ocorre durante o desenvolvimento do projeto.

Além disso, em relação às ferramentas utilizadas, um projeto tradicional geralmente é organizado a partir de um único instrumento apesar do objetivo, enquanto na metodologia de ABP, o aluno utiliza as diversas ferramentas, tecnologias e práticas do ambiente em que vive, de acordo com seus objetivos. Da mesma forma, como ilustrado na Figura 12, embora as direções do trabalho sejam parecidas, quando utilizamos uma ABP, as discussões, contribuições dos alunos e desenvolvimento dos trabalhos resultarão sempre em uma variedade de produtos. Portanto, as habilidades empregadas e estimuladas a partir do processo de ABP podem proporcionar maneiras de solucionar problemas no mundo real, como discutido por diversos pesquisadores (LEVY; MURNANE, 2003; TRILLING; FADEL, 2009; MILANI, 2010; PELLEGRINO; HILTON, 2012; GRAHAM, 2015; LORENZONI, 2016).

Vale salientar que, apesar das diferenças, os projetos desenvolvidos em um ambiente tradicional de ensino também são legítimos e podem ajudar os alunos a aprenderem conteúdos de uma forma bastante agradável. O que queremos enfatizar é o papel do aluno em relação à aprendizagem, conforme observamos na Figura 12. Por um lado, no desenvolvimento de projetos como produtos simples, o aluno se envolve apenas com uma parte da investigação: o questionamento, o planejamento e a pesquisa partem do professor e, a partir disso, os alunos criam os produtos; nesse caso, um cartaz. Por outro lado, ao elaborar um projeto conforme o disposto no

método de ABP, o aluno passa a se envolver no processo desde o início, participando ativamente das etapas de questionamento, planejamento, pesquisa, criação, aperfeiçoamento e apresentação (THOMAS, 2000), como verificado na interação entre os personagens ao produzir uma campanha publicitária.

1.5 A TECNOLOGIA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM

Conforme os pressupostos discutidos anteriormente, podemos afirmar que os avanços tecnológicos estão provocando uma reestruturação na maneira como a educação deve ser conduzida ou, pelo menos, pensada. Em outras palavras, a inclusão das mais diversas tecnologias digitais se faz necessária na escola devido ao contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea (AZZARI; LOPES, 2013), ganhando espaço nos processos didático-metodológicos e influenciando novas maneiras de refletir sobre a educação. Goodfellow (2011, p. 131, tradução minha) explica que o termo *digital* é a descrição mais recente utilizada na educação para expressar a incorporação das tecnologias em suas atividades de novas mídias de informação e comunicação. Esse termo “sucede os termos ‘computador’ (baseado, assistido, mediado), ‘on-line’, ‘conectado’, ‘baseado na web’, e agora o ubíquo ‘e-’. [...] O ‘digital’ é um constitutivo retórico de instituições inteiras [...] e, na verdade, de eras inteiras⁹⁴”. Inclusive, é consenso entre diversos pesquisadores (JENKINS *et al*, 2006; PEARLMAN, 2009; SAXENA, 2013; SCOTT, 2015) que a tecnologia desempenha um papel importante. Segundo Barbosa, Moura e Barbosa (2004, p. 3),

atualmente, é inevitável a associação do termo tecnologia de informação com informática, rede de computadores, Internet, multimídia, banco de dados e outros recursos oferecidos pelo computador. Todas as demais tecnologias (telefone, rádio, TV, vídeo, áudio, etc.), que antes eram utilizadas separadamente, hoje foram todas integradas através do computador e seus periféricos – câmaras de vídeo, impressoras, conexão à Internet, leitores e gravadores de discos óticos, sistemas de áudio, estações de rádio e TV acessíveis via Internet, dentre outros. Esta integração tornou possível o armazenamento da informação sob as mais diversas formas e nos mais diversos meios, assim como sua transformação de uma forma em outra com muita facilidade, tornando o computador o centro de processamento que possibilita todas estas operações.

No entanto, o conceito de “tecnologia” vai muito além dessas ferramentas. De acordo com Kalantzis e Cope (2008, p. 199-200, tradução minha), “as novas tecnologias são mais intensivas em relação ao *software* do que ao *hardware*, além de serem flexíveis e abertas para múltiplos usos. [...] Na verdade, a tecnologia é agora

muito mais uma relação entre as ferramentas e o conhecimento sobre essas ferramentas na cabeça das pessoas⁹⁵. Complementando essa ideia, Bruce (1999, p. 225, tradução minha, grifo meu) faz um apontamento pertinente ao afirmar que

tecnologia não é apenas “tecnologia”, se por esse termo queremos dizer apenas *chips* de silício em uma caixa plástica ou um navegador da internet. É uma expressão das ideologias, das normas culturais e dos sistemas de valores de uma sociedade. As mudanças nas práticas sociais associadas às novas tecnologias tornam-se extensões do nosso eu atual. À medida que modificamos as práticas, reformulamos tanto a nós mesmos quanto as novas tecnologias. Isso significa que falar sobre tecnologia e seus efeitos é irremediavelmente inadequado se permanecer inteiramente no campo técnico⁹⁶.

Todavia, no nosso contexto educacional, muitos educadores ainda são relutantes quanto ao seu uso. Para Bruce (1999, p. 226, tradução minha), “saber como operar um sistema computacional multimídia é uma habilidade útil; um professor que não sabe isso tem uma opção a menos para sustentar a aprendizagem⁹⁷”. Isso posto, a falta de domínio sobre as ferramentas disponíveis, a insegurança em utilizá-las, o fato de ser um elemento desconhecido à sua prática são alguns dos possíveis motivos. Por isso, é importante apontar que o foco do trabalho pedagógico não pode ser a ferramenta digital (BARBOSA *et al*, 2004), já que questão não é utilizar as tecnologias pelo simples fato de usá-las (REICH; DACCORD, 2008; ALDA, 2013, GARDNER, 2013).

[...] Um computador não faz nada na ausência de um usuário. O computador não opera no vácuo. Injetar tecnologias digitais na sala de aula afeta, necessariamente, nossa relação com toda e qualquer tecnologia de comunicação, mudando como nos sentimos em relação ao que pode ou deve ser feito com lápis e papel, giz e lousa, livros, filmes e gravações. Ao invés de lidar com cada tecnologia de forma isolada, nos sairíamos melhor ao adotar uma abordagem ecológica, pensando sobre a inter-relação entre todas essas tecnologias de comunicação variadas, as comunidades culturais que se desenvolvem à sua volta, as atividades que elas auxiliam⁹⁸ (JENKINS *et al*, 2006, p. 8, tradução minha).

As tecnologias digitais não precisam substituir outras tecnologias de aprendizagem, como o papel e o lápis – já que as discussões educacionais básicas não devem depender dos últimos avanços tecnológicos –, mas somar à sala de aula, enriquecer e potencializar as práticas de ensino com as quais nos identificamos. Além do mais, as ferramentas, isoladamente, não são capazes de acrescentar significativamente ao processo de ensino, pois é necessário planejar seu uso didática e metodologicamente. Em outras palavras, “a tecnologia sozinha representa muito pouco para a educação” (BARBOSA *et al*, 2004, p. 9) e, por isso, investir no fator humano é pertinentemente necessário.

A tecnologia, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades ditas *do século 21*, apresenta grandes benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Como discutido em Mayrink e Costa (2015), as tecnologias digitais: (1) favorecem a distribuição de tarefas e a utilização de diferentes recursos e materiais; (2) possibilitam redimensionar os espaços do processo de ensino e aprendizagem, antes restritos ao espaço escolar, basicamente presencial; (3) promovem o uso da linguagem em situações sócio-discursivas variadas; (4) beneficiam a interação e o trabalho colaborativo para a realização de projetos coletivos; (5) podem tornar as aulas mais dinâmicas; e (6) motivam os alunos a aprenderem a língua-alvo. Nesse panorama, a utilização de tecnologia pode enriquecer ensino de LE com um caráter formativo, já que rompe com a concepção de aprendizagem de língua com fins meramente instrumentais e amplia essa compreensão em direção à conscientização do aluno sobre a existência de diferentes maneiras de organizar, categorizar e expressar suas experiências e realizar interações sociais através da linguagem (MAYRINK; COSTA, 2015).

1.5.1 Navegar é preciso – mas nem sempre é possível

Que me desculpe Fernando Pessoa, mas no caso da educação, navegar é uma questão imprecisa. Se me permito contextualizar, no caso da escola pública, geralmente *no momento não é possível navegar devido a problemas com a conexão*. Numerosas vezes, quando abordamos o uso de tecnologia para o ensino, é feita uma associação imediata com o uso da internet. O acesso à rede mundial de computadores permite inúmeras possibilidades de aprendizagem, mas uma ferramenta tão completa quanto o computador – seja de mesa ou de bolso – não deveria ser reduzida somente à internet (OLIVEIRA, 2013); considerando que uma grande variedade de atividades educativas pode ser realizada de maneira off-line. Programas e aplicativos disponíveis nos computadores, como processadores de texto, editores de slides e vídeo e outros dispensam o uso de conexão e, embora não tenham sido especificamente projetados para o uso educacional, podem ser utilizados em sala de aula. De acordo com Oliveira (2013, p. 203, grifo meu),

[...] as possibilidades de uso de mídias e tecnologias sem, necessariamente, utilizar a internet, são *concretas e necessárias*, visto que, apesar de várias escolas possuírem laboratórios de informática, nem sempre os computadores estão ligados à internet, além do fato de que a conexão pode apresentar

problemas. Os resultados apontam que, de fato, não só podemos realizar projetos utilizando o computador mesmo sem o uso da internet durante as aulas, como também oportunizar aos alunos o contato com esse recurso e motivá-los a aprender língua estrangeira.

Abordar essas possibilidades torna-se extremamente pertinente quando, no âmbito da educação pública brasileira, grande parte das escolas apresenta essas deficiências na sua infraestrutura. No meu contexto de ensino, por exemplo, estamos equipados com projetores multimídia em grande parte das salas de aula e possuímos laboratórios de informática e internet sem fio. No entanto, os equipamentos de projeção disponíveis necessitam de entradas VGA para conectar o computador pessoal, item que não está mais incluso na fabricação dos dispositivos mais recentes. As caixas de som conectadas aos projetores, necessárias para a reprodução dos áudios, muitas vezes não funcionam devido ao mau uso dos cabos. Os laboratórios de informática quase não dão conta da quantidade de alunos, ou seja, raramente é possível disponibilizar um computador por aluno. Devido à disposição das máquinas, qualquer trabalho em grupo torna-se desconfortável, sem mencionar os problemas com os sistemas operativos e a conexão – esta que, sem fio, está disponível para uma quantidade limitada de usuários – aqueles funcionários que conseguem, por vezes, conectar-se à rede. Ao questionar sobre a indisponibilidade de conexão para os alunos, ouvi que *se a internet fosse liberada para o uso, ela ia ficar muito lenta para os funcionários*. Ainda assim, o que vale destacar aqui é que não podemos depender da tecnologia para que o nosso planejamento funcione: a tecnologia, em sala de aula, deve ser usada como um meio e não como um fim (BARBOSA *et al*, 2004). Por outro lado, isso não significa abrir mão do uso da internet e desistir de usar as tecnologias na escola; pelo contrário, essas práticas devem ser incentivadas. Diante disso, trazer a tecnologia de casa pode ser uma opção.

1.5.2 Trazendo a tecnologia na mochila

A contribuição da tecnologia, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, é uma questão evidente (WARSCHAUER E HEALEY, 1998; LEFFA, 2006; CHINNERY, 2006; KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008). De acordo com Burston (2015), é improvável pensar no ensino de LE sem o apoio de recursos multimídia, como vídeos, gráficos e áudios, além do uso da internet. Isso posto, a precariedade da infraestrutura escolar não deveria limitar o uso da tecnologia em sala de aula, já

que esses recursos são de grande importância para fomentar a aprendizagem de LE. Considerando que vivemos, atualmente, na “sociedade do smartphone” (GILLIES, 2016, p. 2), o que permite carregar a “aprendizagem no seu bolso*” (QUINN, 2000), o uso de dispositivos móveis, como o telefone celular, apresenta-se como uma alternativa pertinente (BURSTON, 2015) para integrar a tecnologia na sala de aula a partir de recursos acessíveis. A ubiquidade desses dispositivos e o acesso generalizado de todos os grupos socioeconômicos fornecem razões convincentes para a adoção do telefone celular como recurso tecnológico (MCLEAN, 2016).

Dado o exposto, diversos pesquisadores (CLARK, 2013; AFREEN, 2014; ALOKAILY, 2015; GILLIES, 2016; RAE; DABNER; MACKEY, 2017) têm investigado os benefícios da estratégia *Bring Your Own Device* (BYOD), que propõe, justamente, trazer para a sala de aula os dispositivos tecnológicos que os alunos têm em casa – um elemento a mais no material escolar. De acordo com Afreen (2014, p. 234, tradução minha), “embora não seja um conceito específico, mas há quase uma década, os institutos educacionais estão observando a tendência de alunos e professores trazerem seus laptops, smartphones e tablets como um recurso para melhorar sua experiência de aprendizagem⁹⁹”. Assim como com qualquer outro método, a implementação das práticas de BYOD deve ter uma política bem definida e organizada a fim de garantir o seu sucesso (AFREEN, 2014; BURSTON, 2015).

Com base nos fundamentos da aprendizagem móvel (QUINN, 2000; KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; SCHLEMMER *et al*, 2007; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011; ALDA, 2013), essa prática tem o potencial de apoiar as necessidades dos alunos e criar mais oportunidades para que aprendam de maneira personalizada, em qualquer lugar e a qualquer momento (ALOKAILY 2015; RAE; DABNER; MACKEY, 2017). Além disso, por ser uma abordagem centrada no estudante, fomenta uma instrução envolvente, flexível e colaborativa (RATHS, 2013; MCLEAN, 2016), que contribui para a autonomia do aprendiz e para o desenvolvimento das habilidades do século 21 (ALOKAILY, 2015), principalmente em termos de criatividade, pensamento crítico, comunicação, colaboração, autoconfiança, cidadania e senso de comunidade (CLARK, 2013). Para mais, a prática de BYOD permite a integração de tecnologia de baixo custo com uma alta velocidade de realização (ALOKAILY, 2015) e fomenta a implementação de metodologias ativas

* Do termo *in your pocket learning* (QUINN, 2000).

de ensino e aprendizagem, como a ABP e a aula invertida (BACICH; MORÁN, 2018). Dessa maneira, a experiência de BYOD é um esforço para melhor utilizar os recursos disponíveis (AFREEN, 2014) e expandir as fronteiras da aprendizagem para além da sala de aula (RATHS, 2013).

1.5.3 Recursos audiovisuais

Os recursos audiovisuais, ou seja, as formas multimídia constituídas por sons e imagens que possuem a capacidade de se integrar conjuntamente com elementos textuais escritos, podem produzir uma experiência única e significativa para o processo de ensino e aprendizagem de LE (LEÓN, 2015). De acordo com Ferrès (2011), o audiovisual deveria ser reconhecido como uma maneira diferenciada no processo da configuração das informações, ou seja,

[...] diferentemente da linguagem verbal, que processa as informações de forma linear, o audiovisual o faz em paralelo. Isso quer dizer que, no processamento da informação de modo paralelo – próprio da comunicação audiovisual – as informações são captadas de forma simultânea, considerando que procedem das fontes visuais e/ou auditivas; portanto, os significados provêm da interação dos múltiplos elementos visuais e/ou sonoros envolvidos e selecionados que resultam das interações entre as imagens, música, texto verbal, efeitos sonoros, etc., o que proporciona uma autêntica comunicação audiovisual que se caracteriza por uma linguagem de síntese (FERRÉS, 2001, p. 130).

Essa linguagem de síntese, compatível também com a habilidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente (JENKINS *et al*, 2006), condiz com a forma como as informações são disponibilizadas pelas diferentes plataformas tecnológicas. A maioria dos conteúdos digitais utilizam recursos audiovisuais para uma comunicação efetiva e o seu uso para fins educacionais pode trazer resultados proveitosos. De acordo com León (2015), ao adotar os meios audiovisuais na sala de aula para uma experiência midiática significativa, devemos considerar três aspectos, a saber: (1) o aumento da motivação; (2) a melhoria da compreensão; e (3) a satisfação na aprendizagem.

O primeiro aspecto aborda as características atrativas que são proporcionadas pela configuração dos recursos e/ou meios audiovisuais, sua facilidade de manipulação e formatos e diversidade de usos, que podem provocar um alto grau de interatividade. Na prática de ensino de LE, isso visa ao aumento da motivação, já que o aluno reduz o nível de distração e amplifica o nível de interesse. A motivação provoca uma interação instantânea entre o aluno e os recursos audiovisuais, o que

reforça os estímulos ao longo da aprendizagem (LEÓN, 2015). Além do mais, conforme disposto por Giacomantonio (1976, p. 34), esses recursos têm a capacidade de atingir até as nossas sensações físicas:

as próprias condições cerebrais são as do sonho, ainda que de olhos abertos, e do mesmo modo é envolvida toda a esfera emocional, até se atingir, em muitos casos, uma participação física nos acontecimentos (riso, choro, desgosto, comoção, etc). O espectador que “acorda” de um filme tem quase a sensação de ter participado nos acontecimentos e ter sido transportado, naquelas escassas dezenas de minutos.

O segundo aspecto indica que diferentes formas de combinação de elementos visuais e sonoros facilitam a capacidade de compreensão dos mais variados conteúdos linguísticos, aproximando o aluno de realidades desconhecidas, vivências e situações de comunicação e de imersão cultural, sendo uma experiência enriquecedora para além do conteúdo. Dessa forma, o uso de recursos audiovisuais também resulta em uma maneira benéfica para estimular a imaginação, a criatividade e, conseqüentemente, a necessidade de aprender. De acordo com Nussbaum e Bernaus (2001, p. 68) “o processo de interação com os meios audiovisuais permite uma melhora na assimilação de conteúdos propostos e, conseqüentemente, uma possibilidade de maior retenção e alternativas de aplicação daquilo que é aprendido e até de transferências em situações de comunicação vivenciadas durante a aula”. Isso é igualmente apontado por Alonso e Gallego (1993, p. 19, tradução minha), ao indicar que a porcentagem de informação retida no processo de aprendizagem é de “1% através do paladar, 1,5% através do tato, 3,5% através do olfato, 11% através da audição e 83% através da visão¹⁰⁰”; não é à toa que *uma imagem pode valer mais que mil palavras*. A partir dessas colocações, é possível concluir sobre a importância da comunicação audiovisual em sala de aula (APARÍCIO, 2014), a medida que questões visuais são relevantes para o processo de aprendizagem.

Por fim, o terceiro aspecto apresentado por León (2015) refere-se à satisfação na aprendizagem devido ao uso de recursos audiovisuais. Além de promover a motivação e proporcionar uma retenção de conteúdos mais efetiva, esses elementos multimidiáticos também estimulam o interesse dos alunos em relação à aprendizagem de uma LE (KEENE, 2006). Esses meios provocam a curiosidade e a necessidade de explorar conteúdos e temas abordados em aula e ir além, o que permite até possibilidades de continuar adquirindo ou explorando outras informações, fora do ambiente formal de aprendizagem, por iniciativa própria. Como apontado por Silva e Pereira (2013, p. 2),

no caso do inglês, é importante considerar que esse idioma predomina nos sites da internet, nas músicas curtidas pelos alunos, nos outdoors, nas propagandas, nas lojas, enfim, é uma linguagem presente no próprio cotidiano do aluno, e é notória a preferência dos alunos pelas atividades que utilizam o método audiovisual. Além disso, ele permite o consenso entre as quatro habilidades de aprendizagem (*speaking, listening, reading e writing*) e a execução de uma prática permeada pelo desenvolvimento de estratégias complementares, funcionais e discursivas.

De acordo com Bruce (2002), precisamos fomentar a aprendizagem para integrar o conhecimento a partir de múltiplas fontes, incluindo música, vídeo e outras mídias. Isso promove também que o aluno pense criticamente sobre a informação, cada vez mais instantânea e participe colaborativamente no mundo.

1.5.4 A produção colaborativa de vídeos

Trabalhar com recursos audiovisuais possibilita consubstanciar a abordagem da TIM e da ABP (PEARSON, 2016), além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades importantes no âmbito atual. Segundo Gardner (2013, p. 136), embora não existam garantias, “as tecnologias atuais parecem feitas sob medida para ajudar a trazer à realidade o tipo de abordagem de inteligências múltiplas” defendida por ele, além de fazer sentido quanto ao desenvolvimento de projetos. Considerando o exposto neste capítulo, uma alternativa interessante para o processo de ensino e aprendizagem de LE é a produção de vídeos. Através da síntese de múltiplos elementos visuais e sonoros, os recursos disponíveis pelas tecnologias digitais podem proporcionar aos alunos a mudança de simples espectadores para produtores de conteúdos autênticos (LIVINGSTONE, 2003). Nas palavras de Jenkins *et al* (2006, p. 10, tradução minha), “estamos nos afastando de um mundo onde alguns produzem e muitos consomem mídia, em direção a um onde todos têm uma participação mais ativa na cultura que é produzida¹⁰¹”; e a medida que isso ocorre, presenciamos o surgimento de novas ocupações, como *bloggers* e *youtubers*.

De acordo com Espinosa (2012), esse tipo de mídia vem ganhando destaque por possuir um grande potencial educacional, além de ser uma atividade prazerosa e divertida. Além disso, com a popularização dos equipamentos para gravação bem como dos softwares de edição gratuitos, a criação de mídias está mais acessível. Em relação ao processo criativo, Oliveira (2013, p. 202) afirma que

[...] a partir de imagens, fotos, segmentos de vídeo analógico ou digital obtidos por meio de câmeras digitais ou mesmo de celulares, os aprendizes

de LE podem ser envolvidos na produção de roteiros, criação de títulos e legendas, colocação de efeitos especiais, de transições e sonorização até a edição final dos filmes (OLIVEIRA, 2013, p. 202).

Segundo Morán (1995) e Miguel *et al* (2012), o vídeo é uma produção de expressão que os alunos adoram e que a escola deveria incentivar, mobilizando novas formas de produção, circulação e recepção de discursos contemporâneos, a fim de subsidiar propostas de práticas de ensino que almejem a formação cidadã do aluno, voltado também para o seu desenvolvimento crítico. Esse tipo de produção audiovisual é uma experiência envolvente, que integra sensações e linguagens de maneira lúdica, pois permite brincar com a realidade (CALDAS, 1996; FERNÁNDEZ, 2009). Isso é evidenciado em Morán (1995, p. 28), ao afirmar que

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Oliveira (2013) aponta alguns benefícios no desenvolvimento de vídeos na aula de LE, a saber: (1) são centrados nos alunos; (2) orientados para o processo e não para o produto; (3) requerem o uso das quatro habilidades linguísticas, permitindo aos alunos o uso das suas múltiplas inteligências; (4) são motivadores, divertidos; (5) aumentam a autoconfiança e autonomia dos alunos; e (6) lhes proporcionam atividades autênticas que são significativas fora da sala de aula. A maioria dos alunos percebe a importância e a necessidade da aprendizagem de uma língua estrangeira e, junto com essa demanda, também surgem diversas possibilidades e recursos de mediação para potencializar o ensino. Para Morán (2009, p. 29), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação”. Na aula de línguas,

a ênfase no uso do vídeo e de outros recursos oferecidos pelas redes sociais [...] é também uma valorização do linguístico, já que os recursos digitais de áudio e vídeo, como o próprio papel de impressão, não deixam de ser suportes textuais – apenas mais dinâmicos, extremamente menos dispendiosos e com grande potencialidade de romper a traumatizante barreira de uma proclamada falta de “domínio” da língua, na medida em que podem facilitar e mobilizar sua aprendizagem, como um mecanismo de mediação. Esses recursos digitais e as redes em que estão inseridos têm a potencialidade de transformar o aluno em participante integral de uma prática social que se completa nos dois sentidos, possibilitando que não seja um mero receptor, mas também produtor/autor de discursos, sentidos e vivências, muitas vezes desvalorizados ou estigmatizados socialmente (LEFFA; IRALA, 2012, p. 105).

Ao incorporar a produção de vídeos na aula de LE, os alunos são estimulados a usarem a criatividade e exercerem liberdade de expressão, além de encorajá-los a usar a língua inglesa (TERANTINO, 2011). Isso posto, esta tese se propõe a desenvolver, a partir da aprendizagem baseada em projetos, curtas-metragens na aula de LE.

Além das vantagens do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, muitos pesquisadores (MARTÍNEZ, 2002; NAPOLITANO, 2003; MARQUÉZ, 2009; FERNÁNDEZ, 2009; TEIXEIRA, 2012) destacam elementos importantes sobre a produção de curtas-metragens. A produção cinematográfica possibilita dinamizar a aula e fugir da monotonia escolar (FERNÁNDEZ, 2009; TEIXEIRA, 2012), transformando-se em um fator motivacional imprescindível para o estudo de LE. Além do mais, é uma ferramenta muito valiosa para qualquer nível de ensino (MÁRQUEZ, 2009). Esse pressuposto é explicitado por Napolitano (2003, p. 12) ao discorrer sobre as vantagens da sétima arte em sala de aula:

trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar.

Com isso, a relação íntima dos curtas-metragens com contextos socioculturais implica que a língua utilizada seja coloquial e expressiva, reflexos daquilo que o aluno vai encontrar no mundo exterior. Isso é corroborado por Marquéz (2009, p. 5, tradução minha), ao afirmar que além de ser um material propício para apresentar conteúdos socioculturais, “os diálogos breves e simples, transformam [o curta-metragem] em um recurso ideal para o trabalho concreto com determinadas estruturas linguísticas¹⁰²”.

O desenvolvimento de estratégias de compreensão audiovisual (FERNÁNDEZ, 2009), como a interpretação de recursos visuais, podem estimular a aprendizagem como, por exemplo, a produção oral em LE: “a imagem provoca fenômenos de identificação com alguns personagens. Compartilha ou recusa. Esse tipo de participação pode provocar mais facilmente sua comunicação¹⁰³” (MARTÍNEZ, 2002, p. 57, tradução minha). Ainda, a produção de curtas-metragens tem, como vantagem, o seu tempo de duração: o limite de tempo faz que a trama seja apresentada de forma condensada, a partir de textos simples, número de personagens reduzidos, uma única história (FERNÁNDEZ, 2009), o que facilita a sua execução. Diante do exposto, encontramos na produção de curtas-metragens, uma possibilidade didática para

atingir as concepções estabelecidas nos pressupostos de múltiplas inteligências, aprendizagem baseada em projetos e desenvolvimento de habilidades do século 21.

A partir disso, diante das questões abordadas neste capítulo, pode-se considerar a ABP (DEWEY, 1897; BARBOSA et al, 2004; BARBOSA; MOURA, 2013) como uma alternativa interessante capaz de gerar mudanças efetivas na qualidade do ensino de língua inglesa (MORAES; GARDEL, 2009). Em face das condições impostas na escola (PELIZZARI, 2003; CUNHA; MICCOLI, 2016), a ABP permite abordar as múltiplas inteligências na sala de aula (GARDNER, 1983; 1998; 2013; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004) e desenvolver habilidades coerentes com as demandas do século (LEVY; MURNANE, 2003; JENKINS *et al*, 2006; WAGNER, 2008; TRILLING; FADEL, 2009; KIVUNJA, 2015). Com base em uma aprendizagem colaborativa (MASETTO, 2012; MAYRINK; COSTA, 2015) e na integração de recursos tecnológicos (REICH; DACCORD, 2008; AZZARI; LOPES, 2013; CUNHA, 2016; SOLOMON, 2013) para o desenvolvimento de produções audiovisuais (MORÁN, 1995; LEFFA; IRALA, 2012), a ABP nos permite reorganizar a prática didático-metodológica em prol de um ensino significativo e personalizado (PELIZZARI, 2003, RATHS, 2013; ALOKAILY, 2015).

ESTRUTURA METODOLÓGICA

*Give the pupils something to do, not something to learn;
and the doing is of such a nature as to demand thinking;
learning naturally results .*

John Dewey

Tomando como base o aporte teórico discutido no capítulo anterior, a intenção principal desta pesquisa é averiguar as contribuições da abordagem colaborativa baseada em projetos para o processo de ensino e aprendizagem de LI em um ambiente formal de aprendizagem que não oferece condições favoráveis e onde observam-se grupos de discentes massivamente díspares, tanto em questões culturais quanto socioeconômicas. A partir disso, para implementar os objetivos delineados na introdução deste trabalho, descrevo, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e tratamento do *corpus* desta pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, a estrutura desta seção desdobra-se em três partes fundamentais. Primeiro, apresento o **contexto do estudo**, importante para compreender o ambiente da coleta de dados, os sujeitos participantes e o problema central deste trabalho. Logo, exponho os passos sistemáticos utilizados para o desenvolvimento do projeto, a partir do **detalhamento das etapas do projeto aplicado**. Por fim, abordo os **passos e instrumentos adotados** nesta pesquisa *ex-post-facto* (KERLINGER, 1973; GIL, 2008), a saber, observação assistemática, questionários em escala *phrase completion* e entrevistas semiestruturadas.

2.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), localizado na cidade costeira de

* Dê aos alunos algo para fazer, não algo para aprender; e se o fazer for de tal natureza que exija o pensamento; a aprendizagem acontecerá naturalmente.

Rio Grande, no Rio Grande do Sul. A Instituição tem sua origem no Colégio Técnico Industrial (CTI), criado em 1964 junto à Escola de Engenharia Industrial que, posteriormente, tornou-se Universidade do Rio Grande (FURG). Com a reestruturação da Educação Profissional e a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o CTI se desvinculou da FURG e se integrou à rede de Institutos Federais, tornando-se IFRS – Câmpus Rio Grande. Visando a atender demandas locais e regionais, o câmpus oferece seis modalidades de ensino, a saber: (1) qualificação profissional de formação continuada; (2) educação a distância; (3) ensino médio integrado ao ensino técnico; (4) ensino subsequente; (5) ensino tecnológico; e mais recentemente (6) ensino superior.

Nesse âmbito, o público-alvo e sujeitos integrantes desta pesquisa são alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMIT), matriculados na disciplina de LI no ano letivo de 2017 e distribuídos em quatro turmas de diferentes cursos técnicos. A prática didático-metodológica de ensino de LI dá-se no primeiro ano do Ensino Médio, única etapa na qual a disciplina é ofertada, com um encontro de duas horas semanais totalizando, ao final do ano letivo, 37 encontros (74 horas/ano), conforme apontado na Matriz Curricular do Instituto de Rio Grande (Figura 13). Isso representa, dentro dos cursos integrados, cerca de 2% da carga horária total* dos cursos.

Figura 13 – Matriz Curricular do IFRS – Câmpus Rio Grande

Disciplinas		Ch. Sem.	Ch. ano
1ª Série	Educação Física I	2	74
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	2	74
	Física I	2	74
	Matemática I	4	148
	Língua Estrangeira – Inglês	2	74
	Língua Estrangeira – Espanhol*	2	74
	Geografia I	2	74
	Sociologia I	1	37
	Filosofia I	1	37
	Total	16	592

(*) Disciplina Optativa.

Fonte: Projeto Pedagógico do IFRS (2013)

As turmas são compostas, em média, por grupos de 25 alunos cada, com idades entre 14 e 17 anos, que apresentam múltiplas características, como: (1)

* A carga horária total dos cursos técnicos integrados é de 3.493 horas para Informática para Internet; de 3.604 horas para Geoprocessamento, Fabricação Mecânica e Eletrotécnica; de 3.678 horas para Refrigeração e Climatização; e 3.752 horas para Automação Industrial.

diferentes níveis de proficiência na LI, desde os mais iniciantes, contando com a presença de alunos que nunca tiveram contato com a língua, até os mais avançados, provenientes de cursos livres de idiomas e/ou que já tiveram experiências em algum país falante de LI; (2) diversidade socioeconômica e cultural, já que cada aluno carrega experiências, histórias e modos de viver que influenciam no seu processo de desenvolvimento (PELIZZARI, 2003); e (3) diferentes motivações e objetivos a curto e a longo prazo, como aprovação na universidade, melhores oportunidades tanto no mundo do trabalho quanto na vida pessoal, e possibilidades de conhecer diferentes países, povos e culturas.

Embora essa disparidade seja evidente, as turmas são fechadas, ou seja, não há a possibilidade de separar os alunos por níveis de proficiência na língua. Além disso, conforme a ementa da disciplina (Figura 14), espera-se que a aula de LI dê conta de uma amplitude de conteúdos estabelecidos de acordo com os PCN + Ensino Médio (2002). Segundo o documento, “sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; e a leitura e a interpretação de textos” (BRASIL, 2002, p. 103), esta última recebendo destaque.

Figura 14 – Ementa da disciplina de LI

Disciplina	Língua Estrangeira - Inglês
Carga horária	74 horas
Ementa	Estratégias de leitura e compreensão de texto. Tempos verbais básicos: Simple Present, Simple Past, Simple Future, Present Continuous, past Continuous. Formas Afirmativa, negativa e interrogativa dos tempos verbais citados. Verbos modais: can, may, must, should. Artigos definido e indefinido. Classes gramaticais: pronomes, adjetivos, advérbios, substantivos, preposições, conjunções.

Fonte: Projeto Pedagógico do IFRS (2013)

No entanto, os conteúdos gramaticais dispostos nos Parâmetros “devem se distribuir *ao longo dos três anos da série*, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos” (BRASIL, 2002, p. 104, grifo meu) e, conforme apontado na Matriz Curricular do IFRS – Câmpus Rio Grande (Figura 13), eles são concentrados em apenas um ano de disciplina. Ainda, para além da ementa, a disciplina de LI também precisa dar conta dos objetivos não linguístico, como as habilidades e competências do século 21, fundamentais para a construção social do indivíduo. De acordo com as OCEM (2006, p. 91, grifo meu), “a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, *ao mesmo tempo*, cumprir outros compromissos

com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. Assim, o valor educacional da aprendizagem de LI vai muito além de meramente capacitar o estudante a usar a LE para fins comunicativos.

Além do mais, como alunos regulares do sistema educacional, a verificação do aproveitamento escolar compreende avaliação dos conhecimentos adquiridos, expressos através de nota e assiduidade. As avaliações podem ser realizadas através de diferentes instrumentos ao decorrer do período letivo, e será considerado aprovado na disciplina o aluno que alcançar média aritmética de, pelo menos, 7 pontos no bimestre, com soma final igual ou superior a 28 pontos ao final do ano letivo, e no mínimo 75% de frequência na disciplina. Com base nessa realidade e visando a atender os dispostos nos Parâmetros Curriculares (1999, 2002), lancei mão de uma abordagem baseada em projetos, como descrevo a seguir.

2.2 DETALHAMENTO DO PROJETO

Este projeto foi pensado, inicialmente, para os alunos da disciplina de LI do 1º ano do EM da rede pública de ensino, mas pode ser adaptado e replicado em outros níveis e contextos educativos. A proposta que apresento nesta tese foi aplicada em um bimestre letivo a fim de ministrar parte do conteúdo programático da disciplina. Como proposta deste projeto, os alunos, em grupos, escolheram uma música em LI que compreendesse uma narrativa e, posteriormente, a recontaram em forma de curta-metragem. Antes de dar início à execução do projeto, no momento da apresentação da proposta, foi distribuído um cronograma aos estudantes (Apêndice VII). A partir disso, o trabalho foi repartido em nove passos durante nove semanas* (em média, um bimestre letivo tem 10 encontros semanais de duas horas), conforme segue. A fim de detalhar sua aplicação, subdividi as etapas do processo em cinco seções, dispostas em (1) apresentação dos objetivos de ensino estipulados para este projeto; (2) temática central e conteúdos abordados que perpassam a execução do trabalho; (3) cronograma estabelecido e passo a passo da realização das etapas ao

* O projeto teve início na primeira semana de agosto e foi finalizado na última semana de setembro.

longo do bimestre; (4) ferramentas necessárias para o desenvolvimento da proposta; e, por fim, (5) critérios de avaliação e construção do conceito final.

2.2.1 Objetivos da proposta

Para que a aprendizagem baseada em projetos seja efetiva e significativa, é necessário delimitar objetivos prévios, ou seja, *o que eu espero que o aluno seja capaz de realizar ao final deste trabalho*. Com essa finalidade, este projeto determinou, como objetivo principal, o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral e de compreensão e produção textual em língua inglesa. Além disso, como objetivos subsidiários, também se entendeu (1) reforçar a prática dos tempos verbais básicos em língua inglesa, (2) ampliar o vocabulário do aluno, (3) considerar aptidões individuais, (4) desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, dentre outras habilidades do século, e (5) incentivar a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo.

2.2.2 Delineamento dos conteúdos

Por fazer parte de um bimestre letivo, o projeto aplicado deve contemplar conteúdos programáticos definidos na ementa da disciplina (Figura 14). Dessa maneira, a partir deste projeto, procurei introduzir, revisar e praticar os tempos verbais básicos da LI – *simple past, simple present, simple future, present continuous* e *past continuous* –, nas suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, do uso de verbos modais e a revisão das classes gramaticais básicas, como pronomes, adjetivos, substantivos, assim como ampliar o domínio de vocabulário. Para isso, definiu-se como tema norteador do bimestre “maneiras de recontar uma mesma história”, a fim de integrar os conteúdos com as atividades do projeto. Isso posto, além dos objetivos e conteúdos desenvolvidos com a prática do projeto, todos os tópicos estudados em sala de aula foram relacionados com a temática central.

2.2.3 Fases de execução do projeto

A execução deste projeto perpassou três etapas básicas (MORÁN, 1995; LEFFA; IRALA, 2012), além da apresentação, a saber: (1) a *fase do planejamento*, na qual os alunos desenvolveram um roteiro, reescrevendo a letra de uma música e adaptando-a para o formato de filme, organizando ideias, personagens, cenas e falas; (2) a *fase da produção*, que envolveu a gravação, edição e sonorização do vídeo, colocando em prática o que foi planejado e visualizado pelos alunos; e (3) a *fase de lançamento*, que consistiu na exibição e avaliação do produto final. Para fins didáticos, o projeto foi idealizado para ser aplicado durante um bimestre letivo, intercalando atividades presenciais e não presenciais. No Quadro 3, apresento o cronograma adotado durante este trabalho – que se encontra em formato ilustrado no Apêndice I – e específico, nas seções a seguir, os passos dados para a implementação das ideias.

Quadro 3 – Cronograma de atividades

FASE	SEMANA		ATIVIDADE	MODO
APRESENTAÇÃO	1	Sem. 1	<i>Introdução e apresentação do projeto</i>	Presencial
PLANEJAMENTO	2	Sem. 2	<i>Definição dos grupos e escolha da música</i>	Não presencial
	3	Sem. 4	<i>Entrega da primeira versão escrita do roteiro</i>	Presencial
	4	Sem. 5	<i>Devolução dos roteiros para produção</i>	Presencial
	5	Sem. 6	<i>Entrega da versão final do roteiro</i>	Presencial
	6		<i>Gravação, edição e sonorização do projeto</i>	Não presencial*
LANÇAMENTO	7	Sem. 9	<i>Apresentação final do curta-metragem</i>	Presencial
	8		<i>Autoavaliação</i>	Presencial
	9		<i>Avaliação dos produtos finais</i>	Presencial

Fonte: Autora

2.2.3.1 Primeiro passo: introdução e apresentação do projeto

Na primeira semana de aplicação do projeto em sala de aula, discutiu-se com os alunos o tema norteador e apresentou-se o projeto. Para isso, a aula foi dividida em quatro partes. No primeiro momento, solicitei que os alunos ouvissem uma música – *Love Story*, da cantora americana Taylor Swift – e que procurassem anotar

* A fase de produção é realizada à distância devido a organização de cada grupo, porém a professora disponibiliza horários de atendimento para dar acompanhamento aos projetos.

quaisquer palavras que reconhecessem. As listas variaram: enquanto alguns alunos conseguiram apontar frases inteiras, outros, mais tímidos, reconheceram palavras usuais da língua, como *yes* e *hello*; mas, em geral, o grupo em sala de aula conseguiu participar ativamente. A partir dessa prática, e a fim de fazer trocas entre os estudantes, discutimos sobre o vocabulário identificado, os sons, as expressões e as repetições existentes na música. Logo, questioneei, com base nessas anotações, qual seria a temática central da história relatada na canção. Prontamente, os alunos concluíram que era sobre *Romeu e Julieta*. Logo, após justificarem sua escolha, foi distribuída a letra da música com algumas lacunas (Apêndice III) e os alunos preencheram os espaços com os trechos faltantes da canção – em grande parte, diálogos dentro da canção.

Para dar seguimento à exploração do tema norteador do projeto e com o intuito de trabalhar a adaptação dos textos, conversamos sobre o clássico romance *Romeu e Julieta*, do escritor inglês William Shakespeare*. Apesar da popularidade da história, muitos alunos não tinham conhecimento sobre alguns episódios da narrativa. Dessa forma, para resumir a história, apresentei a ilustração *Romeo & Juliet Study Guide* (Anexo I) e a turma pôde tirar algumas dúvidas. Após, discutimos sobre as diferenças e semelhanças entre a música e a história original, trabalhando a partir da intertextualidade. Ainda, para fins de fixação, repetiu-se a mesma sequência didática com a música *Romeo and Juliet*, da banda Dire Straits (Apêndice IV), a partir da qual os alunos puderam traçar outro comparativo entre os textos.

No segundo momento, após revelar que a temática da aula abordaria a clássica história, apresentei três *trailers* de filmes (Figura 15) que também compreendem como temática central o clássico de Shakespeare, com suas devidas adaptações. O primeiro, *Romeo + Juliet* (1996), do diretor Baz Luhrmann, conta a história a partir de uma visão contemporânea em que, ao invés de cavalos e espadas, temos carros e armas de fogo. O segundo, *Romeo and Juliet* (2013), do diretor Carlo Carlei, busca ser fiel à história original, mas com uma produção atual e atores populares na visão dos alunos. Por fim, o terceiro, *Gnomeo and Juliet* (2011), da diretora Kelly Asbury, também aborda a temática shakespeariana, em formato de animação que, de maneira

* Escolheu-se essa temática devido à popularidade dessa história. Mesmo aqueles alunos que não a conheciam em detalhes sabiam generalizar os seus principais pontos. Assim, a discussão torna-se mais fluida, já que todos os estudantes puderam contribuir com suas visões acerca da história.

descontraída e moderna, altera diversos detalhes da trama como, por exemplo, o trágico final.

Figura 15 – Cartazes dos filmes abordados em aula



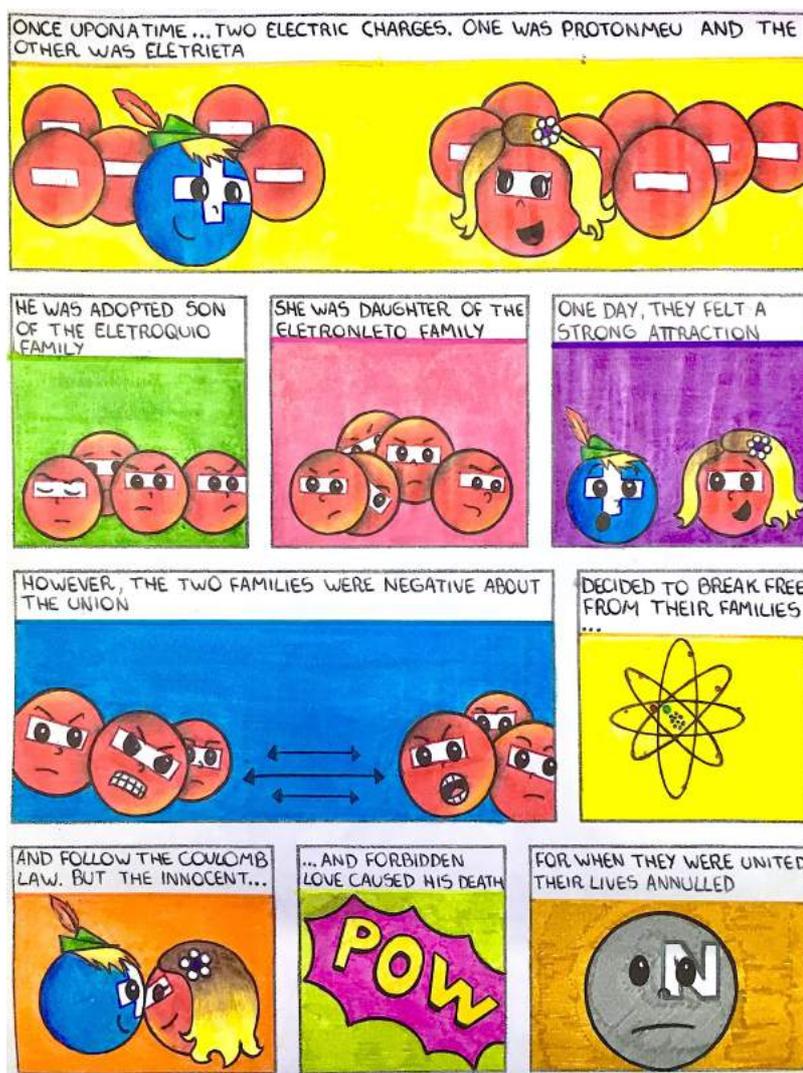
Fonte: Google Images, 2016

Com isso, foram discutidas as questões intertextuais presentes tanto nas músicas quanto nos filmes, mostrando a influência de um texto sobre outro, tomando como modelo e ponto de partida o clássico shakespeariano e atualizando-o, adaptando-o ou recontando-o de múltiplas formas. Desse modo, foram estabelecidas relações entre a narrativa das canções e uma possível transposição em formato audiovisual. No terceiro momento da aula, apresentei outra maneira de recontar a mesma história com adaptações contemporâneas e sem modificar sua base: as construções visuais (OLIVEIRA, 2005) a partir de charges e histórias em quadrinhos (HQ), conforme dispostas no Apêndice V.

Por fim, no quarto momento, propus aos alunos que recontassem a história de *Romeu e Julieta* no formato de HQ (Anexo II), mantendo a essência central do romance, mas atualizando-o a partir da adição de elementos diferentes. Esse exercício, que foi realizado em duplas, visou à prática da intertextualidade, a partir da reescrita dessa história de outras maneiras, com a intenção de facilitar a preparação para o desenvolvimento do roteiro e do projeto. Na Figura 16, apresento um exemplo de produção realizada por uma estudante da disciplina de LI, a qual relata o drama do casal Prótonmeu e Eletrieta. A atração entre o filho adotivo da família Eletróquio e a filha da família Eletronleto foi recebida negativamente pelas duas casas. Por isso, as

duas jovens partículas resolveram libertar-se de suas famílias para viverem sua história de amor pela Lei de Coulomb. O que eles não sabiam é que esse amor proibido e inocente causaria sua morte, pois quando se unissem, anular-se-iam automaticamente.

Figura 16 – O drama de Prótonmeu e Eletrieta



Fonte: Aluna da disciplina de LI

Nessa história, a aluna inclui, de forma pertinente, elementos do eletromagnetismo na sua releitura do romance, como a Lei de Coulomb*,

* A Lei de Coulomb é uma lei da física formulada por Charles Augustin de Coulomb, a qual descreve a interação eletrostática entre partículas eletricamente carregadas, estabelecendo o módulo da força entre duas cargas elétricas pontiformes, que pode ser atrativa (se as cargas tiverem sinais opostos) ou repulsiva (se as cargas tiverem o mesmo sinal) dependendo do sinal das cargas. KOVAKS, J. S. Coulomb's Law. In SIGNELL, P. **Project PHYSNET**. Physics-Astronomy Building, Michigan State University, 2001.

estabelecendo conexões com os conhecimentos discutidos nas disciplinas técnicas e sua visão de *Romeu e Julieta*. Outro exemplo da produção de HQ na disciplina de LI é exposto na Figura 17, apresentando uma perspectiva diferente com base na mesma história, na qual os alunos recontaram o clássico shakespeariano a partir da modificação de componentes importantes, como a personagem principal.

Figura 17 – Se Inês Brasil fosse Julieta



Fonte: Alunos da disciplina de LI

Para isso, os alunos recorreram ao uso de *memes** populares de Inês Brasil*, trabalhando de forma intertextual entre essas diferentes modalidades. Dessa forma,

* O termo *meme* é usado para descrever um conceito de imagem ou vídeo humorístico que se espalha rapidamente na Internet e refere-se à teoria desenvolvida por Richard Dawkins (1976), em sua obra *The Selfish Gene*.

* Inês Brasil é uma web-celebridade brasileira que ganhou notoriedade após seu vídeo para a inscrição de um reality show popular, publicado em 2013, ter se espalhado de forma viral na rede.

ao inserir essa artista popular no lugar de Julieta, os alunos reconstróem a narrativa por outra perspectiva, modificando o final esperado. Nesta HQ, Inês depara-se com a traição de Romeu. Desesperada com tamanha traição, a personagem anseia terminar seu sofrimento através da morte. Com isso, Romeu percebe que não conseguirá viver sem ela e, assim como o personagem original de Shakespeare, tira sua própria vida. No entanto, Inês – conhecida popularmente pela sua capacidade dramática –, não estava morta e, como não havia mais nada que pudesse fazer frente à atitude de Romeu, decide seguir sua vida normalmente.

Os resultados dessas produções demonstraram grande potencial criativo dos estudantes. Disponibilizo, ao fim de trabalho, outras HQ desenvolvidas pelos alunos da disciplina de LI, no Anexo II, que contam histórias como a de *Romilk and Mangoliet*, sobre a popular combinação letal entre leite e manga; a de Romeu e Julieta como colonizador e colonizado e o irônico destino do povo nativo; a do tradicional doce de goiabada com queijo; a de Julieta e o uso de aplicativos de encontros românticos no século 21; ou até mesmo Romeo e Julieta como o casal Bonnie e Clyde.

2.2.3.2 Segundo passo: definição dos grupos de trabalho e escolha da música

Na segunda semana letiva, os alunos definiram os seus grupos e a música com a qual gostariam de trabalhar. Na minha prática não estipulei número máximo de componentes, apenas mínimo: é preciso que pelo menos três alunos trabalhem juntos para uma execução possível do projeto. Essa flexibilidade de componentes permite que grandes grupos trabalhem juntos; no entanto, a seleção natural dentro da sala de aula formou conjuntos de, em média, 5 participantes cada. Além disso, também permiti que os grupos para este trabalho fossem compostos por alunos de turmas diferentes, ou seja, a turma da qual o aluno faz parte aqui era indiferente, o que importava eram as equipes formadas. Com o entusiasmo da temática cinematográfica, muitos criaram suas próprias *produtoras cinematográficas*. Assim, inseriram tanto no roteiro quanto no curta-metragem, o nome da sua produtora para fins de *direitos autorais*. Além disso, cada grupo também estabeleceu a(s) função(ões) dos seus componentes – como, por exemplo, quem era o responsável pela direção, quem compunha o elenco, etc. Essa divisão de tarefas, contudo, não implicou que cada aluno desenvolvesse apenas uma parte do trabalho, mas oportunizou que cada um deles se

responsabilizasse pela função com a qual sentia mais aptidão e conforto, indo ao encontro das ideias discutidas por Freire (1983) e Gardner (1983; 1991).

2.2.3.3 Terceiro passo: desenvolvimento do roteiro

O terceiro passo dá início à fase de planejamento, na qual os alunos desenvolveram o projeto *per se*, adaptando a narrativa da música escolhida para o formato de roteiro – com cenas e falas de cada personagem. Para isso, o gênero *roteiro* foi trabalhado de duas formas: (1) a partir de um modelo de roteiro editável (Apêndice II); e (2) do uso de programas específicos, como o *Celtx* (Figura 22). Durante a construção desta tarefa, os alunos precisaram considerar o tempo final do vídeo, estipulado em, pelo menos, 10 minutos*. Na quarta semana do cronograma, foi entregue a primeira versão do roteiro, em sala de aula, para fins de avaliação. Qualquer roteiro que não estivesse no formato requisitado não seria aceito. Além disso, entre os critérios de avaliação, questões como pontualidade e cuidado com os detalhes também foram considerados. Na Figura 18 apresento um extrato da primeira versão de um roteiro entregue por alunos do câmpus Rio Grande.

Figura 18 – Primeira versão de roteiro realizado por alunos da disciplina de LI

```

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON - DIA

Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) - DIA

Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

    Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a
    pipoca.
    Hey Emilly! Come in, i'll make
    popcorn.
  
```

Fonte: Autora

* Estima-se que cada página do roteiro equivale a um minuto de vídeo.

2.2.3.4 Quarto passo: revisão e reescrita do roteiro

Após o recebimento dos roteiros, combinei com os alunos que os devolveria com as devidas observações para finalizar a fase de planejamento no prazo de uma semana, ou seja, na quinta semana do desenvolvimento do projeto. Isso foi desenvolvido de forma presencial para esclarecer dúvidas e quaisquer desentendimentos acerca do trabalho, além de fornecer um melhor direcionamento das narrativas. A correção do roteiro visou a responder os seguintes questionamentos: (1) O roteiro foi entregue no prazo estipulado?; (2) A narrativa está em formato de roteiro?; (3) Os usos da linguagem e das estruturas linguísticas são contextualizados?; (4) As ideias do texto estão bem organizadas?; (5) Há encadeamento entre a história do roteiro e a música original?; (6) Os diálogos apresentam suas respectivas versões em inglês?; e, em outro momento, (7) O roteiro foi reentregue após a correção da primeira versão, com os devidos ajustes? Na Figura 19, disponibilizo uma amostra de um trecho de roteiro corrigido, com observações para orientação, que foram discutidas presencialmente com os alunos do grupo.

Figura 19 – Amostra de roteiro corrigido e com observações para orientação

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON - DIA

Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) - DIA

Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a pipoca.
Hey Emilly! **Came** in, **i'll** make popcorn.

Come in, no tempo presente. ←

↓

am going to pois a decisão já havia sido tomada.

pronome "eu" sempre com letra maiúscula = !

Fonte: Autora

2.2.3.5 Quinto passo: entrega da versão final do roteiro

Após a devolução dos roteiros, foi requisitado que os alunos fizessem as devidas alterações e finalizações nos projetos, conforme a Figura 20. Somente depois

de terem finalizado a redação dos roteiros e solucionado possíveis dúvidas em relação à pronúncia e ao vocabulário, os alunos puderam iniciar a fase de produção.

Figura 20 – Trecho de um roteiro finalizado com as devidas alterações

```

1 EXT. PORTA DA CASA DE MADISON - DIA

Emilly bate na porta. TOC TOC TOC. Madison atende.

2 INT. CASA DE MADISON (SALA) - DIA

Madison abre a porta sorrindo pela chegada da amiga.

MADISON

      Ei Emilly! Pode entrar, já vou fazer a
      pipoca.
      Hey Emilly! Come in, I am going to make
      popcorn.
  
```

Fonte: Autora

2.2.3.6 Sexto passo: produção audiovisual

Na sexta semana do bimestre, os alunos iniciaram a fase de produção, ou seja, a gravação, edição e sonorização do projeto. Essas tarefas são realizadas a distância, pois assim os alunos têm autonomia para definir os ambientes de gravação, os horários de trabalho em grupo e o ritmo de suas produções. Nesta fase, é importante estimular que os estudantes negociem e assumam o desenvolvimento das atividades da produção de maneira colaborativa, para atingir os objetivos determinados no projeto. Nesta fase, ofereci atendimentos extraclasse para dar seguimento aos trabalhos, a fim de auxiliar o desenvolvimento das tarefas e prestar possíveis esclarecimentos. Isso aconteceu tanto em horários disponibilizados para atendimento dentro do Instituto, quanto via e-mail e/ou redes sociais.

2.2.3.7 Sétimo passo: lançamento do curta-metragem

Nesta etapa, que finaliza a elaboração do projeto, os alunos apresentaram os produtos finais, isto é, os curtas-metragens. Para isso, foi reservada uma sala especial para a projeção dos trabalhos: no caso do câmpus Rio Grande, o miniauditório, que

conta com projetor, sonorização e ambientação propícia. Na Figura 21, apresento um *frame** de um dos curtas-metragens apresentados pelos alunos. Vale notar o cuidado com os detalhes como, por exemplo, o uso de elementos em língua inglesa (*ketchup* e *mustard*) para conferir autenticidade às produções.

Figura 21 – Frame de um curta-metragem apresentado pelos alunos



Fonte: Autora

2.2.3.8 Oitavo passo: autoavaliação

A autoavaliação dos alunos (Apêndice VIII), aspecto fundamental para a avaliação final (PEARLMAN, 2009), consistiu em uma autoreflexão sobre suas participações ao longo do trabalho proposto. Nesse instrumento, os estudantes responderam questões gerais sobre o projeto e, ao fim do questionário, puderam pontuar seus desempenhos em até 1 ponto, considerando: (1) o cumprimento do prazo de entrega das tarefas; (2) o relacionamento com o grupo de trabalho; (3) a entrega final do roteiro, com as devidas correções; (4) a participação e colaboração com o grupo; e (5) a qualidade do curta-metragem. Destaco a importância de realizar a autoavaliação em sala de aula, pois muitas questões sobre o desempenho de cada participante são discutidas dentro do próprio grupo.

* Imagem fixa de um produto audiovisual.

Considerando que a temática do bimestre envolveu o mundo cinematográfico, na segunda parte da autoavaliação o aluno pontuou sua atuação a partir de estrelas, da mesma forma como filmes são avaliados em sites de base de dados de informações sobre cinema e filmes*, também conhecida como *ratings*. Os *ratings* são uma classificação baseada em uma avaliação comparativa das qualidades e desempenhos. Conforme apresentado no Quadro 4, o aluno pôde classificar o seu rendimento em até cinco estrelas – isto é, máxima excelência, em que cada uma tem valor de até 0,2 pontos, no total de 1,0 ponto – pintando as estrelas referentes ao cumprimento das assertivas. Para estimular que os estudantes se avaliassem de forma justa, evitando que alunos inseguros colocassem uma pontuação inferior ao seu desempenho, a professora também se propôs a preencher as estrelas com a finalidade de obter uma pontuação média.

Quadro 4 – Autoavaliação baseada em *ratings*

	ENTREGUEI AS TAREFAS NOS PRAZOS ESTABELECIDOS	NÃO TIVE PROBLEMAS PARA TRABALHAR EM GRUPO	ENTREGUEI A VERSÃO FINAL DO ROTEIRO COM AS CORREÇÕES	FUI PARTICIPATIVO E COLABOREI COM DIVERSAS IDEIAS	APRESENTEI UM CURTA-METRAGEM COM QUALIDADE	TOTAL
Eu	★	☆	★	★	☆	3 stars
Prof. Lucía	★	★	★	★	★	5 stars
						4 stars

Fonte: Autora

Conforme exemplificado no Quadro 4, o aluno avaliou seu desempenho em três estrelas. Em outras palavras, o aluno não assinalou os itens *não tive problemas para trabalhar em grupo*, assumindo que teve complicações para desenvolver o trabalho na sua equipe, e *apresentei um curta-metragem com qualidade*, indicando que a qualidade do seu produto não atingiu a sua própria expectativa. A professora, no entanto, ao observar a prática do aluno ao longo do processo, compreendeu que ele teve uma boa relação no grupo e o seu produto final estava conforme o esperado. Para isso, avaliou o seu desempenho em cinco estrelas. Dessa forma, ao invés de a nota final desse estudante ser 0,6 pontos (0,2 pontos por estrela, conforme o mesmo),

* Como por exemplo, o IMDb.com/

calcula-se a média de estrelas – 3 estrelas do aluno e 5 estrelas da professora, que totalizam uma média final de 4 estrelas –, ou seja, a nota final passa a ser 0,8 pontos.

2.2.3.9 Nono passo: Avaliação dos curtas-metragens

Por fim, foi realizada a avaliação do curta-metragem, na qual consideraram-se os critérios pré-determinados no Apêndice VII, a saber: (1) a qualidade do áudio e do vídeo; (2) a correspondência das legendas com as falas; (3) a produção oral; (4) a verossimilhança com o roteiro original; (5) a produção e o acabamento do vídeo; (6) a criatividade e o cuidado com os detalhes; e (7) o desenvolvimento do vídeo, ou seja, se houve início, meio e fim, e a sua duração.

2.2.4 Ferramentas de apoio

Para a implementação deste projeto, o uso de alguns recursos tecnológicos foi necessário. Primeiramente, o acesso à internet foi interessante para pesquisar músicas que contivessem uma narrativa. Para este fim, existem inúmeras opções de sítios eletrônicos que disponibilizam a letra da música, a sua tradução, o videoclipe e outros itens relacionados. Os *links* mais utilizados pelos alunos foram o *Vagalume*^{†*}, o *Letras*^{‡*} e ainda, o *Genius*^{*} que, além de apresentar a letra da música, traz informações pertinentes sobre contexto da produção e auxilia na interpretação da canção.

Após a análise e escolha da música, para escrever a narrativa em formato de roteiro com o tema central da música como núcleo da história, os alunos utilizaram editores de texto disponíveis em qualquer computador, como o *Google Docs*, além de editores específicos para a criação de roteiros, como o *Celtx* (Figura 22), disponíveis para o público geral. O *Celtx* é programa completo e simples de usar, indicado para escrever ou produzir material audiovisual em qualquer nível de proficiência. Um dos pontos mais relevantes deste editor de texto é a facilidade de formatação do texto em modelo “roteiro”, seguindo os padrões da indústria cinematográfica. Assim, esta

* Disponível em: www.vagalume.com.br/

* Disponível em: www.lettras.mus.br/

* Disponível em: www.genius.com/

ferramenta permite que o roteirista tenha mais praticidade ao escrever, pois elementos como cabeçalho, ação, personagem, diálogo, transição, plano e texto são gerados automaticamente pelo programa. Ainda, o próprio editor fornece exemplos de projetos cinematográficos prontos, os quais o aluno pode utilizar como embasamento.

Figura 22 – Imagem inicial do programa *Celtx*



Fonte: Autora

Após a finalização do roteiro, para filmarem as cenas necessárias para a implementação do projeto, foi necessário o uso de recursos de gravação de vídeos. Para tanto, além das máquinas fotográficas convencionais disponíveis no mercado, o avanço tecnológico dos aparelhos celulares disponibilizou que cada usuário possua em suas mãos (QUINN, 2000) uma potente ferramenta de cinematografia, já que os telefones móveis apresentam funcionalidades de câmera que já vêm pré-instaladas nos smartphones atuais, associadas a diversos aplicativos relacionados à gravação de vídeos, como *Snapchat* e *Instagram*, constantemente utilizados pelos alunos nas suas vidas sociais.

Com o material da filmagem em mãos, o passo seguinte foi a edição desses materiais. Espinosa (2012) aponta que entre os editores de vídeo disponíveis, os mais populares são *Windows Live Movie Maker*, *Kdenlive*, *VídeoSpin*, *AVI ReComp*, *VideoPad*, *Corel VideoStudio*, *VirtualDub* e *Adobe Premiere*. Devido à grande diversidade de programas acessíveis, os alunos podem escolher programas de acordo com suas práticas e preferências, como é o caso do editor *Sony Vegas Pro*, programa escolhido pela maioria dos grupos. Para Lorenzoni (2016), é especialmente na etapa final que a tecnologia enriquece o processo, pois os alunos podem organizar

suas descobertas em formatos multimídia, como é o caso dos curtas-metragens. Após a edição e finalização dos vídeos, os grupos que se sentiram confortáveis compartilharam suas produções em sites de armazenamento de vídeos, como o *YouTube** e *Vimeo**.

2.2.5 Avaliação dos desempenhos

Considerando os conceitos de avaliação mediadora e formativa, a fim de “tornar claros os objetivos de aprendizagem para os alunos; monitorar continuamente, fornecer feedback e responder ao progresso da aprendizagem dos alunos; e envolver os alunos na autoavaliação e avaliação em pares¹⁰⁴” (PELLEGRINO; HILTON, 2012, p. 10, tradução minha), cada etapa do processo de desenvolvimento do projeto foi avaliada, desde a organização até o lançamento. De acordo com Perrenoud e Thurler (2002), a avaliação constante do aluno durante o processo de aprendizagem é importante para que o professor possa agir, auxiliando o aluno a desenvolver e melhorar sua produção; ou seja, a avaliação deve diagnosticar a experiência da aprendizagem, visando a reorientá-la para produzir o melhor resultado possível (LUCKESI, 2007). A avaliação por etapas vai ao encontro da noção de avaliação estabelecida por Hoffmann (1991, p. 18), quando afirma que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Portanto, entende-se que “cada indivíduo é único e possui sua própria habilidade que não deve ser descartada apenas por uma nota atribuída através de provas” (MARTINS, 2014) e, por isso, é pertinente avaliar o contexto de cada aluno e o melhor desenvolvimento dentro das suas possibilidades.

Dessa forma, o projeto aplicado em sala de aula foi avaliado em 10 pontos, nota máxima estipulada pelo Instituto em cada bimestre. Para a composição dessa nota, a avaliação considerou quatro itens: (1) a pontuação por organização e participação; (2) a pontuação pela etapa de elaboração e revisão do roteiro; (3) a pontuação pela execução e apresentação do produto final; e por fim, (4) a

* Disponível em: www.youtube.com/

* Disponível em: www.vimeo.com/

autoavaliação. A organização e participação de cada participante, a divisão das tarefas e o trabalho em grupo, o cumprimento dos prazos estabelecidos e o planejamento das atividades foi avaliado em 2 pontos. O roteiro, considerando o seu formato, o uso da linguagem e das estruturas linguísticas de forma contextualizada e clara, a organização das ideias, o encadeamento com a música original e tradução das falas em inglês, foi avaliado em 3 pontos. O produto final do curta-metragem, analisando o desenvolvimento do vídeo, a qualidade audiovisual, as legendas apropriadas às falas, a produção oral, a criatividade e acabamento e a correspondência ao roteiro original, foi avaliado em 4 pontos. Além disso, o aluno também foi avaliado pela sua própria atuação na tarefa, através de um questionário de autoavaliação (Apêndice VIII), avaliado em 1 ponto.

Essas práticas de ensino abertas, ativas, que possibilitam a descoberta, a pesquisa e o desenvolvimento de projetos (PERRENOUD, 1999), permitem que a aprendizagem vá além dos conteúdos estabelecidos no currículo escolar. Além disso,

ao tornar os critérios de avaliação transparentes e compreensíveis, os alunos podem então tomar suas próprias decisões sobre o objetivo ou o nível de desempenho que desejam atingir. Esse feedback imediato, juntamente com os critérios de avaliação, fornece aos alunos a informação necessária para promover comportamentos autogeridos¹⁰⁵ (PEARLMAN, 2009, p. 18, tradução minha).

2.3 UM ESTUDO A PARTIR DE FATOS PASSADOS

Considerando a ideia de que a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também a reprodução crítica do passado (KOSIK, 2010), esta pesquisa toma como elementos de análise as tarefas realizadas durante o desenvolvimento do projeto, bem como o curta-metragem final. Isso posto, são integrantes deste estudo 85 estudantes matriculados na disciplina de LI, ministrada por esta professora-pesquisadora, no ano letivo de 2017, distribuídos em quatro turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS – *Campus* Rio Grande. Como mencionado anteriormente, os alunos são de níveis heterogêneos de proficiência na língua, desde os mais básicos até os mais avançados.

Dessa forma, considerando que as atividades já haviam sido efetuadas antes do início da pesquisa, os dados foram coletados a partir do método *ex-post-facto* (KERLINGER, 1973; GIL, 2008; ALMEIDA, 2015). Comum na área das Ciências

Sociais (PRODANOV; FREITAS, 2013), este método objetiva “investigar possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato identificado pelo pesquisador e um fenômeno que ocorre posteriormente” (FONSECA, 2002, p. 32), de forma natural e sem nenhuma possibilidade de controle ou manipulação dos dados, uma vez que os processos que os originaram chegam ao pesquisador como estavam, já feitos (KERLINGER, 1973; GIL, 2008). Isso permite observar a autenticidade das atividades realizadas em sala de aula.

Para tanto, foram seguidos passos ordenados necessários para a aplicação desta pesquisa, a saber: (1) a observação assistemática, que tem como objetivo acessar informações importantes e diversas que permitam interpretar o fenômeno pesquisado em toda a sua extensão e compreender a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos; (2) a aplicação de questionário, a fim de medir características importantes dos indivíduos e coletar dados que não estão prontamente disponíveis; e (3) a realização de entrevistas semiestruturadas, propiciando diálogos e/ou conversações a respeito do desenvolvimento dos trabalhos, a fim de favorecer a expressão livre do sujeito e obter informações contidas na fala dos participantes.

A multiplicidade de instrumentos de coleta é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois a combinação deles possibilita meios satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos e propicia a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais (MARCHESAN; RAMOS, 2012), cujos detalhes metodológicos são mostrados a seguir. Ainda, é válido ressaltar que, considerando que os sujeitos participantes deste trabalho são alunos do ensino regular em nível médio e com o propósito ético de protegê-los, preparou-se, atenciosamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice X).

2.3.1 Observação assistemática

A técnica da observação (GIL, 1999; MARCONI; LAKATOS, 1999) é utilizada neste estudo, com a finalidade de examinar as experiências resultantes do processo de desenvolvimento dos projetos de aprendizagem. Esse procedimento dispõe-se a acessar informações importantes que permitem interpretar o fenômeno pesquisado em toda sua extensão e compreender eixos da realidade dos sujeitos no contexto de sala de aula de LI. Isso posto, o método da observação foi empregado de forma assistemática (DEPRESBITERIS, 1999; LOPES 2016) em contexto naturalístico

(FERREIRA; MOUSQUER, 2004; HUTZ, 2016; RAMPAZZO, 2017). Em outras palavras,

a técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em *recolher e registrar os fatos da realidade* sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104, grifo meu).

Segundo Lopes (2016), este tipo de técnica torna-se, muitas vezes, a única oportunidade para o estudo de certos fenômenos, a partir de experiências orgânicas sem controles pré-definidos. Dessa forma, este instrumento de coleta de dados tende a ser melhor empregado em contextos naturalísticos e não tem qualquer tipo de *scripta priori*, ou seja, podemos captar uma variedade de informações relevantes que não são obtidas através de perguntas uma vez que, observados diretamente na própria realidade do aluno, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2001). De acordo com Marconi e Lakatos (1999), essa técnica não consiste somente em ver e ouvir os fatos ou fenômenos que se desejam estudar, mas em examiná-los, a fim de assimilar os aspectos da realidade. Em comparação aos demais instrumentos de coleta de dados, isso é considerado uma vantagem por Gil (2008), em razão dos fatos serem percebidos de forma direta e sem qualquer tipo de intermediação. Nesta pesquisa, o observador é participante, ou seja, eu faço parte da situação de sala de aula e desempenho minha função como professora, estabelecendo uma relação face a face com os observados.

Dessa forma, os dados foram observados ao na disciplina de língua inglesa ao longo do terceiro bimestre letivo de 2017 no Campus Rio Grande do IFRS, a partir de registros e anotações realizadas durante cada etapa do desenvolvimento do projeto. Para analisar os aspectos reais da produção deste trabalho, foram observadas as circunstâncias do processo de desenvolvimento do projeto, a saber: (1) a distribuição dos grupos e a escolha das músicas; (2) a produção do roteiro; (3) o processo de gravação, edição e sonorização do projeto; (4) os curtas-metragens apresentados; (5) a autoavaliação realizada pelos alunos; e (6) a avaliação dos produtos finais.

2.3.2 Questionário em escala *Phrase Completion*

A fim de aprofundar os conhecimentos sobre as opiniões, interesses, expectativas e outros sentimentos por parte dos participantes (GERHARDT;

SILVEIRA, 2009), foi realizado um levantamento de dados (KERLINGER, 1973) a partir da aplicação de questionários (Apêndice XI). Marchesan e Ramos (2012, p. 452) indicam que os questionários “são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação”. Além disso, apresentam inúmeras vantagens, como economia de tempo, obtenção de um grande número de dados, análise de um determinado grupo de maneira simultânea, garante o anonimato do sujeito e não há influência do pesquisador (RUIZ; 1997; MARCONI; LAKATOS, 1999).

O questionário foi construído considerando a escala de medição *Phrase Completion* (HODGE; GILLESPIE, 2003; SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014), que determina o construto inserindo sua intensidade no próprio enunciado da escala facilitando, potencialmente, o entendimento dos respondentes e medindo de forma mais confiável e válida o que está sendo investigado. A fim de mensurá-los, Hodge e Gillespie (2013) propuseram uma escala padrão que consiste em 11 pontos, sempre de 0 a 10 na sequência dos números inteiros, em que 0 tem associação com a ausência de atributo, enquanto 10 tem relação com a intensidade máxima. Silva Júnior e Costa (2014, p. 7) apontam que o fato de essa escala ter 11 pontos facilita a interpretação dos dados e “o maior número de pontos melhora potencialmente a confiabilidade e a validade da escala”. Além disso, os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão familiarizados com a escala de valores de 0 a 10, já que corresponde ao valor da nota quantitativa atribuída as avaliações escolares. Dessa forma, eventuais dificuldades de resposta associada ao número de pontos na escala se dissipam.

O questionário, que objetiva recolher informações sobre os alunos e as aulas de LI, foi ramificado em oito divisões, a saber: (1) a primeira parte, definida como *eu e a língua inglesa* e composta por treze afirmações, objetiva identificar a relação do aluno com a LE, seus conhecimentos prévios sobre a língua e a instrução formal que teve antes de ingressar no Instituto, além das motivações para a sua aprendizagem; (2) a segunda parte, definida como *a língua inglesa na escola* e composta por nove afirmações, pretende aprofundar-se nas questões teórico-práticas em relação ao ensino da LE no contexto escolar. Questiona-se, por exemplo, sobre a importância da LI, o tempo disponibilizado para as aulas, o nível dos alunos e a complexidade dos conteúdos disponibilizados. Outro ponto abordado nesta sessão é a diferença entre um aluno presente e um aluno participativo, medindo os níveis de intensidade deles;

(3) a terceira parte, definida como *as diferentes formas de aprender* e composta por dez questões, busca perceber as preferências e aptidões dos alunos que compõem o grupo pesquisado. Embasada pela TIM (GARDNER, 1983; GAMA, 1998, BARRINGTON, 2004), o aluno identifica o seu nível de concordância quanto à facilidade em desenvolver determinadas competências, como estudar línguas, resolver questões matemáticas e problemas de lógica ou tocar instrumentos. Esses três primeiros blocos do questionário têm função diagnóstica, a fim de estabelecer o contexto da pesquisa e identificar características dos sujeitos quanto ao processo de ensino e aprendizagem da língua.

Logo, (4) a quarta parte, definida como *o projeto dos curtas-metragens* e composta por doze questões, aponta para o desenvolvimento do projeto proposto na aula de LI, objeto de pesquisa desta tese, a fim de identificar padrões na produção dos trabalhos realizados pelos alunos. Assim, aborda os pontos gerais do desenvolvimento dessa produção, como suas preferências, seu desempenho e seus resultados quanto às competências da língua; (5) a quinta parte, definida como *o trabalho coletivo* e composta por oito questões, busca reconhecer a dinâmica do trabalho coletivo para a realização do projeto, como as posições de liderança estabelecidas, o nível de conforto e motivação devido a essa coletividade e também os prováveis impasses de relacionamento; (6) a sexta parte, definida como *a elaboração do roteiro* e composta por quatro questões, intende conferir pontos específicos sobre a construção desta etapa do projeto, considerada fundamental para resultados satisfatórios para o trabalho como um todo. Aqui, observa-se se o trabalho se dá de forma coletiva, funciona como base para o resto da execução e influencia, positivamente, na aquisição de estruturas da LI; (7) a sétima parte, definida como *a tecnologia e o projeto* e composta por oito questões, observa os usos de ferramentas para a execução da etapa prática do projeto, como a filmagem, e mede-se a intensidade da dificuldade sobre o uso de determinados instrumentos.

Por fim, de maneira abrangente, investiga-se sobre o uso desses recursos no contexto escolar: (8) a oitava e última parte do questionário, definida como *o uso de tecnologia na escola* e composta por nove questões, faz um levantamento a fim de medir o nível de inserção da tecnologia na rotina escolar. Realizam-se considerações sobre o telefone celular, já que este é o recurso tecnológico mais presente na escola, e as motivações para o uso, ou não, da inserção dessas ferramentas na sala de aula.

Devido à quantidade de dados coletados a partir dos questionários, o *corpus* foi analisado a partir de procedimentos de estatística descritiva (HUOT, 2002; SILVESTRE, 2007). Essa abordagem permite sintetizar uma série de valores da mesma natureza e identificar as relações entre os conjuntos de dados. Assim, os elementos de análise são organizados e descritos de três formas: por meio de tabelas e gráficos, de medidas descritivas (BARBETA *et al.*, 2004) de síntese, como porcentagens, proporções, médias, e de resumos verbais e numéricos. Por se tratarem de variáveis classificadas como qualitativas nominais (REIS; REIS, 2002), que representam a informação de qualidades, categorias e/ ou características, os dados são susceptíveis de classificação (MORAIS, 2005).

O primeiro passo para o tratamento estatístico das informações recolhidas através dos questionários foi armazená-las e sistematizá-las em uma base de dados (Apêndice XII), dispostas em oito tabelas conforme os tópicos principais do questionário, cujas colunas foram usadas para colocar os dados referentes às variáveis e as linhas para identificar os elementos do questionário. As variáveis deste estudo são definidas a partir de uma série de categorias que representam a classificação dos indivíduos, a saber, sua intensidade de concordância com determinadas afirmações. Assim, a planilha de dados contém um número de linhas igual ao número de questões por sessão do estudo e um número de colunas relativo ao de variáveis sendo analisadas, conforme exemplificado no Quadro 5.

Quadro 5 – Representação parcial da base de dados

		VARIÁVEIS										
		→										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELEMENTOS	53 Todos os integrantes do grupo deram sugestões.	6	2	3	4	3	9	10	11	8	6	18
	54 Ampliei meu vocabulário através do roteiro.	6	2	3	5	5	8	10	13	8	7	13
	55 Conheci novas estruturas da língua através do roteiro.	5	0	5	5	5	12	10	8	7	10	13
	56 O roteiro ajudou na organização do trabalho.	3	0	2	2	0	7	2	7	14	11	32

Fonte: Autora

A partir do banco de dados, utilizaram-se ferramentas descritivas, compostas de diversos tipos de tabelas e gráficos. Estes últimos ganham destaque, já que a representação gráfica dos dados facilita a visualização das informações a serem sumarizadas e analisadas (REIS; REIS, 2002). Para organizar a incidência de cada

nível de intensidade utilizado para responder ao questionário, construiu-se um quadro de Distribuição de Frequência (Quadro 6), no qual identifica-se o número de ocorrências de cada resposta. Essa tabela é composta por três eixos principais, ordenados em três colunas, contendo: (1) a escala de intensidade do questionário; (2) a Frequência Absoluta (FA), que corresponde ao número de ocorrências de cada resposta; e (3) a Frequência Percentual (FP), que corresponde à porcentagem de cada ocorrência e é obtida a partir da divisão da FA de cada categoria da variável pelo número total de elementos da amostra e multiplicando este resultado por 100 (GUEDES *et al*, 2015).

Quadro 6 – Tabela de Distribuição de Frequência

			FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
CONCORDO	POUCO	0	859	14,71%
		1	207	3,54%
		2	260	4,45%
	MODERADO	3	269	4,61%
		4	254	4,35%
		5	757	12,96%
		6	389	6,66%
		7	555	9,50%
	MUITO	8	595	10,19%
		9	498	8,53%
		10	1197	20,50%
				5840

Fonte: Autora

Logo, realiza-se a análise e síntese numérica dos dados de cada uma das oito sessões e as informações são organizadas a partir da construção de gráficos, apresentados na análise de dados.

2.3.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada, no contexto da pesquisa qualitativa, junto à observação de campo e à aplicação de questionários, constituem-se como uma combinação necessária, visando à melhor contextualização dos dados, “visto que permitem trazer à tona informações de ângulos diferentes tanto do contexto, como sobre o fenômeno investigado, o que permite a melhor compreensão e integralização dos dados quando da ocasião do seu processo de análise” (MORÉ, 2015, p. 128). Dessa forma, com a intenção de refletir sobre os princípios epistemológicos desta investigação qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo de sujeitos, de natureza individual e coletiva. A entrevista é entendida neste estudo como um espaço para o diálogo e conversações a respeito do desenvolvimento dos trabalhos, e caracteriza-se como um método flexível de obtenção de informações contidas na fala dos participantes (MINAYO, 2001). Gil (1999), conceitua essa interação como um diálogo assimétrico, em que uma das partes procura coletar informações, enquanto a outra se apresenta como a fonte dos dados. De acordo com Moré (2015, p. 127) é neste espaço, criado e proposto pelo pesquisador, “que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo das mesmas”.

Nesse sentido, esse espaço relacional acrescenta, para esta pesquisa, informações mais aprofundadas daquelas disponibilizadas pela aplicação dos questionários, além de possibilitar informações mais precisas (MARCONI; LAKATOS, 2003), a partir do esclarecimento do significado das perguntas e de novas reflexões que possam surgir a partir do debate, como discutido por Moré (2015, p. 129) ao afirmar que

quando um investigador qualitativo realiza, conscientemente, perguntas complementares em busca de melhor explicação sobre determinados temas, é com o intuito de acolher sua diretriz principal que é a busca de compreensão e o sentido das narrativas, visando melhor adentrar na construção dos significados atribuídos à experiência de vida dos entrevistados.

Para a elaboração efetiva do roteiro norteador da entrevista (Apêndice XIII), foram considerados alguns aspectos importantes, como adaptar a linguagem para o nível de compreensão dos alunos, evitar questões longas, manter um referencial básico que direcione a entrevista e evitar direcionar as respostas (BARBOSA, 2008). À vista disso, foram preparadas 37 perguntas subdivididas em seis grupos: (1)

impressões gerais, a fim de abordar informações sobre a escola e preferências do aluno; (2) aprendizagem de LI, com a intenção de especificar questões relativas à disciplina; (3) projeto dos curtas-metragens, para compreender a dinâmica da execução do projeto; (4) aprendizagem colaborativa, visando a analisar a performance em grupo; (5) uso da tecnologia, com a finalidade de averiguar os benefícios dos instrumentos utilizados; e (6) encerramento, direcionado para refletir e concluir sobre a discussão proposta.

A partir disso, entrevistaram-se quatro grupos distintos, selecionados conforme a sua avaliação final (AF) dos curtas-metragens (Quadro 7), isto é, apenas foram entrevistados integrantes dos grupos que atingiram nota superior a 9,0 (> 9,0) pontos no bimestre da realização do projeto.

Quadro 7 – Avaliações finais dos grupos

GRUPO	AF
<i>Hey Brother</i> , de Avicii	7,3
<i>Peter Pan</i> , de Silvr3rt3ar	6,6
<i>Supermarket Flowers</i>, de Ed Sheeran	9,3
<i>When We Were Young</i> , de Adele	9,0
<i>Ain't No Rest for the Wicked</i>, de Cage the Elephant	9,4
<i>Smooth Criminal</i>, de Michael Jackson	9,2
<i>For the Love of a Daughter</i> , de Demi Lovato	7,4
<i>Many Men</i> , de 50 Cent	7,0
<i>Castle on the Hill</i> , de Ed Sheeran	8,1
<i>Photograph</i> , de Ed Sheeran	8,0
<i>Fresh Prince of Bel Air</i> , de DJ Jazzy Jeff & The Fresh Prince	8,2
<i>Better than Yourself</i>, de Lucas Graham	9,2
<i>Stan</i> , de Eminem & Dido	7,3
<i>Man Down</i> , de Rihanna	6,6

Fonte: Autora

Essa delimitação ocorre em razão de investigar as maneiras e recursos para a execução das propostas de maneira efetiva. Todos os alunos receberam a mesma proposta de projeto e a executaram no mesmo período de tempo estipulado, por isso é importante recolher informações que apontem os possíveis motivos para um trabalho bem-sucedido. Ainda, é pertinente traçar uma comparação entre os distintos

grupos de entrevistados, considerando seus níveis da língua, motivações e outros aspectos. Como os sujeitos são familiarizados com a pesquisadora, neste caso a professora, há proximidade para estabelecer uma conversa a fim de manter um clima informal e descontraído e, por isso, as entrevistas não seguem uma ordem pré-determinada.

UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

*Learning another language is not only
learning different words for the same things,
but learning another way to think about things*.*

Flora Lewis

Com o objetivo de investigar os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de LI, o presente capítulo propõe-se a examinar os dados coletados e a apresentar reflexões acerca dos resultados desta pesquisa. Para isso, a análise dá-se em momentos complementares que, para melhor compreensão, dividem-se em três etapas. Inicialmente, realizo um diagnóstico com base nas observações e apontamentos verificados durante o desenvolvimento do projeto em sala de aula. A partir de uma abordagem descritivo-interpretativa (ORLIKOWSKI; BAROUDI, 1991; SCHWANDT, 1994; STRAUSS; CORBIN, 2015), perpasso cada fase previamente delimitada para a execução da proposta, desde o movimento de composição dos grupos até a avaliação final. Em um segundo momento, a partir de procedimentos de estatística descritiva (HUOT, 2002; SILVESTRE, 2007), apresento uma síntese das próprias percepções dos aprendizes sobre questões relacionadas à LI, à estrutura educacional e aos passos do projeto de acordo com as respostas aos questionários. Por fim, com intenção de melhor ilustrar as regularidades encontradas nos dados, elaboro uma análise explicativa (GIL, 1991; PRODANOV; FREITAS, 2013) baseada na fala dos alunos sobre as experiências a respeito dessa prática didático-metodológica. Para sumarizar os dados e apontar os principais resultados, retomo as informações averiguadas neste estudo na conclusão deste capítulo.

* Aprender outra língua não é apenas aprender palavras diferentes para as mesmas coisas, mas aprender outras formas de pensar sobre elas.

3.1 OBSERVANDO OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO: OS PROJETOS

Cada encontro dentro de uma sala de aula é um momento singular. Assim, é de suma importância atentar para esse ambiente com a intenção de perceber e compreender as experiências resultantes do processo de desenvolvimento dos projetos propostos. Para isso, a partir do método de observação assistemática (GIL, 1999; MARCONI; LAKATOS, 1999) e com base nos apontamentos realizados pela professora durante as aulas de LI, verificaram-se as atitudes dos alunos durante as três fases (Apêndice VII) do trabalho – o planejamento, que aqui chamaremos de *luz*; a produção, denominada nesta seção de *câmera*; e o lançamento, conseqüentemente intitulado de *ação** – discutidas a seguir.

3.1.1 Luz

O primeiro passo estipulado para a execução do trabalho durante a fase de planejamento, **a escolha dos grupos e da música**, nos remete a uma questão relevante, mas nem sempre observada: a promoção da autonomia dos alunos. Conforme apontado por Nunan (2000, p. 3), “a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia” como, por exemplo, estimulando as habilidades mais fortes dos estudantes (BARRINGTON, 2004). Visando a promoção de condições para esse fim, não se estipulou número máximo de alunos, mas sugeriu-se um número mínimo de três pessoas por grupo. Além disso, outro aspecto relevante dessa etapa foi a liberdade que os grupos tiveram para formar-se além das paredes da sala de aula, ou seja, alunos de turmas diferentes podiam trabalhar juntos e terem *convidados especiais*. Dessa forma, a turma da qual o aluno faz parte é, para este trabalho, indiferente; o importante são os grupos formados, ou seja, as comunidades com vínculos e interdependência entre os sujeitos que tomam parte na realização da mesma atividade, canalizando suas necessidades individuais e interesses coletivos, regidos por certa divisão de tarefas e regras para atingir um objetivo comum

* A frase “luz, câmera, ação”, notoriamente atribuída ao diretor norte-americano David Wark Griffith (1875-1948), faz popular referência à produção cinematográfica. Segundo Santos (2011), “podemos dizer que o cinema, na sua forma mais básica, é constituído apenas de luz, câmera e ação. Estes são os três elementos constituintes da sétima arte” e por isso optamos, nesta seção, dividir as fases de execução da proposta nessas três aclamadas nomenclaturas.

(ENGESTRÖM, 1987; MARTÍN-BARÓ, 1989; KUUTTI, 1995). Cabe mencionar que, de acordo com as questões teóricas discutidas neste trabalho, “o desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado, pois é através da participação ativa, autônoma e consciente que podemos levar nossos alunos a uma aprendizagem sustentável e eficaz” (MORAES; GARDEL, 2009, p. 2).

Assim, o projeto iniciou com 83 alunos divididos em 17 grupos nomeados de acordo com a música escolhida, conforme apresentado no Quadro 8. Nele, são organizados o número de componentes de cada grupo e se houve integração entre turmas, isto é, se os alunos decidiram trabalhar com estudantes de classes diferentes.

Quadro 8 – Distribuição dos integrantes por grupos

Nome do grupo	Componentes	Integração
<i>Car Radio</i> , de 21 Pilots	2	Não
<i>Hey Brother</i> , de Avicii	5	Sim
<i>Peter Pan</i> , de Silvr3rt3ar	3	Não
<i>Supermarket Flowers</i> , de Ed Sheeran	7	Sim
<i>When We Were Young</i> , de Adele	6	Sim
<i>Ain't No Rest for the Wicked</i> , de Cage the Elephant	10	Sim
<i>Smooth Criminal</i> , de Michael Jackson	4	Não
<i>Nightingale</i> , de Demi Lovato	5	Não
<i>For the Love of a Daughter</i> , de Demi Lovato	7	Não
<i>Last Friday Night</i> , de Katy Perry	2	Não
<i>Many Men</i> , de 50 Cent	3	Não
<i>Castle on the Hill</i> , de Ed Sheeran	4	Sim
<i>Photograph</i> , de Ed Sheeran	6	Sim
<i>Fresh Prince of Bel Air</i> , de The Fresh Prince	4	Sim
<i>Better than Yourself</i> , de Lucas Graham	5	Sim
<i>Stan</i> , de Eminem & Dido	5	Sim
<i>Man Down</i> , de Rihanna	5	Não

Fonte: Autora

As observações apontam que cerca de 53% dos grupos decidiram trabalhar de maneira integrada logo no início do projeto. Essa iniciativa indica a potencialidade dos aprendizes em funcionarem de maneira colaborativa e administrarem suas tarefas fora do ambiente físico da sala de aula (MAYRINK; COSTA, 2015; RILEY, 2016). No entanto, quando lidamos com pessoas, questões imprevisíveis e pessoais podem surgir, como é o caso de três alunos desistentes. Apesar de já estarem inseridos em grupos de trabalho e com o planejamento em andamento, os estudantes optaram por afastarem-se da disciplina e, a partir disso, foram necessárias adaptações em dois grupos para acomodar essa mudança.

A segunda fase do projeto, relativa a **entrega dos roteiros**, dividiu-se em três encontros. No primeiro, estipulado na data de entrega da sua versão inicial, apenas oito grupos apresentaram os trabalhos completos; outros oito grupos, apesar de não apresentarem nenhuma versão física do texto, discutiram suas ideias e dúvidas para finalizarem suas produções; nesse dia, apenas um grupo não apresentou nenhum material. No segundo encontro, agendado para a entrega final dos roteiros com revisões, sete grupos entregaram a versão final e, aqueles grupos que utilizaram o primeiro prazo para encaminhamentos, entregaram sua primeira versão. Isso levou a um terceiro encontro, em atendimento extraclasse, para supervisão e entrega dos roteiros retardatários. No final desse processo, percebeu-se uma grande evolução na escrita dos *scripts* e, dos 16 roteiros apresentados, dois não realizaram os ajustes apontados na correção dos trabalhos. Essas observações foram consideradas para a avaliação final dos produtos, nos critérios de cumprimento de prazos, participação e entrega das versões finais dos roteiros.

3.1.2 Câmera

Após a aprovação dos roteiros, o passo seguinte constituiu-se na **gravação, edição e sonorização do projeto**. Apesar de esta etapa ser realizada a distância, manteve-se contato extraclasse para orientação. Um exemplo disso foram as interações realizadas através de um aplicativo de mensagens instantâneas, conforme a Figura 23, em que a partir da troca em tempo real, eximiam-se dúvidas imediatas dos grupos, que enviavam fotos e áudios, como apresentado nas imagens que seguem.

Figura 23 – Interações entre alunos e professora



Fonte: Autora

Observou-se que aqueles grupos que tinham contato direto com a professora durante a fase de realização da proposta apresentaram maior unidade e, por consequência, melhor execução técnica. O contrário também foi constatado naqueles grupos que apresentaram uma divisão na unidade dos componentes, o que resultou em dificuldades para elaborar um trabalho que cumprisse os requisitos básicos de qualidade. Ao fim dessa etapa, foram apresentados 14 curtas-metragens. Os grupos que não realizaram a proposta foram desconsiderados das avaliações apresentadas nos dados deste estudo.

3.1.3 Ação!

Na fase final do projeto, isto é, o **lançamento dos curtas-metragens**, foram apresentados os 14 vídeos produzidos. A avaliação dessa proposta fundamentou-se, então, em dois eixos: a avaliação dos produtos finais, que considerou a organização e participação do aluno no projeto, o desenvolvimento do roteiro e o produto final do curta-metragem; e a autoavaliação, realizada pelos estudantes sobre o seu próprio desempenho, conforme descrito a seguir.

3.1.3.1 Avaliação dos produtos finais

Segundo o exposto no aporte metodológico, as notas da avaliação final foram compostas a partir da somatória de três blocos avaliativos (Apêndice IX), a saber: (1) a organização e participação do aluno no projeto, no valor de 2 pontos; (2) o desenvolvimento do roteiro, no valor de 3 pontos; e (3) o produto final do curta-metragem, no valor de 4 pontos. Além disso, o aluno também efetuou sua autoavaliação no valor de 1 ponto. Esses critérios de avaliação foram previamente definidos e discutidos com os estudantes em sala de aula a partir de um cronograma estipulado, o que intencionava assegurar a organização das tarefas e o cumprimento dos prazos.

3.1.3.1.1 Organização e participação

Grande parte dos grupos não teve dificuldade no que tange à organização do trabalho, envolvendo-se em todas as etapas de desenvolvimento da proposta. Isso posto, verificou-se uma participação mais ativa por parte dos estudantes, elementos centrais no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996; JENKINS *et al*, 2006), quando comparada aos bimestres anteriores. A partir do momento em que os alunos tiveram a liberdade para formar suas equipes e trabalhar de forma colaborativa, percebeu-se mais confiança por parte dos estudantes, o que resultou também em uma maior motivação e autonomia para a aprendizagem de LE.

3.1.3.1.2 Desenvolvimento dos roteiros

Em relação ao desenvolvimento dos roteiros, os alunos obedeceram ao gênero textual estipulado para a entrega (Apêndice II), o que facilitou a compreensão e revisão das narrativas tanto para os próprios estudantes, quanto para a professora. Assim, também pôde verificar-se o encadeamento entre a história narrada pela música original escolhida pelos grupos e a sua adaptação para as telas; muitos deles, inclusive, inseriram partes das canções em meio a trama, o que tornou o trabalho intertextual muito mais rico em detalhes, como no caso do roteiro do grupo *Ain't No Rest for the Wicked* (Anexo III). Ao longo da escrita, os alunos inseriram trechos

completos da música homônima* no formato das falas dos personagens, como apresento na Figura 24.

Figura 24 – Uso da música no roteiro

6 EXT. RUA - FIM DA TARDE/NOITE

Miles está andando na rua e, ao chegar em um cruzamento, encontra a prostituta Brittany. Ela se aproxima.

BRITTANY

Eu nunca vi um homem parecer tão solitário. Você quer um pouco de companhia? Se você pagar o preço certo sua noite será boa e você poderá ir e mandar eu seguir meu rumo.

I've never seen a man who looks so all alone, could you use a little company? If you pay the right price your evening will be nice, and you can go and send me on my way.

MILES

Você é uma coisinha tão doce e jovem, por que faz isso consigo mesma?

You're such a sweet young thing. Why you do this to yourself?

Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

Já o grupo *Smooth Criminal* (Anexo VI) faz referência direta ao célebre verso da música de Michael Jackson* "*Annie, are you ok?*". A letra da canção original conta a história de Annie, uma jovem que é atacada em seu apartamento por um assassino; contudo, os alunos optaram por modificar a trama, onde a jovem Annie Myers, de 19 anos e estudante de medicina, é assassinada no banheiro de um famoso *fast-food* da cidade. Ainda, o grupo estipulou uma linha do tempo garantir um formato próximo ao de um relatório policial, onde cada cena do roteiro tinha um horário determinado, conforme a Figura 25.

* A letra completa da canção pode ser verificada em <<https://www.letras.com.br/cage-the-elephant/aint-no-rest-for-the-wicked/>>.

* A letra completa da canção pode ser verificada em <<https://www.letras.com.br/michael-jackson/smooth-criminal/>>.

Figura 25 – Elementos intertextuais no roteiro

	CUT TO
LANCHONETE- 22:45	4
<p>O delegado foi falar com a funcionária que encontrou o corpo , ela chegou ali as 22:00 , para começar seu expediente no drive thru, foi até o banheiro , para se trocar e achou a menina lá , ela saiu gritando do banheiro, e a outra funcionária ligou para a polícia. No meio da confusão ela notou um comportamento estranho no homem moreno e na mulher loira.</p>	
<p>AARON DEVIS</p> <p>Evan, eu chequei as câmeras , e todos aqui estiveram na cena do crime , não temos como apontar um culpado ainda, a pericia já chegou, eles identificaram a menina , Annie Myers , 19 anos , estudante de medicina . Ela chegou aqui por volta de 18:34 ,e ficou sentada naquela mesa do canto mexendo no computador dela.</p>	
<p>Evan, I checked the cameras, and everyone here was at the crime scene, we cannot point a person yet. The technical forensic has arrived, they have identified the girl, Annie Myers, a 19-year-old medical student. She got here around 6:34 p.m., and sat at that corner table using on her computer.</p>	

Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

No campo da aprendizagem de LI, era esperado pela ementa da disciplina que eles trabalhassem com estratégias de leitura e compreensão de texto, tempos verbais básicos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, verbos modais, artigos definido e indefinido e diversas classes gramaticais, conforme detalhado na Figura 14. No entanto, seguindo as orientações estabelecidas no PCNEM e OCEM e levando em conta as concepções sobre linguagem, o processo de ensino e aprendizagem da LI não se pautou apenas em desenvolver as quatro habilidades da língua ou o ensino isolado da gramática, mas compreendeu que

as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o *contexto em que essas línguas são usadas*; as formas da linguagem variam ainda com fatores como a idade, o sexo, a região de origem, a classe social, etc. de seus usuários. Além disso, as formas variam com o contexto do uso da linguagem e com a finalidade da interação. Isso leva, por exemplo, a variantes mais formais ou menos formais, e ao uso de formas específicas de linguagem em determinados contextos (como a linguagem jurídica, a médica, a técnica, etc.). (BRASIL, 2006, p. 101-102, grifo meu).

Dessa forma, a gramática estipulada na ementa curricular esteve presente nos usos da linguagem, mas não foi trabalhada de forma isolada e descontextualizada.

Isso posto, as produções escritas em formato de roteiro possibilitaram o desenvolvimento da língua em uso devido aos diversos contextos apresentados e, a fim de evidenciar esses processos, analiso alguns excertos dos *scripts**. A construção dos roteiros pôde ser realizada em L1, levando em conta que “a língua materna constitui um ponto de apoio valioso para o aluno organizar e consolidar aprendizados informais, bem como as novas aquisições formais em língua estrangeira” (BRASIL, 2002, p. 108). No entanto, o grupo *Better than Yourself* (Anexo IV) optou por redigi-lo inteiro em LI, como demonstro na Figura 26.

Figura 26 – Roteiro em LI

THE BEGINNING OF HELL	4
James and Bruce were together, as usual, having fun, when they heard footsteps, but did not see people, at that moment Jorge already imagined who they were, but he did not want to frighten James, who could not imagine the size of the confusion Bruce had gotten himself into.	
KAUÃ (BRUCE ADAMS)	
-Jorge, maybe I no longer show up tomorrow, you must learn to get by on your own.	
-Jorge, talvez eu não apareça amanhã, você precisa aprender a se virar sozinho...	
JORGE (JAMES ADAMS)	
-Can you tell me what you did that is so bad?	
-Você pode me dizer o que de tão grave você fez?	

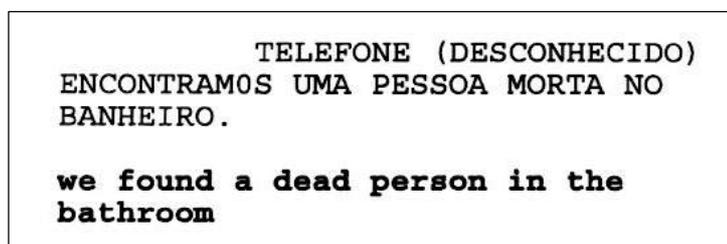
Fonte: Grupo *Better than Yourself*

A partir desse fragmento, podemos perceber alguns aspectos distintos no que tange a construção da língua. Além da estruturação afirmativa no passado simples utilizando as formas regulares e irregulares dos verbos, também é utilizada a forma negativa que exige o verbo auxiliar *did*. Assim, o verbo principal – nesse caso, *see* e *want* – não é conjugado no passado, uma vez que o auxiliar já indica o tempo verbal. A importância em verificar essa organização gramatical correta pauta-se na dificuldade que muitos alunos apresentam no uso de verbos auxiliares em LI, já que

* Os roteiros completos abordados nesta seção podem ser conferidos nos Anexos deste trabalho.

a mesma estrutura não é encontrada na L1. Dessa forma, costumam apresentar estruturas como “*he not saw*” ou “*he not wanted*”, provenientes do repertório da língua nativa dos estudantes. Da mesma maneira, outra construção sintática relevante pode ser observada na Figura 27. Enquanto na L1 dos estudantes, por exemplo, os adjetivos são geralmente colocados após o substantivo, no uso da LI acontece o contrário.

Figura 27 – Ordem sintática de adjetivo + substantivo



Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

No entanto, outras construções que também requerem inversões de ordem não são realizadas de forma tão evidente devido à inexistência da mesma estrutura na L1. É o caso da estrutura presente na Figura 28, que pode ser facilmente traduzida em português como “*Depois desse caso, Axel foi preso por abuso de poder e **por ameaça de morte** [...].* Contudo, nesta ocorrência, a expressão *ameaça de morte* deve sofrer uma inversão sintática (*death threat*) quando traduzida, devido à combinação* usual desses dois substantivos na LI. Assim, na expressão *death threat*, o substantivo *death* (morte) funciona como um substantivo secundário modificador, que especifica o aspecto particular do substantivo *threat* (ameaça) e, por isso, assume função de adjetivo, apresentando a mesma estrutura sintática de *dead person* (Figura 27). Com isso, esses elementos são interdependentes. Por outro lado, a construção *threat of death* não está gramaticalmente incorreta, mas a combinação da preposição *of* com o substantivo *death* introduz um complemento preposicional que funciona como um modificador pós-nominal do substantivo, não sendo obrigatório para o sentido do substantivo *threat* e apenas fornecendo informação complementar.

* Em LI, o termo *collocation* refere-se à combinação de duas ou mais palavras, as quais são usualmente associadas com maior frequência na língua e estabelecem relações fixas.

Figura 28 – Ordem sintática de substantivo + substantivo

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-...

After this case, Axel was arrested for abuse of power and for threat of death, soon the accusation against Bruce would be revoked, but ...

Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Além disso, também destaco outras organizações sintáticas igualmente interessantes. Na Figura 29, o grupo *Supermarket Flowers* (Anexo V) utiliza a construção “[...] *don't you remember all those things he has done?*” correspondente, em português, à “*você não se lembra das coisas que ele fez?*”. Contudo, essa estrutura não é apenas uma formação de interrogativa negativa no presente simples, mas um recurso retórico para enfatizar a mensagem, muito frequente na linguagem falada.

Figura 29 – Recursos retórico de ênfase

JUSSAMARA

Não me importa se ele é bonito ou não, você não se lembra das coisas que ele fez?
(It doesn't matter whether he is beautiful or not, don't you remember all those things he has done?)

Fonte: Grupo *Supermarket Flowers*

Outro mecanismo comumente utilizado na linguagem oral é evidenciado na Figura 30, quando os alunos escolhem a construção “*there's no medicine*” ao invés de “*there isn't any medicine*”, com valor equivalente. Embora ambas formulações estejam gramaticalmente corretas, o fato de utilizar o advérbio *no* antes de um substantivo enfatiza a negação. Na mesma figura, também cabe destacar o uso do verbo *get* em associação ao substantivo *treatment* e não do verbo *do* em referência correta a “*fazer o tratamento*”.

Figura 30 – Recurso retórico de ênfase negativa

Joseph vai até a estante do quarto e pega a caixa de remédios, ficando desapontado ao ver que acabou.

ADELE

O remédio acabou! Mas não se preocupe, eu aguento a dor.
There's no medicine left! But don't worry, I can handle the pain.

JOSEPH

Não! Você precisa fazer o tratamento para ficar estável!
No! You need to get the treatment to stay stable.

Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

Em relação as estruturas linguísticas da LI, os alunos foram além do estipulado pela ementa da disciplina, tendo em vista que o uso da língua não pode limitar-se a conteúdos gramaticais determinados. Um exemplo disso são as construções feitas em tempos verbais no passado. Na ementa, as referências a fatos passados são abordadas nos tempos verbais *past simple* e *past continuous*, e não consta nenhuma referência ao *present perfect*. Embora essas estruturas refiram-se ao passado, cada uma é utilizada em um contexto específico. De maneira superficial, é possível traçar suas diferenças da seguinte forma: o *past simple* expressa uma ação que teve início e fim em um momento específico no passado; o *past continuous*, por sua vez, refere-se a uma ação em andamento em um ponto específico no passado, sem mencionar quando esse acontecimento inicia ou termina, conforme aferido na Figura 31.

Figura 31 – *Past simple* e *Past continuous* em uso

CONTINUED: 3.

EVAN JONES

Então... O que você estava fazendo na hora que a vítima foi encontrada no banheiro?

So ... what were you doing around the time the victim was found in the bathroom ?

Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

Já o *present perfect* é usado para falar sobre uma ação que aconteceu em um tempo indeterminado no passado. Na minha concepção de língua, o uso desse tempo verbal é tão essencial quanto os mencionados anteriormente e é bastante usual na linguagem com a qual os alunos têm contato, tanto em músicas quanto em filmes. Dessa forma, muitos se apropriaram dessa estrutura e a utilizaram em determinados contextos, como na Figura 32.

Figura 32 – *Present perfect* em uso

JOÃO

E aqui estão a carta que ela escreveu e as flores que sua
irmã tinha lhe dado.
(And here is her letter and the flowers her sister has given
her...)

Fonte: Grupo *Supermarket Flowers*

Outro aspecto relevante nas produções escritas dos roteiros que evidenciam a língua em uso é apresentado na Figura 33. O fenômeno *preposition stranding* que na LI corresponde à uma construção sintática onde a preposição posiciona-se no final da frase é utilizado em “[...] *the size of the confusion Bruce has gotten himself into*”. Isso acontece porque alguns verbos requererem obrigatoriamente o acompanhamento de preposições e, ao movermos a posição desses elementos para pontos externos na oração, tem-se uma relação de efeito. Esse tipo de estrutura também não existe na L1 dos alunos e, embora não faça parte da gramática normativa da LI, é muito comum no uso cotidiano da língua.

Figura 33 – *Preposition stranding*

THE BEGINNING OF HELL 4

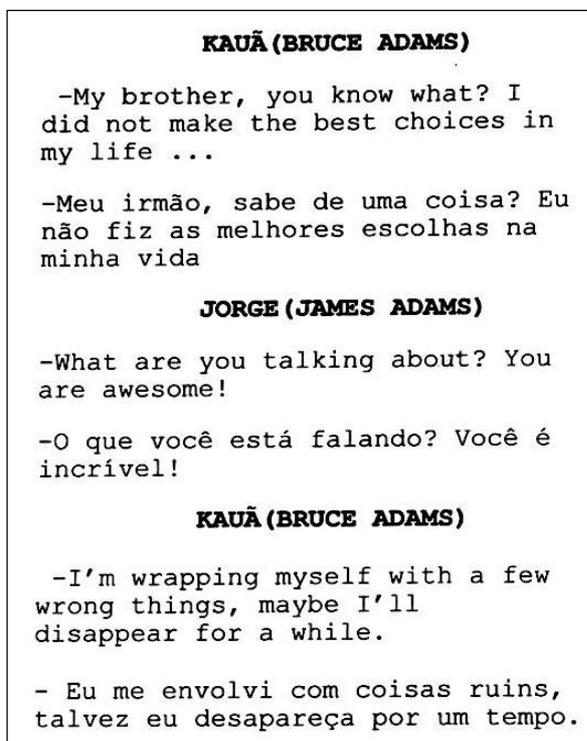
James and Bruce were together, as usual, having fun, when they heard footsteps, but did not see people, at that moment Jorge already imagined who they were, but he did not want to frighten James, who could not imagine the size of the confusion Bruce had gotten himself into.

Fonte: Grupo *Better than Yourself*

A mesma construção pode ser observada na frase “*What are you talking about?*”, na Figura 34. Além disso, outra questão que necessitou uma revisão mais

precisa foram as traduções literais de algumas expressões em LI, como verificado na frase “*I’m wrapping myself with a few wrong things*” (Figura 34).

Figura 34 – O uso literal de expressões linguísticas



Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Muitos alunos recorrem usualmente a ferramentas de tradução automática, como o *Google* tradutor. Esse sistema é de grande utilidade para as aulas de língua, organizando algumas estruturas gramaticais, dando opções de tradução para um mesmo vocábulo e fornecendo a pronúncia correta das sentenças. Porém, é preciso considerar o contexto da produção e ter discernimento de que o tradutor de textos é apenas um auxílio, necessitando determinados ajustes. A construção “*I’m wrapping myself with a few wrong things*” utiliza o verbo *wrap*, cuja possível tradução, entre tantas outras, significa “envolver” no sentido de embrulhar algo ou alguém. No entanto, quando a estrutura é submetida ao *Google* tradutor, resulta em uma frase em L1 que os alunos compreendem como correta, pois traduz *wrap* como *envolver*, sem nenhuma especificidade de uso, conforme a Figura 35.

Figura 35 – Tradução direta do verbo *wrap*

Fonte: Google tradutor

Por outro lado, se os alunos inverterem a tradução, a frase “*Estou me envolvendo com algumas coisas erradas*” resultará em uma construção diferente. Ao invés de utilizar o verbo *wrap*, o Google tradutor sugere a expressão idiomática *get involved*, cuja tradução também é *envolver-se*, de acordo com a Figura 36.

Figura 36 – Tradução direta do verbo *envolver-se*

Fonte: Google tradutor

Ainda assim, para a construção que os alunos desejam, são necessárias outras modificações. Primeiramente, nesta situação, a estrutura correta é *wrapped up in*, expressão idiomática que exprime estar completamente imerso ou envolvido em alguma coisa, similar a *get involved*. Logo, é necessário alterar a estrutura verbal que o aluno utiliza originalmente – “*I'm wrapping myself with a few wrong things*” – pois manter o verbo no presente contínuo altera o significado da expressão, como aponto na Figura 37.

Figura 37 – Tradução direta do verbo *wrapping up*

Fonte: Google tradutor

Logo, a frase que os alunos deveriam utilizar, neste sentido, é *"I'm wrapped up in a few wrong things"*, mas novamente devem atentar-se ao uso da ferramenta de tradução, pois uma simples omissão de apóstrofo na contração do verbo *to be* com o pronome pessoal *I* apresenta uma sugestão distinta em relação à flexão de gênero do verbo *envolver* na L1, de acordo com a Figura 38.

Figura 38 – Resultados distintos da tradução automática



Fonte: Google tradutor

Por outro lado, outras expressões idiomáticas igualmente complexas foram utilizadas corretamente, como o caso da manifestação *"I've got an eye on you"*, na Figura 39. No sentido denotativo, a tradução dessa expressão se aproximaria de *"Eu tenho um olho em você"*, mas essa construção, em L1, tem o mesmo sentido de *"Estou de olho em você"*, referente a *vigiar*.

Figura 39 – O uso de expressões idiomáticas

Ele afirmou com a cabeça...

EVAN JONES
Pode ir, mas estou de olho em você!

You can go, but i've got an eye on you.

O homem levantou da cadeira, e foi em direção a máquina de refrigerante, o delegado olhou pra ele e viu uma mancha de sangue na sua camiseta branca.

Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

Aferimos também o uso de fenômenos linguísticos bastante expressivos, como gírias e expressões particulares da LI. Na Figura 40, por exemplo, foi utilizado o substantivo *buck*, gíria comum para abordar dinheiro que, em tradução livre na região sul do Brasil, seria equivalente à expressão *pila*. As gírias, embora sejam utilizadas majoritariamente em contextos informais, são fundamentais para a compreensão de questões culturais. Por compreender que língua e cultura são indissociáveis, é fundamental a abordagem de recursos que remetam a escolhas linguísticas, contextos de uso e questões culturais, elementos que permeiam o ensino de LE.

Figura 40 – Os usos da língua na lanchonete

1 EXT. LANCHERIA (SUKÃO) - DIA

Miles e Trevor entram no *Sukão* onde uma moça (figurante) os espera no balcão. Os irmãos caminham até o balcão.

MILES

Bom dia! Duas coxinhas por favor.
Good morning! I'd like two coxinhas please.

ATENDENTE

Bom dia! Mais alguma coisa?
Good morning! Anything else?

MILES

Não, só isso.
No, that's it.

ATENDENTE

Ok, deu oito reais.
Ok, it's eight bucks.

Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

Esses recursos, no entanto, também levam os alunos a refletirem sobre “sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural” (BRASIL, 2002, p. 100). Acertadamente, o grupo entendeu que o substantivo *coxinha*, referente ao salgado de frango comumente encontrado nas lanchonetes brasileiras, não teria possível tradução para outro idioma. Por fazer parte da nossa cultura, essa palavra envolve elementos que vão além da língua. Algumas fontes disponíveis na internet buscaram definir o seu conceito, como “um croquete frito recheado de frango em formato de pera”, enquanto outras sugeriram vocábulos para a tradução dessa particularidade brasileira, como *chicken drumstick*. No entanto, como demonstro na Figura 41, não houve equivalência: bastou buscar essa expressão em um banco de imagens para comprovar que *chicken drumstick* (coxa de frango) e “coxinha de frango” são alimentos completamente diferentes – e ambos existem no contexto brasileiro.

Figura 41 – *Chicken drumstick* x Coxinha de frango



Fonte: Google imagens

Embora essas construções não recebam destaque na ementa da disciplina, são de grande valia para uma aprendizagem sustentável, no sentido que permite inserir o aluno em contextos orgânicos do uso da língua, como apurado na escrita dos roteiros. Em diversas produções, os grupos lançaram mão de conhecimentos linguísticos e culturais para utilizar a LI em situações reais de uso do idioma, como demonstro na Figura 42. Neste caso, o grupo *Smooth Criminal* descreve uma situação em que os policiais chegam na cena do crime. Ao utilizarem expressões como “*Chicago P.D.*”, “*set up the perimeter*” e “*copy that, boss*”, a língua faz parte de um contexto específico de uso.

Figura 42 – Os usos da língua na cena de um crime

EVAN JONES
 Detetive Evan Jones, polícia de
 Chicago, recebemos uma ligação
 desse restaurante. O que está
 acontecendo?

**Detective Jones, Chicago P.D , we
 got a call from this establishment.
 What's going on?**

FUNCIONÁRIA
 Nós encontramos uma menina morta no
 banheiro.

**We found a dead girl in the
 bathroom.**

EVAN JONES
 Está bem, vamos montar um
 perímetro, ninguém entra ou
 sai. Aaron, veja as câmeras de
 segurança, Sean , Vigie a porta ,
 não quero que ninguém saia daqui.

**It's ok, let's set up the
 perimeter, no one enters or leaves.
 Aaron, see the security
 cameras, Sean, keep an eye on the
 door, I don't want anyone out of
 here.**

AARON DEVIS
 Tudo bem, chefe!

copy that, boss!

Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

A mesma situação é encontrada no roteiro do grupo *Better than Yourself* , pois também descreve um contexto policial. Na Figura 43, o personagem faz contato com a base após um dos seus colegas ser atingido por um tiro. Assim, a construção sintática *sujeito e verbo*, no caso de “*officer Axel talking, officer Johnny down*”; e *verbo e complemento*, em “*hit at fatal point*” sem a devida complementação, remetem ao uso da língua informal geralmente utilizada em situações onde a informação, repassada através de dispositivos de comunicação, deve ser curta e clara. Além disso, o uso de léxico específico, como *officer* e *offender*, contribui para a veracidade da cena.

Figura 43 – Os usos da língua em um conflito armado

AXEL (AXEL WILLIANS)

-Attention sheriff Jones, officer
 Axel talking, officer Johnny down,
 hit at a fatal point, offender hit
 in the leg, he is alone...

-Atenção delegado, policial Axel
 falando, policial Johnny foi
 atingido em um ponto fatal,
 mediante atingido na perna, está
 sozinho...

Fonte: Grupo *Better than Yourself*

O grupo *Supermarket Flowers*, por sua vez, descreve um cenário hospitalar onde a linguagem que o médico utiliza difere-se da utilizada em outros eventos da história (Figura 44). As construções realizadas por esse personagem remetem à uma estrutura polida, como o uso da expressão “*I am afraid I have bad news*” em sentido equivalente a “sinto dizer que” ou “infelizmente”, além de referir-se ao falecimento da protagonista a partir da frase “*she didn’t make it*” ao invés de utilizar expressões como “*she died*”.

Figura 44 – Os usos da língua no hospital

<p>JUSSAMARA Doutor, como está a minha irmã? (Doctor, how is my sister?)</p> <p>MÉDICO Tenho más notícias, sinto muito, mas sua irmã não resistiu aos ferimentos. (I am afraid I have bad News. I am sorry, but your sister didn’t resist to her injuries and didn’t make it.)</p>
--

Fonte: Grupo *Supermarket Flowers*

Ainda, outro contexto específico de uso é descrito pelo grupo *Ain’t No Rest for the Wicked*, quando faz referência à uma confissão de um fiel para o padre da igreja, conforme o diálogo da Figura 45. A construção “*(Forgive me) father, I’ve sinned*”, utilizada no diálogo para iniciar a conversa com o padre, é uma convenção social cujo uso já é estabelecido nesse âmbito, ou seja, constitui um ato perlocutório.

Figura 45 – Os usos da língua no confessionário

<p>INT. IGREJA - DIA</p> <p>Michael entra na igreja e vai até o confessionário. Do outro lado, o padre Richard já está posicionado.</p> <p>FR. RICHARD</p> <p style="padding-left: 40px;">O que você gostaria de confessar, filho? What would you like to confess, son?</p> <p>MICHAEL</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu cometi um pecado horróroso, padre. Oh, father, I’ve sinned!</p>

Fonte: Grupo *Ain’t No Rest for the Wicked*

Dessa maneira, as produções escritas em formato de roteiro fornecem subsídios para trabalhar não só os elementos linguísticos, como também as variações da língua a partir dos mais diferentes contextos, seja no uso de formas específicas de linguagem ou de acordo com a finalidade da interação. Assim, ao articular os múltiplos códigos que permeiam a LI, a aprendizagem ganha sentido, pois seus usos se adaptam de acordo com as necessidades da comunicação. Ao conceber a aprendizagem de LI de forma articulada, verificamos construções muito mais ricas e contextualizadas do que se os elementos requeridos na ementa curricular fossem trabalhados isoladamente. Além disso, os alunos desenvolveram habilidades metalinguísticas e críticas únicas, pois a partir de reflexões contextuais a partir das quais colocam as questões pragmáticas em jogo. Por fim, a incidência de alguns equívocos gramaticais não impediu um processo de comunicação efetivo. À vista disso, a maleabilidade da língua nas mais diversas situações de uso fez com que os alunos criassem e recriassem estratégias para a prática da LI promovendo, assim, uma aprendizagem sustentável.

3.1.3.1.3 Produto final

Por fim, os curtas-metragens foram analisados a partir dos critérios preestabelecidos no Apêndice IX. Em relação à qualidade do áudio e do vídeo, por exemplo, muitos grupos que optaram por gravar as imagens em ambientes externos relataram problemas com o áudio devido à interferência de fatores incontroláveis, como vento (Figura 46). Uma solução apresentada para minimizar os ruídos foi a utilização de programas de edição, como o *Audacity*.

Figura 46 – Locação externa



Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Outro item avaliado foi a correspondência das histórias ao roteiro original e a apropriação das legendas às falas. Na primeira cena de *Ain't No Rest for the Wicked*, por exemplo, é descrito no roteiro que os personagens Miles e Trevor entram em uma lanchonete onde uma moça os espera no balcão. A partir disso, na gravação apresentada pelo grupo, os alunos utilizam a lanchonete localizada ao lado do câmpus – popularmente conhecida como *Sukão* – como o próprio local de gravação, conforme a Figura 47. Na mesma cena, é possível também conferir outros detalhes estipulados na produção textual, como as falas e os elementos visuais.

Figura 47 – A lanchonete



Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

O grupo *Smooth Criminal* também fez uso de cenários reais. Como consta em seu roteiro, a trama central gira em torno a um crime que ocorre em um restaurante específico: o McDonalds da rua West Adam, em Chicago. Para tanto, os alunos

utilizaram o próprio estabelecimento da cidade como locação. Além disso, a produção também descreve os personagens minuciosamente, como o homem que chega no local, senta na mesa do canto e usa terno e gravata, disposto na Figura 48.

Figura 48 – O restaurante



Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

Além disso, alguns grupos adaptaram os cenários descritos nos roteiros a partir de outras infraestruturas. O grupo *Better than Yourself*, que na sua história aborda uma trama de corrupção policial, especifica ambientes como uma delegacia e uma prisão e, para representar esses espaços, os alunos lançaram mão da caracterização dos personagens. Na Figura 49, por exemplo, para representar a sala do delegado da polícia, o personagem está caracterizado com um coldre e, disposto na sua mesa, está um livro de suspense, intitulado "Instinto de Morte".

Figura 49 – A delegacia



Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Em relação à cena em que um dos personagens deixa a prisão, o grupo escolheu um local onde os portões fizessem referência àqueles das instituições penitenciárias, conforme a Figura 50. Na narrativa, explica-se que após muito tempo no cárcere, o personagem sai carregando os pertences que foram recolhidos quando foi preso.

Figura 50 – A saída da prisão



Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Para representar a cena do confessionário descrita no roteiro do grupo *Ain't No Rest for the Wicked*, os alunos utilizaram recursos de iluminação para conferir autenticidade ao cenário, como aferido na Figura 51. Além disso, a localização do feixe de luz – lembrando uma auréola – e a posição das mãos do intérprete do personagem do padre, remetem à uma imagem religiosa em referência à igreja.

Figura 51 – A igreja



Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

Da mesma maneira, para reproduzir a cena de um sepultamento, descrita no roteiro do grupo *Supermarket Flowers*, os alunos deram destaque especial para o gramado em alusão aos cemitérios horizontais (Figura 52). Além disso, o grupo também faz uso de uma cruz de madeira para representar o episódio, o que complementa a ação.

Figura 52 – O funeral



Fonte: Grupo *Supermarket Flowers*

Ainda, apreciou-se a criatividade, a produção e o acabamento de outros aspectos. Muitos grupos investiram em detalhes de caracterização, como é o caso do *Ronald McDonald*, um dos símbolos do restaurante homônimo e personagem da trama de *Smooth Criminal*. Na Figura 53, percebe-se o cuidado nas vestimentas do intérprete para reproduzir a famosa roupa do palhaço.

Figura 53 – O palhaço



Fonte: Grupo *Smooth Criminal*

Cabe destacar, ainda, o uso de diversos planos e ângulos de filmagem como recursos de efeito, o que pressupõe a prática da linguagem cinematográfica. O uso do plano fechado, onde a câmera está bem próxima do objeto de modo que este ocupa quase todo o cenário, é contatado em diversas produções, como por exemplo, na Figura 54.

Figura 54 – Plano fechado



Fonte: Grupo *Better than Yourself*

Outra estratégia de filmagem verificada nos curtas-metragens foram os planos gravados a partir de imagens refletidas no espelho, como na Figura 55. Esse tipo de recurso visa imprimir uma característica mais intimista à cena que, neste caso, retrata um dos episódios descritos no roteiro de *Ain't No Rest for the Wicked*, em que a personagem Brittany encontra-se parada em frente ao espelho com um teste de gravidez positivo em sua mão e, ao confirmar suas suspeitas, chora desesperadamente.

Figura 55 – Ângulo do espelho



Fonte: Grupo *Ain't No Rest for the Wicked*

Além disso, outro aspecto avaliado na construção dos curtas-metragens foi o desenvolvimento das histórias em formato audiovisual, dentro de um tempo de aproximadamente 10 minutos e as práticas de produção oral da língua, conforme a narração dos roteiros.

3.1.3.2 Autoavaliação

Em última análise, observamos a **autoavaliação** dos alunos. Ao final das apresentações dos vídeos em sala de aula, cada aluno preencheu uma ficha de autoavaliação (Apêndice VIII), que objetivava reconhecer as impressões dos estudantes a respeito da execução do projeto, além de funcionar como uma maneira de autorreflexão sobre o processo de desenvolvimento dos trabalhos no bimestre. O questionário de autoavaliação foi dividido em duas partes: (1) perguntas gerais sobre a execução dos trabalhos, como a opinião dos aprendizes, sua participação no bimestre, além de sugestões e ideias para melhorar a proposta; e (2) uma tabela composta por cinco requisitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. A fim de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, foram utilizados pseudônimos em toda a extensão do trabalho*.

A primeira pergunta desse instrumento avaliativo procurava investigar as opiniões dos alunos em relação ao projeto, como *o que eles acharam do projeto e o que aprenderam com ele*. A maioria dos aprendizes deu relatos positivos sobre a experiência, principalmente no que se refere às habilidades de trabalho colaborativo e às práticas orais da língua. Sobre a LI, os estudantes mostraram que a execução do projeto foi importante para praticar a língua ao afirmarem que “ajudou muito na pronúncia” (Renan), conheceram “palavras novas” (Betina) e aprenderam “a entender um pouco mais o inglês” (Andressa). Uma observação pertinente foi levantada por Helena, ao declarar que aprendeu “que o inglês da escrita se diferencia muito da fala”, em relação às falas dispostas nos roteiros e suas respectivas pronúncias. Nas palavras de Breno, a experiência foi importante devido ao contato com a língua estrangeira, conforme a Figura 56.

* De acordo com as diretrizes e normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, regulamentadas pela Resolução no 196 de 10 de outubro de 1996 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Figura 56 – Opinião discente sobre o projeto*

1 O que você achou deste projeto? O que você aprendeu com ele? Expresse suas ideias.

Foi diferente e na minha opinião foi uma experiência bem *show* ter um contato direto com a língua inglesa até mesmo para exercitar a fala e o vocabulário

Fonte: Autora

No que diz respeito ao trabalho em grupo, os alunos afirmaram que a realização da proposta foi também importante para desenvolver habilidades de equipe e organização. Conforme a declaração de Amélia, “foi uma experiência nova [...]. Foram momentos muito divertidos e foi um trabalho em que todos os participantes estavam interessados nos momentos da gravação (do curta-metragem)”. Os alunos também atestaram que a proposta “foi um aprendizado de interação com o grupo” (Enrico) e que, para concluir o projeto com qualidade, é necessária a “dedicação de todos” (Brenda). Para Paulo, o projeto fez que os alunos “se enturmassem melhor tanto com a própria turma quanto com as outras”. No entanto, isso nem sempre acontece, o que resulta em uma execução “difícil” (Bento). Essa ideia é corroborada por Pietro, ao sugerir que “o problema é que um trabalho em grupo tem a questão de socializar”, e por isso exige a colaboração dos outros. Considerando esse aspecto, Cauê, que teve complicações no seu grupo devido à ausência de participação de alguns integrantes, afirmou que a experiência foi muito boa, pois “apesar da falta de comprometimentos das pessoas, os (membros) que estavam lá fizeram com tanto gosto quanto (ele), e isso foi o mais gratificante”.

Segundo Marcelo, a proposta apresentava “um projeto com uma boa ideia de entrosamento de cursos para quem queria, ideia de mexer com tecnologia e criatividade e dar liberdade de diversas escolhas”. Compartilhando dessa mesma perspectiva, Levi afirmou que a ideia do projeto era muito boa, pois “faz a gente se esforçar e pôr em prática nosso inglês”. Podemos observar outro ponto de vista semelhante, relatado por Gabriela na Figura 57.

* “Foi diferente, e na minha opinião foi uma experiência bem *show* ter um contato direto com a língua inglesa, até mesmo para exercitar a fala e o vocabulário”.

Figura 57 – Opinião discente sobre o projeto*

1 O que você achou deste projeto? O que você aprendeu com ele? Expresse suas ideias.

O projeto é maravilhoso e me ajudou muito pois era um trabalho que não dependia apenas de uma pessoa, mas de todo o grupo. Além disso, o projeto me ajudou em relação ao meu vocabulário em inglês.

Fonte: Autora

De acordo com Fernando, o trabalho em grupo foi “legal, pois teve que haver uma junção de ideias entre os integrantes do grupo e a compreensão de tais”, mas o aluno também ressaltou que “é necessário ter muita calma e paciência para esse tipo de atividade”. No entanto, conforme Iago, são essas experiências que “levamos para a vida”. Além disso, de acordo com Maria e Gregório, respectivamente, a proposta também foi interessante para “sair um pouco da rotina dos trabalhos cansativos de outras disciplinas” e “desafiar a criatividade”. Da mesma maneira, José acredita que o projeto foi muito interessante e divertido, já que “às vezes é legal fazermos trabalhos diferentes, como um vídeo, pois descontrai da rotina escolar”.

Logo, a segunda e terceira perguntas referiam-se à participação dos estudantes na proposta. Nestes itens foi requisitado que os alunos *avaliassem a sua participação no bimestre e relatassem de que maneiras participaram do projeto*. Ao compararem suas atuações entre a execução da proposta e o bimestre letivo anterior, grande parte dos estudantes indicaram que houve mais dedicação com este trabalho e que se sentiram mais ativos (MASSON *et al*, 2012; PERRENOUD, 2013). Entre os diversos argumentos, os alunos reconheceram que com o projeto houve “mais interesse em falar inglês” (Roberta), “treinaram a fala” (Júlia) e “interagiram mais com a turma” (Antônio). Ainda, o aluno Iago expôs a questão essencial da confiança em sala de aula, o que reflete sobre a importância do trabalho colaborativo na disciplina de LI (VOOGT; PELGRUM, 2005), de acordo com a Figura 58.

* “O projeto é maravilhoso e me ajudou muito pois era um trabalho que não dependia apenas de uma pessoa, mas de todo o grupo. Além disso, o projeto me ajudou em relação ao meu vocabulário em inglês”.

Figura 58 – Avaliação discente sobre sua participação*

2 Como você avalia a sua participação neste bimestre? Você considera que neste bimestre você foi mais ativo ou passivo nas aulas, em relação ao bimestre anterior?

Acho que fui um pouco mais ativo, porque já me enturmei mais com a turma e já me sinto mais confiante em mim nas aulas de inglês, a cada bimestre que se passa.

Fonte: Autora

Nessa parte do questionário, os alunos também comentaram sobre as suas formas de participação durante as etapas de elaboração do trabalho, e basicamente elencaram suas funções e preferências, conforme os pressupostos da TIM (GARDNER, 1983; 1998; 2013). A partir disso, alunos que se identificavam com a habilidade de escrever e contar histórias dedicaram-se à construção do roteiro; outros, que gostavam de expressar-se oralmente e de praticar a língua, voltaram-se para o desenvolvimento dos personagens; ainda, aqueles que tinham mais facilidade com as questões tecnológicas, dedicaram seus papéis à mesa de edição, realizando trabalhos de alta complexidade e qualidade.

A quarta pergunta visava a sondar *quais tecnologias foram utilizadas para executar o projeto e de que maneira elas contribuíram para a aprendizagem individual e/ou do grupo*. Dentre os diversos dispositivos tecnológicos disponíveis, um número significativo de estudantes apontou o telefone celular como principal ferramenta. Em virtude desse tipo de ferramenta móvel funcionar basicamente como um minicomputador (SCHLIMM, 2010), os alunos utilizaram esse recurso tanto na gravação das imagens e acesso à internet, quanto na edição dos próprios vídeos. Além disso, os grupos mantiveram as interações, a troca de arquivos e outras atividades coletivas a partir do uso de aplicativos como *WhatsApp* e também acessaram o *Google Tradutor* para praticar a pronúncia das falas. Aqueles que recorreram à edição no computador de mesa mencionaram diversos programas de edição, como *Power Director Premiere*, *Camtasia Studio 8*, *Sony Vegas*, *Audacity*, *Adobe Premiere Pro CC* e *Adobe After Effects*. É interessante notar que grande parte desses programas são de uso profissional, o que demonstra a facilidade dos estudantes em acessar e produzir conteúdos de qualidade.

* “Acho que fui um pouco mais ativo, porque já me enturmei mais com a turma e já me sinto mais confiante em mim nas aulas de inglês a cada bimestre que se passa”.

Outro aspecto verificado nos questionários de autoavaliação indicou que os alunos não percebem as ferramentas tecnológicas como instrumentos de ensino. Em outras palavras, os alunos não associam o telefone celular ou o computador, por exemplo, a instrumentos educacionais, como acontece normalmente com o livro didático, o quadro negro. Isso é resultado do processo de normalização das tecnologias no nosso cotidiano, conceito discutido por Weiser (1991) e logo examinado por Leffa (2009), o qual compreende que muitas ferramentas acabam atingindo um estágio de invisibilidade (LEFFA, 2009) devido ao uso. No caso do telefone celular, por exemplo, Alda (2013, p. 26) explica que “a disseminação do telefone celular vem ocorrendo com tamanha velocidade que está praticamente atingindo um estágio de normalização, no qual é inimaginável pensar na rotina sem esse aparelho”. No entanto, apesar de muito utilizado pelos estudantes, o telefone celular ainda não é percebido como um instrumento mediador da aprendizagem. Conforme exposto no comentário de Luís, na Figura 59, o uso de tecnologias no projeto contribuiu para que ele entendesse que somos dependentes desses instrumentos.

Figura 59 – Visão discente sobre o uso de tecnologia no projeto*

4 Em relação ao projeto, que tecnologias você utilizou para a sua execução? De que maneira elas contribuíram para a sua aprendizagem e/ou a do grupo?

celulares, internet, locais, aprendi que elas nos fizeram compreender que somos dependentes dessas tecnologias

Fonte: Autora

Por fim, a quinta pergunta pediu que os alunos dessem *sugestões, opiniões e ideias sobre como o projeto pode ser melhorado* para próximas aplicações. Entre as recomendações, alguns estudantes sugeriram um tempo maior do que as 10 semanas que compõem o bimestre para a realização do projeto; outros responsabilizaram a falta de orçamento para justificar os problemas na execução do projeto, como declarado por Gonçalo na Figura 60, e propuseram a liberação de recursos financeiros.

* “Celulares, internet, locais. Aprendi que elas nos fizeram compreender que somos dependentes dessas tecnologias”.

Figura 60 – Sugestão discente para melhorias no projeto*

5 Como você acha que este projeto pode ser melhorado? Dê sugestões, opiniões e ideias!
*Talvez a liberação de grana para melhorar
 da produção.*

Fonte: Autora

Embora angariar recursos financeiros para a elaboração dos projetos ainda não tenha sido uma opção viável, esse pedido demonstra o nível de exigência dos alunos em relação à qualidade dos trabalhos, com a intenção de desenvolver um produto de maneira *profissional*. Ainda, muitos aprendizes recomendaram a reaplicação da proposta metodológica em outros bimestres, tanto da mesma forma que foi desenvolvida, quanto com algumas modificações, conforme relatado por Márcio na Figura 61. Entre as possibilidades de alteração, os estudantes sugeriram realizar a proposta com músicas brasileiras ou expressar outros temas a partir de um curta-metragem original. Alguns, ademais, propuseram o mesmo projeto no formato de peça de teatro, indicando o envolvimento dos discentes com a proposta.

Figura 61 – Sugestão discente para melhorias no projeto*

5 Como você acha que este projeto pode ser melhorado? Dê sugestões, opiniões e ideias!
*Acho que o projeto está bom. Porém
 gostaria de realizar outro no 4º bimestre,
 com uma maior diversidade de assuntos a
 tratar.*

Fonte: Autora

Por fim, os alunos puderam avaliar o seu desempenho a partir de *ratings* – conforme o Quadro 4, apresentado na seção metodológica desta tese. Para tanto, os alunos atribuíram estrelas aos seus rendimentos, em conformidade com as assertivas apresentadas, somando até 1,0 ponto.

* “Talvez a liberação de *grana* para melhora da produção”.

* “Acho que o projeto está bom. Porém gostaria de realizar outro no 4º bimestre, com uma maior diversidade de assuntos a tratar”.

3.1.4 E o Oscar vai para...

Por fim, a partir dos dados obtidos na observação assistemática, principalmente com base nas avaliações quantitativas de cada grupo e para fins de análise, o resultado final foi dividido em duas categorias diferentes: de um lado, aquelas equipes que não tiveram integração com estudantes de outras turmas; e de outro, aqueles que trabalharam de maneira integrada. Para isso, foram incluídos apenas os dados dos grupos que concluíram o projeto; ou seja, as notas equivalentes a zero daqueles grupos que não realizaram as tarefas propostas foram descartadas. Dessa forma, dos 17 grupos que iniciaram a proposta, consideraram-se somente as avaliações quantitativas dos 14 grupos finais, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Resultado final das avaliações dos grupos

GRUPOS NÃO INTEGRADOS		GRUPOS INTEGRADOS	
Grupo	Nota	Grupo	Nota
<i>Smooth Criminal</i>	9,2	<i>Ain't No Rest for the Wicked</i>	9,4
<i>For the Love of a Daughter</i>	7,4	<i>Supermarket Flowers</i>	9,3
<i>Many Men</i>	7,0	<i>Better than Yourself</i>	9,2
<i>Man Down</i>	6,6	<i>When We Were Young</i>	9,0
<i>Peter Pan</i>	6,6	<i>Fresh Prince of Bel Air</i>	8,2
		<i>Castle on the Hill</i>	8,1
		<i>Photograph</i>	8,0
		<i>Hey Brother</i>	7,3
		<i>Stan</i>	7,3
MÉDIA	7,36	MÉDIA	8,42
DESVIO PADRÃO	1,08	DESVIO PADRÃO	0,83

Fonte: Autora

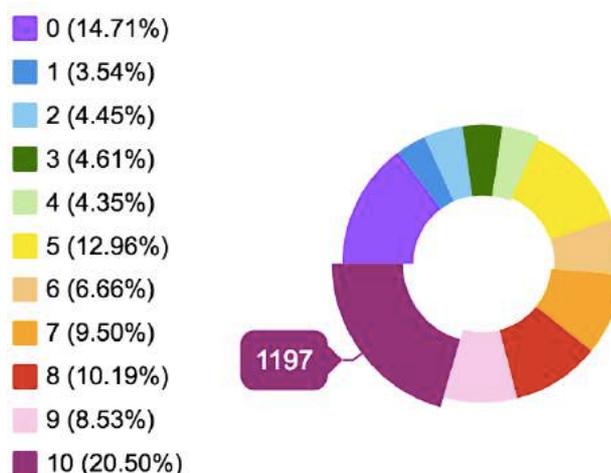
Com base nos desempenhos dispostos no Quadro 9, observa-se uma correlação positiva entre os grupos que tiveram integração de turmas e as notas mais altas. Considerando os cálculos de média aritmética e desvio padrão, somaram-se as avaliações finais dos projetos em cada categoria – integrado e não integrado – e dividiu-se o resultado pelo número total de curtas-metragens apresentados. Neste caso, a média dos grupos não integrados foi de 7,36 com um desvio padrão de 1,08. Por outro lado, a média dos grupos integrados foi maior, resultando em 8,42 e

apresentando um desvio padrão de 0,83. O desvio padrão dos grupos integrados indica um grau de dispersão dos dados menor, constando mais agrupado em ambos lados da média (LARSON; FARBER, 2010). Considerando que as notas do Instituto devem inserir-se em um eixo de 0 a 10 pontos, a média final entre os grupos aponta um grande índice de sucesso no desenvolvimento da proposta, o que pode ser associado ao fato de esta metodologia inclusiva (BARRINGTON, 2004) incentivar o trabalho de forma colaborativa.

3.2 ENTRE A PERCEPÇÃO E A REALIDADE: OS QUESTIONÁRIOS

Para aprofundar as reflexões sobre o objeto de investigação, posto que os dados observados anteriormente foram coletados de maneira *ex-post-facto*, a aplicação de métodos complementares mostrou-se relevante. É o caso dos questionários tipo *Phrase Completion* (Apêndice XI) aplicados para 80 alunos do primeiro ano letivo de 2017 do EMIT. Apesar de 7,5% dos respondentes – referente a 6 alunos – não terem participado do projeto por razões particulares, todos foram incluídos nesta etapa da pesquisa já que o questionário objetiva avaliar outras experiências além da elaboração dos trabalhos em sala de aula como, por exemplo, compreender quais foram as suas experiências antes de ingressar no Instituto e reconhecer as inteligências com as quais se identificam. Esse instrumento foi composto por 73 afirmações, das quais as possibilidades de concordância vão de uma escala de 0 (ausência de atributo) a 10 (intensidade máxima), passando pelos níveis de intensidade pouco, moderado e muito. Destaco que, em relação aos alunos que não fizeram parte da proposta, verifica-se ausência de atributo nas seções referentes especificamente ao processo de desenvolvimento dos projetos. Para verificar a incidência de cada nível utilizado para responder ao questionário, realizou-se uma análise de distribuição de frequência, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta



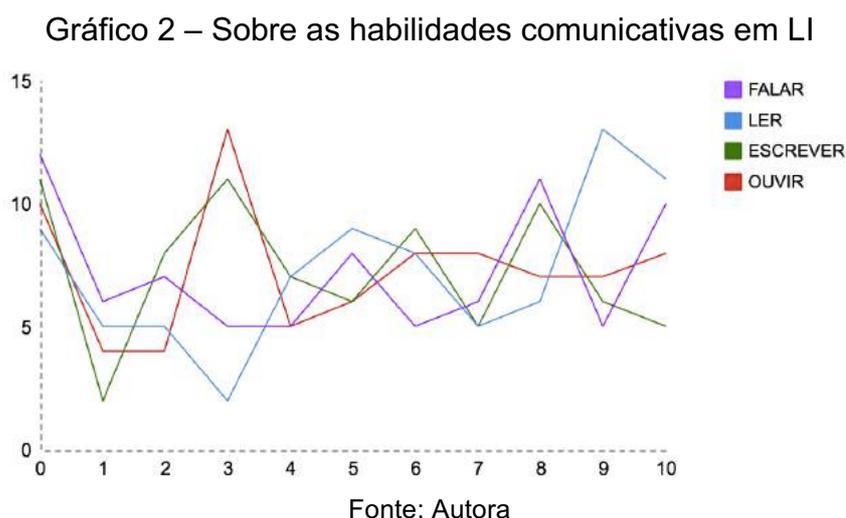
Fonte: Autora

Entre os níveis de intensidade dispostos no questionário, ordenados conforme a escala *Phrase Completion*, a classe modal identificada, isto é, a classe de maior frequência, é a intensidade máxima, a saber, o nível mais alto de concordância representado pelo número 10. Assinalado 1197 vezes, o que representa 20,5% das incidências, esse grau de intensidade aponta que grande parte dos alunos tem clareza quanto ao seu posicionamento frente às afirmações apresentadas. Essa ideia é constatada também a partir da verificação da classe de segunda maior frequência, que corresponde ao nível de ausência de atributo, representado pelo número zero e indicado 859 vezes (14,71% das incidências). A polarização desses resultados mostra que grande parte dos respondentes tem certeza nas suas afirmações, posicionando-se entre a dicotomia sim/não. No entanto, o nível cêntrico, que indica moderação entre toda a escala de concordância, representado pelo número 5, apresenta o terceiro maior índice de frequência, correspondente a 12,96% das ocorrências. Assim, apesar de todos os níveis de intensidade terem sido selecionados em algum momento durante a realização dos questionários pelos alunos, observa-se um padrão de concordância em três graus: ou o aluno assume uma posição em que *concorda totalmente* ou *discorda totalmente* da afirmação ou adota uma postura neutra, em que *não concorda nem discorda*. A posição de neutralidade representa que o respondente não tem certeza do seu posicionamento ou que não se identifica com determinadas afirmações, abstendo-se de opinião. O conteúdo dos questionários foi dividido em oito tópicos distintos associados com as percepções sobre a LI e a elaboração da proposta, especificados a seguir.

3.2.1 Da relação do aluno com a língua inglesa

Esta seção do questionário foi desenvolvida para compreender a relação existente entre os alunos e a LI antes de ingressar no Instituto. A partir disso, quando questionados sobre os seus conhecimentos prévios na língua, apenas 4% dos alunos indicaram ausência total de contato com o idioma*. Os dados referentes a essa sondagem distribuíram-se em todos os níveis de intensidade de concordância do questionário; por outro lado, apesar de grande parte dos estudantes chegarem na escola com algum conhecimento na língua, 42,5% dos respondentes afirmaram nunca terem estudado LI em cursos livres de idiomas, contra 26,25% dos alunos que receberam essa instrução antes de completarem 15 anos.

Os dados também apontam uma disparidade na percepção dos alunos sobre o próprio processo de aprendizagem de LI. Os alunos identificaram os níveis de facilidade que eles têm no desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas na língua, tanto de compreensão e produção oral quanto de compreensão e produção escrita. Conforme disposto no Gráfico 2, os pontos de intensidade extremos de ausência de atributo e intensidade máxima são os mais identificados pelos respondentes apontando, sobretudo, mais dificuldade em relação à compreensão oral e mais facilidade em relação à compreensão escrita.

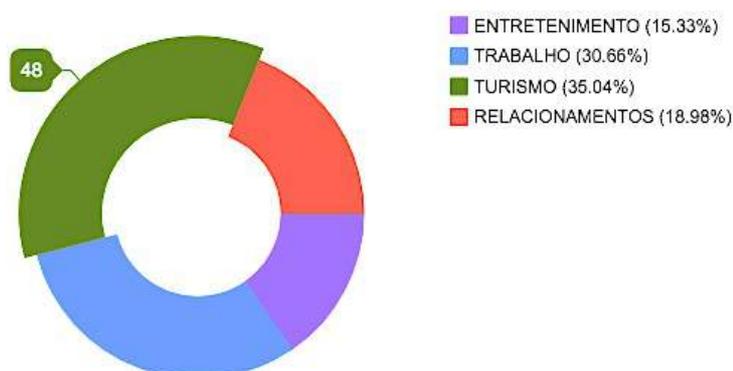


Esse contraste confirma a heterogeneidade (BARROSO, 2001; NÓVOA, 2005) dos grupos de aprendizes em sala de aula de LI, visto que temos indivíduos com

* Esses alunos frequentaram aulas de língua espanhola durante o ensino fundamental.

diferentes níveis de proficiência na língua, interesses e limitações. Apesar das diferenças e possíveis dificuldades com a língua, no entanto, grande parte dos alunos compartilha um traço comum: 71,25% dos respondentes afirmaram terem algum interesse na aprendizagem de LI. De acordo com o Gráfico 3, entre as diversas motivações para isso, os estudantes indicam que o domínio de LI é importante, principalmente, para poder mover-se pelo mundo e ter melhores oportunidades profissionais.

Gráfico 3 – Motivações para a aprendizagem de LI



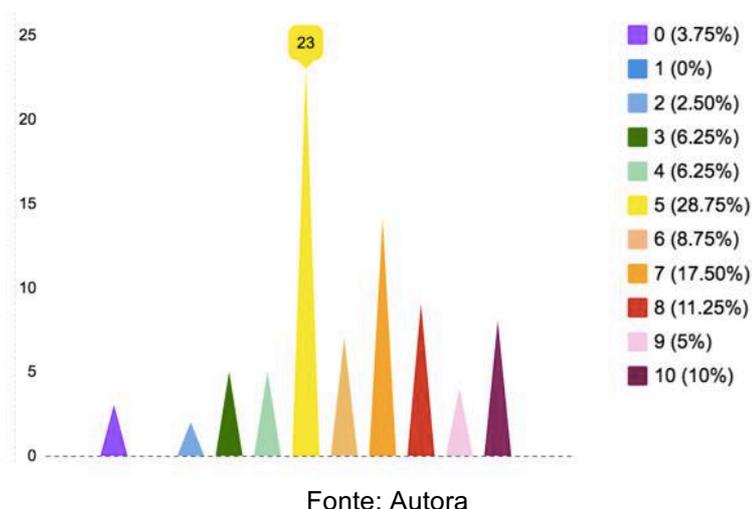
Fonte: Autora

Os dados mostram uma segmentação muito clara em relação aos objetivos de aprender a língua estrangeira. Enquanto muitos alunos visam à proficiência da língua como uma forma de lazer – como, por exemplo, viagens turísticas –, outros veem no domínio da LI uma oportunidade de valorizar as suas carreiras profissionais e inserir-se no concorrido mercado de trabalho.

3.2.2 Das percepções do aluno a respeito da língua inglesa na escola

Apesar do reconhecimento da condição hegemônica da LI e da manifestação de interesse na aprendizagem da língua por parte dos estudantes, a disciplina de LI na escola ainda não atingiu o mesmo prestígio que outras disciplinas do currículo (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). De acordo com os dados exibidos no Gráfico 4, o nível mais central de intensidade moderada é assinalado por 28,5% dos respondentes, apresentando uma postura neutra em relação à importância da LI na escola. Em outras palavras, os alunos acreditam que a LI é importante, mas não tem prioridade frente a outros conteúdos.

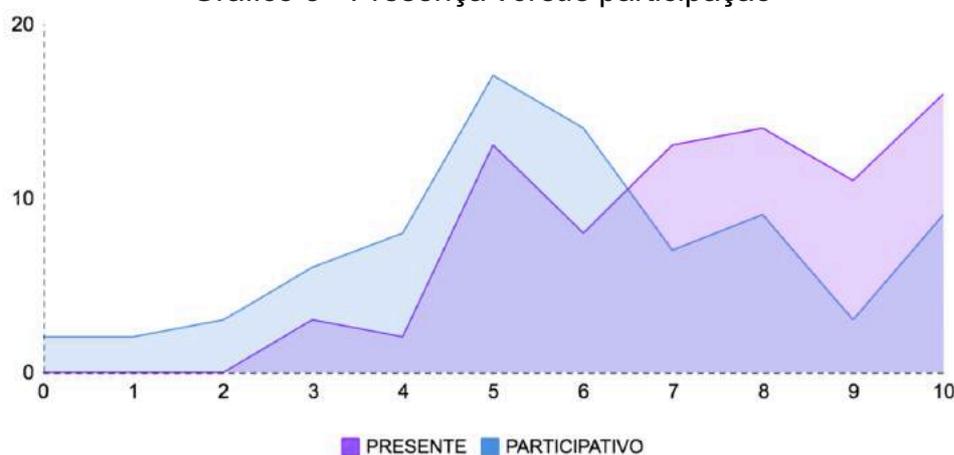
Gráfico 4 – A importância da LI na escola



Esse apontamento possivelmente tem relação com a exaltação de conhecimentos lógico-matemáticos e desempenhos massivamente quantitativos (MOURÃO; MARTÍNEZ, 2006) no ensino brasileiro. Isso é ainda mais perceptível em um contexto de ensino científico e tecnológico, como é o caso do Instituto, onde se percebe uma grande dedicação no que diz respeito às disciplinas de natureza exata e técnica (SILVA JÚNIOR, 2015).

Além disso, os alunos também foram indagados sobre sua atuação nas aulas de LI. Para tanto, apresentou-se uma dissonância entre os conceitos *presente* e *participativo*: ser assíduo nem sempre significa ser participativo. Isso é verificado no Gráfico 5, no qual 51,25% dos respondentes indicaram, entre os diversos níveis de concordância, que são presentes, mas apenas 26,25% dos sujeitos afirmaram serem participativos.

Gráfico 5 - Presença versus participação

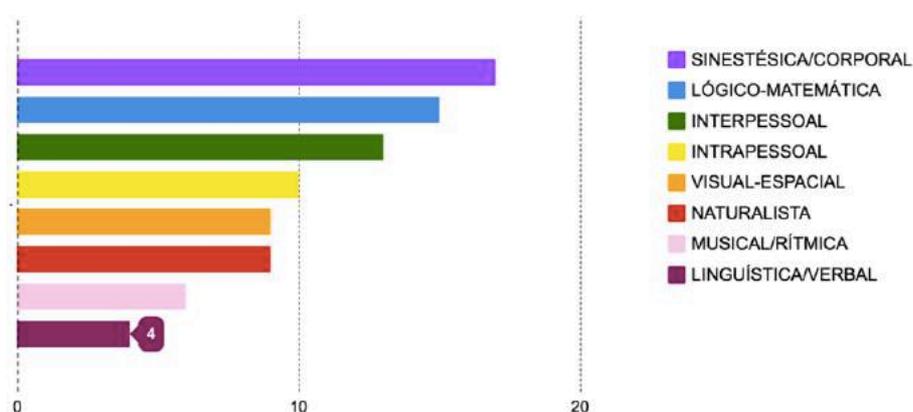


Ainda em relação à sala de aula de LI, ao discutir sobre a possibilidade de divisão das turmas por níveis de fluência no idioma, com a intenção de dissipar a heterogeneidade existente, verificou-se uniformidade nos dados: enquanto 21,25% dos respondentes concordaram com máxima intensidade sobre a essa separação; outros 21,25% assinalaram total ausência de atributo, em discordância. No que diz respeito à carga horária da disciplina, 51,25% dos respondentes apontaram, entre todos os níveis de concordância, que um encontro semanal de duas horas é insuficiente para uma aprendizagem efetiva. Desconsiderando quaisquer dificuldades, 53,75% dos respondentes indicaram que a professora compreendeu as limitações de cada estudante, incentivando o desenvolvimento do projeto.

3.2.3 Das diferentes formas de aprender

Com o intuito de identificar as diferentes maneiras de aprender presentes no contexto de sala de aula, os alunos foram requisitados a se posicionarem sobre o nível de facilidade que eles dispõem em relação ao desenvolvimento das diversas formas de inteligência. Surpreendentemente – ou nem tanto – apenas 5% dos respondentes concordaram com intensidade máxima que têm facilidade para aprender línguas, como sintetizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Diferentes formas de aprender



Fonte: Autora

Ao discorrer sobre a importância de determinadas disciplinas na escola, é latente a identificação dos estudantes com aquelas que demandam habilidades lógico-matemáticas. Novamente, cabe destacar que esta tese está inserida no

contexto de um Instituto Federal que objetiva, reconhecidamente, preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas (LDBEN, 2017). Isso pode justificar o reconhecimento da baixa aptidão para as habilidades linguísticas e verbais, conforme indicado no Gráfico 6. Com base nessa informação, entende-se a relevância desta pesquisa em desenvolver estratégias que envolvam os alunos em todos os níveis de habilidades e competências, a fim de estudar o idioma a partir de diferentes abordagens e envolver o aluno no processo.

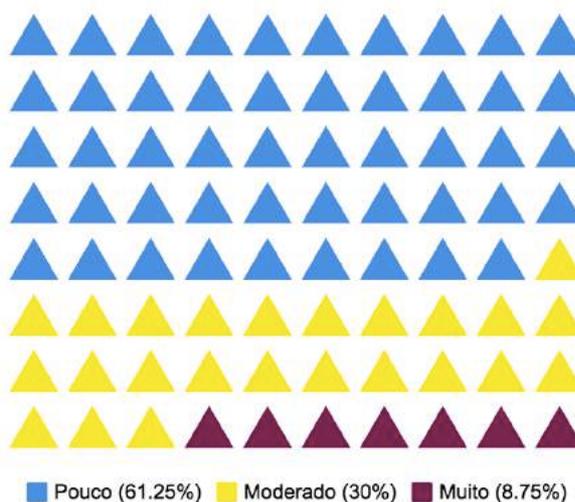
3.2.4 Do projeto dos curtas-metragens

Para identificar, especificamente, aspectos relevantes durante o desenvolvimento dos projetos, os alunos foram questionados sobre suas produções. No entanto, é importante ressaltar que seis dos respondentes não realizaram nenhuma atividade referente ao projeto, o que resultou na ausência total de atributo nas afirmações que requeriam uma participação nas propostas. No que tange à apresentação da proposta de projeto, grande parte dos estudantes afirmaram, com máximo nível de concordância, que a oferta foi bem organizada (33,75% dos respondentes) e que os critérios de avaliação foram claros (45% dos respondentes), aspectos relevantes para uma execução bem-sucedida da proposta. Além disso, 30% dos respondentes concordaram que receberam auxílio extraclasse por parte da professora, como exposto anteriormente na observação da interação da professora com os alunos nos aplicativos de mensagens instantâneas.

Quando questionados sobre o desenvolvimento do projeto dos curtas-metragens nas aulas de LI, os dados apontam resultados positivos: entre os diferentes níveis de intensidade de concordância, 67,5% dos respondentes indicaram que gostaram de participar dessa tarefa; 56,25% dedicaram-se, ao máximo, para fazer um bom trabalho; e 33,75% dos sujeitos sentiram-se mais motivados para participar das aulas. Além disso, 38,75% dos respondentes apontaram ganhos em relação à pronúncia e à aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário em LI. O desenvolvimento de projetos foi recebido pelos alunos de maneira favorável nas aulas, já que se diferenciava das práticas “tradicionais” presentes na escola. Isso é indicado no Gráfico 7, que aponta que apenas 8,75% dos respondentes preferiram a

abordagem tradicional com conteúdos dispostos na lousa e a realização de avaliações escritas sobre conteúdos gramaticais.

Gráfico 7 – Da abordagem tradicional



Fonte: Autora

Outro aspecto positivo da proposta foi indicado por 23,75% dos respondentes que, com intensidade máxima de concordância, relataram a preferência em trabalhar com propostas audiovisuais, que envolvam músicas e vídeos. Em relação à autonomia do aluno para elaborar o trabalho, 20% dos respondentes afirmou, com intensidade máxima de concordância, que foi livre para escolher as funções com as quais se identificava para executar a proposta. Por outro lado, 21,25% dos respondentes mantiveram posição cêntrica, indicando neutralidade nessa questão.

3.2.5 Do trabalho colaborativo

Para apurar as atitudes dos alunos quanto ao trabalho colaborativo, os estudantes responderam questões sobre as interações durante a elaboração das tarefas do projeto. Grande parte dos alunos indicou, entre os diferentes níveis de intensidade muita concordância, que se sente confortável trabalhando em grupo (30,4% dos respondentes) e que aprende mais trabalhando com os colegas (28% dos respondentes). Além disso, 30% dos respondentes afirmaram que os companheiros de grupo auxiliaram, em algum momento, com dificuldades emergentes durante o desenvolvimento do projeto. Apesar de 28% dos respondentes assinalarem, com

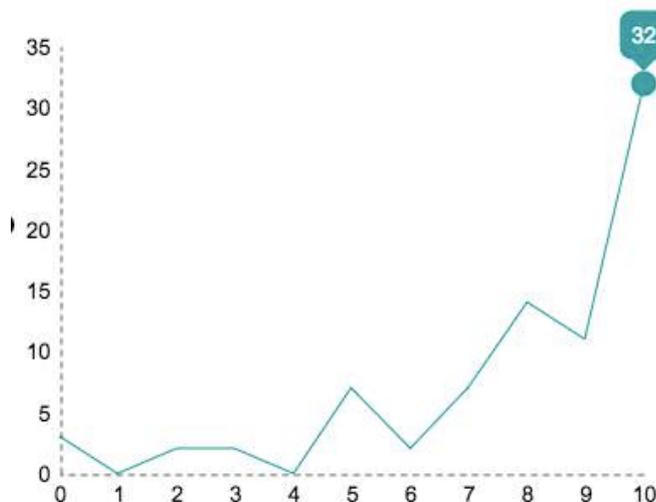
intensidade máxima de concordância, que não tiveram problemas de relacionamento com o grupo, 6,25% dos estudantes discordaram totalmente, o que aponta para possíveis problemas de relacionamento dentro daqueles grupos que iniciaram as tarefas, mas não concluíram o projeto.

Outro fator importante discutido nesta seção foi a liberdade para fazer escolhas referentes à proposta, isto é, os estudantes puderam decidir sobre suas tarefas e dividir as funções conforme suas preferências, como apontado por 28,75% dos respondentes, com máximo atributo. Esses dados correlacionam-se com a participação dos estudantes no projeto. Em outras palavras, 31,25% dos respondentes afirmaram contribuir com o trabalho e ser participativo na proposta, considerando que cada aluno propôs-se exercer encargos de acordo com a sua preferência. No que diz respeito a questões de liderança, 12,5% dos respondentes assinalaram, com ausência total de atributo, que não têm interesse em ser líderes do grupo; enquanto 17,5% dos sujeitos manifestaram concordância máxima em relação à preferência de liderança dos grupos. Esses números explicitam que o desenvolvimento dos trabalhos não se deu a partir da liderança isolada de determinados estudantes, mas da divisão de tarefas entre os membros do grupo. Inclusive, 15% dos respondentes concordaram, com máxima intensidade, que os colegas de equipe os motivaram a participar do projeto.

3.2.6 Da elaboração do roteiro

Segundo as discussões teóricas, a construção do roteiro é parte fundamental para estruturar e executar o projeto. Ele funciona como um guia do que deve ser filmado, razão pela qual o sucesso de um bom produto final vincula-se à elaboração minuciosa dessa tarefa. Levando esses aspectos em consideração, 40% dos respondentes confirmaram, com intensidade máxima, que o roteiro foi primordial na organização do trabalho, conforme distribuído no Gráfico 8.

Gráfico 8 – O roteiro e a organização



Fonte: Autora

Conforme verificado nos questionários, 16,25% dos respondentes apontaram que essa etapa contribuiu para a aquisição de vocabulário e de novas estruturas gramaticais, a partir do uso de expressões linguísticas e da tradução de algumas falas ao longo do processo de desenvolvimento do roteiro. Outro fator importante durante essa etapa foi indicado com intensidade máxima por 14,4% dos respondentes, ao afirmarem que todos os integrantes do grupo deram sugestões e participaram da construção da história de forma colaborativa.

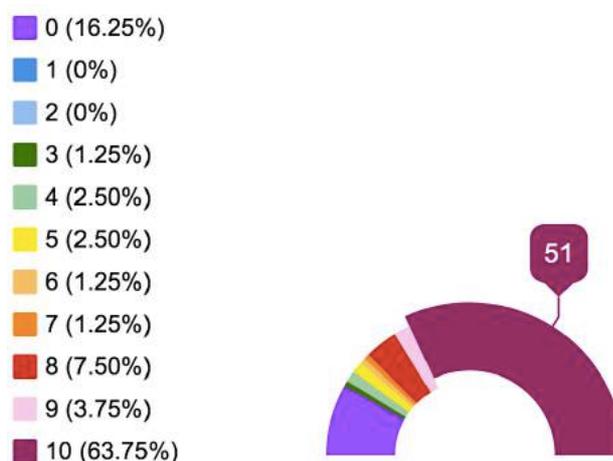
3.2.7 Do uso de tecnologias no projeto

Para o desenvolvimento do projeto, que visava principalmente à construção de um produto multimídia, foi necessário o uso de instrumentos tecnológicos. A inclusão dessas ferramentas é necessária no ambiente escolar devido ao contexto tecnológico impresso na sociedade hoje (AZZARI; LOPES, 2013). Isso é confirmado pela facilidade que os estudantes tiveram em desenvolver os projetos com o uso de tecnologia: os dados indicam que 66,25% dos respondentes não enfrentaram nenhuma dificuldade quanto ao uso dos recursos tecnológicos, apontando zero atributo de intensidade.

Como principal recurso de gravação, os alunos priorizaram o uso do telefone celular ao invés de câmeras convencionais, conforme exposto no Gráfico 9. Além disso, 35,25% dos respondentes afirmaram que a tarefa é potencialmente mais

acessível quando o telefone celular é permitido, funcionando, entre outras formas, como um fator motivador para que o aluno realize a proposta.

Gráfico 9 – Sobre o uso do telefone celular no projeto



Fonte: Autora

Nos questionários também observamos que 31,25% dos respondentes associaram o uso de tecnologia à melhoria de competências básicas da língua. Uma das ferramentas utilizadas como suporte para tal foi o *Google* tradutor, indicado por 25% dos sujeitos como um auxílio para sanar dúvidas em relação à pronúncia de determinadas falas. Disponível como aplicativo para telefones celulares, essa plataforma apresenta-se como uma opção útil e notável, pois basta digitar a palavra ou expressão que deseja ouvir, selecionar o idioma e clicar no ícone do alto-falante (CUNHA, 2016).

3.2.8 Do uso de tecnologias na escola

No que se refere ao uso de tecnologias na escola, os contextos tradicionais de ensino ainda têm dificuldade em inseri-las nas suas práticas escolares de forma significativa. Além de leis estaduais que proíbem o uso do telefone celular em sala de aula – como é o caso da Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008, que determina que os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas –, a escola não promove a inclusão dos recursos tecnológicos no âmbito educativo. Quando há a disponibilidade de projetores, computadores e internet, os equipamentos raramente funcionam como devido. Além disso, repete-se

o que Williams (2016) afirmou nas linhas de sua canção, de que alguns professores continuam ensinando da mesma forma que o faziam há anos atrás para uma geração de alunos com aptidões, motivações e interesses diferentes. Esse fato é percebido, nos dados, quando a maioria dos alunos assume uma postura neutra quanto ao incentivo dos professores para o uso de tecnologia na escola: 27,5% dos respondentes posicionaram-se no nível cêntrico de intensidade moderada. Em relação ao telefone celular, apontado anteriormente como uma das ferramentas mais relevantes no cenário educacional (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011; ALDA, 2013), os dados indicaram, com máxima intensidade, que 28,75% dos respondentes utilizam esse dispositivo para consultar temas relativos à lição em sala de aula. Além disso, 30% dos respondentes afirmaram, com máxima concordância, que o telefone celular auxilia nos estudos. Em contrapartida, 20% dos respondentes mostraram-se neutros a respeito da desconcentração dos estudos por causa do aparelho móvel, assinalando o nível cêntrico de intensidade, enquanto 13,75% dos respondentes indicaram, com total ausência de atributo, que não utilizam essa tecnologia em sala de aula. Por fim, verifica-se um claro manifesto sobre a importância do uso de tecnologia no ensino. Parte expressiva dos respondentes (41,25% e 40%, respectivamente) determinaram que o uso de tecnologia no contexto educacional proporciona conteúdos e tarefas mais interessantes e divertidas.

3.3 A VOZ DE QUEM FEZ E DEU CERTO: AS ENTREVISTAS

Partindo da ideia de Bron (2014, p. 4, tradução minha) de que “crianças e jovens têm o direito de expressar suas visões e serem ouvidos¹⁰⁶”, é de extrema relevância para esta pesquisa dar voz aos estudantes que obtiveram um bom desempenho na execução dos projetos. Para isso, com o objetivo de investigar as atitudes bem-sucedidas ao longo do desenvolvimento das propostas, entrevistei os integrantes daqueles grupos que atingiram uma nota final superior a 9 pontos. Dessa forma, participaram desta etapa 19 estudantes* que integraram os grupos *Smooth Criminal*, *Better than Yourself*, *Supermarket Flowers* e *Ain't No Rest for the Wicked*.

* Nem todos os integrantes conseguiram participar das entrevistas por motivos de disponibilidade.

Cada grupo foi entrevistado de forma separada; isto é, realizaram-se os debates de forma individual com o integrante do grupo *Smooth Criminal*, e de forma coletiva com os demais grupos. No entanto, com o propósito de traçar um comparativo das respostas dos alunos, integraremos as entrevistas a partir dos tópicos estruturais da conversa, estabelecidos em um roteiro preliminar (Apêndice XIII).

Primeiramente, os alunos foram questionados sobre suas experiências na escola, principalmente no que tange à LI. Considerando o contexto discutido anteriormente, a sala de aula de LI estava composta de grupos massivamente heterogêneos, com distintos níveis de proficiência na língua e diferentes interesses e motivações. As experiências e contato dos alunos com a língua, antes de ingressarem no Instituto, também ocorreram de maneira diferente. Se por um lado, alguns alunos declararam que faziam inglês “desde pequenos*” (Gael) e tinham um nível de proficiência na língua bem elevado, por outro, muitos estudantes, estavam tendo contato com a LI pela primeira vez ou, apesar de haverem estudado o idioma durante o ensino fundamental, tinham pouco ou nenhum domínio sobre a LI. O aluno Igor, por exemplo, compartilhou o que segue:

No colégio eu tinha iniciado [as aulas em] espanhol. Aí troquei de colégio e comecei a estudar inglês. Eu pedi ajuda para ela [a professora] e material para ir acompanhando. Só que ela não me deu atenção, disse que já estava muito ocupada, e foi tipo isso. Como eu já tinha uma noção dos videogames, filmes e séries, então eu tentei. Com ajuda de uns amigos, trabalhos, “cola”, aprendi pouca coisa em pouco tempo, aprendi “na marra”. De certa forma, consegui passar com ela [a professora]. Aprendi palavras, frases, mas não entendia porque aquilo acontecia, porque que aquilo tinha que estar ali, o que ela fazia ali, [era] pura tradução, o que era a frase e só.

O mesmo foi mencionado por outros colegas. Para Carlos, a professora “só dava textos e chegava ali [na aula] e dizia: traduz” e isso, de acordo com William, não era instigante. Segundo Cauê, integrante do grupo *Smooth Criminal*, os conteúdos costumavam ser “sempre fechados, a mesma coisa, matéria no quadro, exercícios” e por esse motivo, sentia falta de algo mais prático que pudesse ser desenvolvido pelo próprio aluno. Por esses motivos, grande parte dos alunos fluentes em LI relataram que, devido à diferença de nivelamento entre os colegas e à impossibilidade de divisão das turmas por níveis de fluência, esperavam que as aulas de LI fossem baseadas no ensino do verbo *to be*. José, inclusive, explicou que “quem entende mais (a língua inglesa), entende o básico; quem entende o básico, não entende o avançado. Então,

* As falas dos alunos foram transcritas de forma literal, visando a inclusão de características próprias da fala e sem quaisquer correções gramaticais.

para todo mundo participar, tem que dar o básico” e, por isso, muitos alunos, ao ingressarem no Instituto, esperavam continuar estudando o “tradicional verbo *to be*”, já que era a praxe nas escolas onde estudavam. Outro aspecto destacado pelos estudantes foi a tendência ao silenciamento dos alunos mais avançados que, muitas vezes, por desinteresse nos conteúdos mais simples ou para não passar uma imagem arrogante, acabavam silenciando-se nas aulas de LE.

Isso posto, verifica-se na fala dos estudantes um movimento que aponta para a necessidade de atividades práticas que estimulem todos os níveis de fluência e, por isso, a proposta do projeto intencionou abarcar tanto as questões apontadas pela Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983; 1998; 2013; ARMSTRONG, 1994; BARRINGTON, 2004), o desenvolvimento das habilidades do século (LEVY; MURNANE, 2003; JENKINS *et al*, 2006; WAGNER, 2008; TRILLING; FADEL, 2009; PELLEGRINO; HILTON, 2012; KIVUNJA, 2015; GRAHAM, 2015) e a aprendizagem colaborativa (LOPES, 2006; MASETTO, 2012; MAYRINK; COSTA, 2015; SILVA; PAIVA, 2016). Assim, a questão da importância da prática da língua foi unânime ao longo dos depoimentos. Segundo Gael, “para quem nunca teve um contato com a língua [poder falar em aula] era legal”. De acordo com Levi, as atividades mais direcionadas para a aplicação real do idioma são relevantes “porque tu não vai aprender nada no papel, tu vai aprender falando”. Isso também foi apontado por Helena, ao afirmar que a “língua tem que ter expressão, essas atividades têm que fazer parte do currículo”.

Após discutir as questões da língua, conversamos sobre o desenvolvimento dos projetos. Para os alunos proficientes em LI do grupo *Ain't No Rest for the Wicked*, realizar esse trabalho ajudou a revisar a língua, isto é, incentivou a prática do idioma e o aperfeiçoamento da pronúncia. O mesmo foi relatado pelo grupo *Supermarket Flowers*, cujos participantes eram todos proficientes na língua e todos haviam estudado em cursos livres de idiomas desde muito cedo – um dos membros, inclusive, iniciou seus estudos na língua inglesa há aproximadamente treze anos. Além da prática da língua, os integrantes dos grupos com níveis mais proficientes compartilharam que a interação com os colegas tornou o trabalho mais prazeroso e divertido. Segundo Leandro, isso ocorre porque eles, como amigos, reuniram-se, trocaram ideias e isso “foi legal de fazer”. Além disso, habilidades sociais, como paciência, entrosamento, colaboração também foram mencionadas pelos estudantes.

Já para a maioria dos alunos que não apresentava a mesma proficiência na língua, a proposta do projeto auxiliou na descoberta de novas estruturas, palavras e sons, além de oportunizar o desenvolvimento de todas as habilidades da língua. Para o grupo *Smooth Criminal*, a partir da tradução e da produção das falas no roteiro, foi possível aprender bastante estruturas novas da língua. No depoimento de Cauê, a autonomia proporcionada ao estudante durante a execução da proposta apresentou benefícios evidentes:

Eu acabo aprendendo coisas que eu quero aprender, eu acabo interagindo com aquilo. No caso dos curtas, eu criei as falas dos personagens, aprendi gírias e expressões, pesquisei as coisas que eu queria falar. [A liberdade de poder escolher as coisas do projeto] beneficia bastante porque eu posso buscar coisas que eu gosto. [Quando eu estudava em outra escola] a professora de inglês levava músicas que eu não tinha interesse, [então] eu fazia o necessário para passar na matéria, mas não dava atenção especial para aquilo. Essa liberdade de escolha permitiu que eu trabalhasse com coisas que eu gosto.

Para o grupo *Better than Yourself*, composto em grande parte por alunos com nível básico em LI, o desenvolvimento do curta-metragem ajudou com o desenvolvimento da fala e da pronúncia aplicada na prática. O aluno Igor contou que ele tinha que falar e expressar tudo na tela e que estava bastante preocupado devido a sua dificuldade com a LI. No entanto, esses obstáculos não transpareceram no produto final, pois o aluno praticou e revisou sua tarefa. Os alunos indicaram que, de maneira a aprimorar os resultados do projeto, seria importante mais tempo de preparação, como afirma Lucca “dar [a proposta de projeto] no começo do ano para apresentar no quarto bimestre”. Além disso, de acordo com Helena, “trabalhar a linguagem só no quarto [bimestre] não funciona”, é preciso trabalhar a base, praticar a língua e, segundo Fernando, ter “mais aulas de inglês”.

Como elemento central do desenvolvimento desta pesquisa, logo indagou-se sobre a experiência com a aprendizagem colaborativa. Além da prática dos aspectos da língua, da melhoria na fluência e aprendizagem de vocabulário, os estudantes também identificaram outro tipo de conhecimento adquirido: de acordo com Rodrigo, os estudantes precisaram aprender “a trabalhar em grupos”, organizando-se e dividindo tarefas. O trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento dos projetos, principalmente no ambiente altamente heterogêneo de sala de aula. Segundo os integrantes do grupo *Ain't No Rest for the Wicked*, a possibilidade de ajudar os colegas a partir do trabalho colaborativo é maior do que em sala de aula, já que os conjuntos se transformam numa rede de suporte: “é o jeito de ter *mini* aulas,

contar com a ajuda de quem sabe mais” (Amélia). Os alunos ainda destacam que ter colegas de níveis diferentes na língua na mesma equipe agrega para todos os membros, pois os que sabem mais acrescentam aos que sabem menos. Da mesma forma, os integrantes do grupo *Better Than Yourself* afirmam que esse trabalho conjunto é capaz de proporcionar trocas entre os estudantes: “[...] trabalhar em grupo em inglês te ajuda com algumas dificuldades, tem algo que tu sabe e que o outro não” (Carlos). Segundo o aluno Igor, fica mais fácil superar as dificuldades quando se trabalha de forma colaborativa:

Tem partes de qualquer trabalho que eu sou melhor nessa área e o André melhor na outra área; isso aí acaba enxugando ou diminuindo as falhas e assim só acrescentando o que a gente tem de melhor. [O trabalho] estaria mais completo em grupo, [pois tem] o melhor de cada um.

Além disso, no depoimento, o aluno também afirma que foi amparado pelos colegas na questão da pronúncia, fator com o qual sentia-se inseguro desde o ingresso no Instituto. Para ele, “os exercícios de falar (em sala de aula) me assustaram [...] No primeiro dia (de aula) fiquei assim, *tomara que a Lucía não me chame para falar nada*. Todo mundo ficou”. Essa condição da confiança percebida pelos discentes é de suma importância para uma aprendizagem de LE bem-sucedida (PERINE; RIBAS, 2011; MICHELON, 2013), visto que muitos estudantes ingressam no Instituto com (quase) nenhuma experiência prévia na língua. André, por exemplo, teve o seu primeiro contato com a LI ao ingressar no Instituto e por diversos momentos duvidou de sua capacidade. O trabalho em grupo, no entanto, forneceu o suporte e a confiança necessária para superar suas dificuldades e realizar as suas tarefas. De acordo com Igor, ainda, se as aulas de LI houvessem ocorrido a partir de grupos desde o primeiro dia, os alunos seriam mais confiantes.

Para mais, é necessário apontar que a relevância de desenvolver atividades que fomentem a confiança e autoestima dos alunos vai além da aprendizagem de LE. No grupo *Ain't No Rest for the Wicked*, por exemplo, o aluno Davi, pessoa com deficiência visual, atuou no curta-metragem como um personagem vidente. Para isso, seu colega Renan, contou os passos que Davi precisaria dar em determinadas cenas. Essa relação de confiança e companheirismo agrega muito além da sala de aula. Para os integrantes do grupo *Supermarket Flowers*, trabalhar colaborativamente nas aulas de língua inglesa surte resultados mais produtivos pois “envolve mais a interação entre os alunos, porque é bem mais legal tu aprender um negócio com teus amigos do que sentar em uma cadeira olhando para o quadro” (Levi).

Como parte inerente ao trabalho em grupo, também se abordou o funcionamento da divisão de tarefas. Tomando como base teórica os fundamentos da TIM (GARDNER, 1983; 1998; 2013), os alunos buscaram assumir as tarefas com as quais se identificavam, mas também negociaram maneiras de distribuir o trabalho de maneira equilibrada para todos. Assim, não houve um líder dentro das equipes e todas as decisões foram conjuntas e compartilhadas. No grupo *Better Than Yourself*, por exemplo, Carlos assumiu a redação do roteiro, mas garantiu que “o pessoal deu ideias, a ideia foi de todo mundo”. Da mesma forma, Igor contou que a distribuição dos personagens ocorreu a partir da temática da máfia, ideia central da sua produção audiovisual e, para isso, incluíram mediações como “Tem como tu pegar o outro irmão? Porque eu vou ter que editar e vai ficar pesado”. No grupo *Ain't No Rest for the Wicked* a divisão de tarefas envolveu todos os dez componentes; isto é, além de roteiristas, diretores e editores, todos os integrantes atuaram no curta-metragem.

Naturalmente, também houve relatos de dificuldades em trabalhar colaborativamente. Sobre a elaboração dos curtas-metragens, Cauê declarou que, apesar do seu entusiasmo com a proposta, preferia executar o trabalho sozinho.

Eu gostei bastante. Me animei mais com a proposta do que com a execução. Meu grupo não tinha a mesma motivação que eu para fazer o trabalho pelo fato de não gostarem de fazer cinema do jeito que eu gosto. [...] Seria minha primeira experiência com algo que eu queria fazer no futuro, seria a parte prática, voltada para o lado profissional.

Assim, o aluno tomou a dianteira do trabalho e ficou encarregado pela maior parte das tarefas. Com isso, surgiram diversos imprevistos, problemas com as falas dos personagens, alguns figurantes não compareceram na gravação e adaptações na história do roteiro foram necessárias. O grupo conseguiu desenvolver um curta-metragem dentro dos quesitos que haviam sido traçados, mas os resultados não estavam conforme o planejamento inicial. Após a finalização do projeto, o aluno afirmou que essas atitudes interferiram na qualidade do produto final.

Conseguimos gravar tudo, mas não ficou do jeito que eu queria. Primeiramente eu gostaria de ter feito o curta [metragem] fiel em cima do que tinha sido escrito no roteiro. [...] Queria ter feito algo superior ao que eu fiz, eu cobreí meu grupo e ele não dava resposta, não faziam nada que eu pedia. Eu cheguei em um ponto que disse “só aparece no dia de gravar”. [...] Os grupos que tiveram a colaboração dos colegas conseguiram fazer tudo no prazo. O que mais interferiu na qualidade do trabalho foi a questão da colaboração do grupo (Cauê).

Por esse motivo, entre outros já debatidos neste trabalho, saber trabalhar em equipe é uma habilidade primordial para atuar no mundo hoje (AGUIAR, 1995; LEITE, 1996; JENKINS *et al*, 2006; ABREU, 2007; PELLEGRINO; HILTON, 2012) e isso deve

ser promovido nas escolas. Na visão de José, por exemplo, é importante saber trabalhar em grupo pois “a vida é assim”, isto é, as vezes nós temos que lidar com pessoas, atitudes, crenças, habilidades diferentes, e ao invés de combater tais diferenças, é mais produtivo se soubermos colaborar.

Por fim, fizemos uma avaliação final do projeto dos curtas-metrangens, na qual os alunos relataram que se sentiram mais motivados ao participarem do trabalho. De acordo com Rodrigo, a proposta de projeto é interessante “porque não foi aquele trabalho que a gente é obrigado, tipo, tu vai ter que marcar a data, tu vai ter que fazer isso e aquilo. [...] Não era meio que obrigado a fazer, tu fazia mais ou menos porque tu queria”. Em outras palavras, cada um escolheu buscou desenvolver as partes com as quais mais se identificava; ao invés de cada um levar a sua parte pronta, as partes eram construídas colaborativamente. Os alunos afirmaram que gostariam de trabalhar com “mais atividades assim” (Gael), com trabalhos mais práticos, nos quais eles possam se expressar. Por fim, o estudante Igor ressaltou ainda que, além de ser uma atividade divertida, é muito importante para quem não tem domínio na LI.

Por exemplo, eu tenho amigos que têm aulas de inglês com outros professores, estão muitos na mesma fase que eu ou pior [em relação à língua]. Tem professores que chegam, tacam um texto e tacam exercícios e o que acontece? Eles não têm tempo de ensinar tudo, não é culpa deles, tecnicamente; mas se eu estivesse tendo aula com outra professora, sem projetos, não teria passado. Os outros professores não passam projetos práticos e interativos de inglês (Igor).

A partir da discussão de questões pertinentes ao contexto de aprendizagem de LI, verificou-se a importância de oferecer práticas de ensino diversificadas que abarquem as diferentes formas de aprender e os diversos níveis de proficiência dispostos na sala de aula e que coloquem o aluno como principal responsável no processo de aquisição de LE. Através da fala dos alunos, constata-se que o principal fator de êxito no desenvolvimento dos projetos é o trabalho colaborativo. Quando uma equipe trabalha de forma equilibrada, com uma divisão de tarefas coerente com as capacidades e interesses de cada um; quando existe diálogo entre os integrantes e não há hierarquia; quando cada um dos colegas oferece sua habilidade mais forte em benefício do grupo, desenvolvem-se trabalhos que cumprem efetivamente com os objetivos propostos.

3.4 FECHAMENTO DA ANÁLISE

Com a finalidade de discutir e aprofundar os resultados desta pesquisa, tracei um comparativo a partir da triangulação dos dados coletados nas etapas supracitadas – a observação, os questionários e as entrevistas. A combinação desses instrumentos foi intencional e necessária para recolher uma variedade de informações e ângulos (MORÉ, 2015) que me permitam compreender a realidade (MARCONI; LAKATOS, 1999) e os efeitos da aprendizagem colaborativa de LI baseada em projetos (THOMAS, 2017), que aqui exponho.

Apesar de reconhecermos o prestígio da LI (CRYSTAL, 2003; IALAGO; DURAN, 2008) no âmbito social e nas bases legais que regem a educação brasileira – defendendo, inclusive, que a LI é uma “disciplina tão importante como qualquer outra do currículo” (BRASIL, 2000, p. 25) – os dados desta pesquisa mostram uma situação diferente. A percepção dos alunos sobre a importância da LI é ambígua e, apesar de apontarem diversas motivações para sua aprendizagem, os alunos ainda não atribuem a mesma importância que a outras disciplinas do currículo. Podemos delegar esses resultados a dois aspectos da aprendizagem de LI: (1) o discurso da ineficiência da LI na escola (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MICCOLI, 2016); e (2) a exaltação de aptidões lógico-matemáticas (GARDNER, 1993; ARMSTRONG, 1994; SILVA JÚNIOR, 2015) nos Institutos.

A ineficiência da aprendizagem de LI nos contextos regulares de ensino baseia-se nas práticas descontextualizadas que os alunos experimentaram ao longo de sua trajetória escolar. Conforme relatado pelos estudantes, suas experiências prévias com a LI eram massivamente pautadas na memorização e tradução de estruturas gramaticais (CURRIE, 2003; KELLER, 2004; BURMEISTER, 2005). Esse discurso contribui para a marginalização da disciplina, já desprestigiada na escola, devido à grande valorização das habilidades lógico-matemáticas. Embora os desempenhos linguísticos também sejam bastante exigidos no contexto escolar, em paralelo a outros tipos de inteligência (CAMPBELL, 1996; BARRINGTON, 2014), vale destacar que a LE não tem o mesmo peso que a L1. Em outras palavras, a ênfase na inteligência linguística e verbal na escola refere-se à comunicação em língua portuguesa. Além disso, no âmbito do ensino técnico e tecnológico, os conteúdos das disciplinas que não têm relação direta com essas áreas são, geralmente, desconsiderados. Isso

resulta que a maioria expressiva dos alunos se identifique com habilidades lógico-matemáticas, ao invés daquelas necessárias para aprendizagem de línguas.

Tendo em vista esses aspectos, surgiu a necessidade de abordar o ensino de LI por outra perspectiva, buscando uma prática didático-metodológica capaz de minimizar as adversidades que a LI enfrenta na escola e desenvolver a aprendizagem da língua a partir das múltiplas inteligências dos estudantes. Com base nisso, a ABP apresentou inúmeras potencialidades (AGUIAR, 1995; LEITE, 1996; KNOLL, 1997; BARBOSA *et al*, 2004) no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Para verificar essas colocações, primeiramente, observamos o processo de construção dos grupos, nos quais os alunos tiveram a liberdade para escolher os membros que iriam compor suas comunidades de trabalho (ENGSTRÖM, 1987). Isso pôde ser feito para além das turmas a que os alunos pertencem – no Instituto, essas turmas geralmente são divididas no processo seletivo para ingressar nos cursos técnicos. Com isso, pudemos verificar um movimento interessante: muitos alunos optaram por trabalharem de maneira integrada com outras turmas e isso resultou em um rendimento maior quando comparado com os outros grupos. Esse desempenho pode ser atribuído ao processo de escolha autônoma (LEFFA, 2003) por parte dos alunos, que buscaram reunir o elenco de trabalho a partir de seus interesses e necessidades e das habilidades e aptidões necessárias para a produção do curta-metragem. Em contrapartida, também observamos que os grupos de trabalho formados dentro da mesma turma apresentaram um rendimento menor e, ao contrário do esperado, um afastamento entre os membros da equipe. Ainda, levando em consideração esses aspectos, inferimos que uma média de cinco integrantes por grupo seja ideal para executar a proposta de maneira bem-sucedida, pois aqueles grupos com três ou menos componentes apresentaram rendimento inferior aos demais; e os grupos que iniciaram mas não finalizaram a proposta, eram compostos por equipes demasiadamente pequenas.

Nessa etapa do projeto, atestamos a capacidade de negociação e tomada de decisão dos alunos (JENKINS *et al*, 2006; PELLEGRINO; HILTON, 2012; FUNG, 2017). Para além da composição dos grupos, a habilidade de negociação foi necessária para dividir as regras e tarefas entre os membros (MARTÍN-BARÓ, 1989; KUUTTI, 1995) a fim de realizar o trabalho. Levando em consideração os pressupostos das múltiplas inteligências (FREIRE, 1987; GARDNER, 1983; 1991; 1999), a divisão do trabalho dentro dos grupos permitiu abordar as diferentes

particularidades dos alunos, visto que cada um escolheu as atividades que melhor se encaixavam com suas aptidões e interesses. Como consta nos dados coletados, os métodos tradicionais de ensino, refutados por grande parte dos alunos, não dão espaço para que o estudante possa assumir esse protagonismo. Além disso, é partir dessas decisões que o aluno assume um papel mais ativo (MORAES; GARDEL, 2009; PERRENOUD, 2013) no projeto. Isso não só motiva os alunos a participarem da tarefa proposta, como também os incentiva a assumirem o controle da sua aprendizagem (MAYRINK; COSTA, 2015), o que situa o aprendiz no centro do processo e fomenta o desenvolvimento de habilidades intrapessoais (REID, 1995; GAMA, 1998) importantes, como a metacognição (WENDEN, 1987; PAIVA, 1998; THURCK, 2012; RIBEIRO, 2013; BEBER *et al*, 2014).

Em seguida, examinamos a execução dos projetos a partir da elaboração dos roteiros e da execução dos curtas-metragens. No que diz respeito ao desenvolvimento da proposta pelos alunos, verificou-se uma correlação positiva entre uma boa estrutura de roteiro, a organização e entrosamento dos integrantes do grupo e a qualidade do curta-metragem final. Com base nos dados, os grupos que apresentaram um roteiro bem elaborado e desenvolvido tiveram menos conflitos na sua execução do que os demais. Além disso, a elaboração do roteiro contribuiu positivamente para a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais para além do determinado pela ementa da disciplina. Os estudantes também demonstraram consciência pragmática e metalinguística, pois buscaram ir além da mera tradução direta de sentenças, aplicando as estruturas em usos reais da língua. Em virtude disso, atestamos que essa prática também teve efeitos favoráveis no que tange o aprimoramento de competências comunicativas (WAGNER, 2008; PELLEGRINO; HILTON, 2012). Considerando o aspecto técnico da etapa de gravação, edição e sonorização do curta-metragem, o projeto exigiu que os alunos desempenhassem as mais variadas habilidades de letramento digital (LEVY; MURNANE, 2004; GREENSTEIN, 2012; GEE, 2013), das quais destaco, em especial, a capacidade de apropriação (JENKINS *et al*, 2016) e de produção de conteúdos (LIVINGSTONE, 2003). O aluno é instigado a produzir conteúdo autêntico a partir de diversas formas de experimentação e, como verificado no resultado da análise, a maioria dos alunos tem facilidade em acessar e utilizar as tecnologias disponíveis.

Dentro desse âmbito tecnológico, o telefone celular ganha importante destaque. Devido à popularização dessa tecnologia, é factível afirmar que todos os

alunos em sala de aula têm acesso a um telefone celular – e, muitas vezes, essa ferramenta é mais potente e completa que os computadores de mesa. Com a condição de tecnologia colaborativa (RATHS, 2013), o telefone celular apresenta os benefícios potenciais levantados nas discussões sobre o método BYOD (BURSTON 2015; ALOKAILY, 2015; MCLEAN, 2016; GILLIES, 2016; RAE; DABNER; MACKEY, 2017), em especial, no que se refere à promoção de uma aprendizagem personalizada e centrada no aluno. Levando-se em conta o que foi observado sobre a tecnologia na escola, esse dispositivo móvel minimizou algumas barreiras. A maior parte dos alunos utilizou o telefone celular como o principal recurso tecnológico para o desenvolvimento do projeto, desde o uso de ferramentas como o *Google* tradutor e aplicativos de mensagens instantâneas até mesmo a gravação e edição dos produtos audiovisuais – modalidade pela qual os alunos indicaram preferência. Ainda, os estudantes apontaram que o uso do telefone celular torna as atividades de sala de aula mais atrativas e interessantes. Essas condutas nos confirmam a necessidade de inserir mais propostas e práticas que envolvam o uso das tecnologias móveis para expandir as fronteiras da aprendizagem para além da sala de aula.

Além disso, considerações igualmente importantes para esta pesquisa fundamentam-se nos efeitos da colaboração na aprendizagem. Primeiramente, além das habilidades evidentes do trabalho em grupo (AGUIAR, 1995; LEITE, 1996; ABREU, 2007), a colaboração tem efeitos benéficos no desenvolvimento de habilidades também necessárias na formação do aluno. As competências interpessoais (TRILLING; FADEL, 2009), por exemplo, demandam características sociais de cunho afetivo (MILANI, 2010; QUIENG; LIM; LUCAS, 2015; GRAHAM, 2015) como a paciência, muito mencionada pelos alunos ao longo da implementação dos projetos. *Ter paciência* faz parte de aprender a trabalhar em grupo, o que implica também pôr em prática as habilidades de comunicação (BROWN; DUGUID, 2000), de flexibilidade e adaptabilidade (WAGNER, 2008; PELLEGRINO; HILTON, 2012) e de respeito às diferenças (JENKINS *et al*, 2006; TRILLING; FADEL, 2009). O trabalho colaborativo, por outro lado, não é uma tarefa simples para todos. Enquanto alguns alunos imediatamente assumem tarefas colaborativas, outros consideram essas atividades particularmente desafiadoras (FUNG, 2017), conforme descrito nos depoimentos. No entanto, os conflitos que emergem nos grupos refletem problemas do mundo real e saber resolvê-los é uma aptidão fundamental (SCRIVEN; PAUL, 1993) que precisa ser estimulada.

Em relação ao processo de aprendizagem, também pudemos observar a relevância do trabalho colaborativo em sala de aula, principalmente no que corresponde à LI. As declarações positivas sobre essa questão apontam as diversas contribuições dessa prática (BURMEISTER, 2005) como, por exemplo, as possibilidades de monitoria entre os estudantes (THOMAS, 2010), a partir da assistência entre os integrantes dos grupos e do complemento dos pontos fortes de cada um. A aprendizagem colaborativa (JENKINS *et al*, 2006; MERCER; LITTLETON, 2007; DOWNES, 2014; KIVUNJA, 2015) constatou-se como uma forma de conciliar os grupos heterogêneos que fazem parte da disciplina de LI, com diferenças no que tange às questões de proficiência na língua, os interesses e motivações dos alunos e suas aptidões. A partir das experiências em grupo, o conhecimento é construído socialmente (FREIRE, 1970; LÉVY, 2000) e cada indivíduo é capaz de fazer suas contribuições. Além disso, a aprendizagem colaborativa e em grupo muito têm a contribuir também para o desenvolvimento das habilidades de liderança por influência (WAGNER, 2008) – e a associação da palavra influência a esta aptidão não acontece a esmo. Com o objetivo de obter sucesso em questões de liderança, os alunos aprendem que esta não pode ser imposta; ela deve ser compartilhada. Assim, Myers (2014, p. 239) resume a pertinência do trabalho colaborativo ao explicar que “quando as informações de muitas pessoas diferentes são combinadas, nós todos juntos podemos nos tornar mais inteligentes do que qualquer um de nós sozinho”.

A resposta dos alunos à aplicação da proposta foi bastante favorável – solicitando, inclusive, a reaplicação do projeto em outros momentos e de outras formas. Isso indica a capacidade de iniciativa (WAGNER, 2008; MASETTO, 2012; MASSON *et al*, 2012) e a grande vontade que os estudantes têm de se envolverem em atividades mais práticas. Dado o exposto, concluímos que a metodologia de ABP atendeu as expectativas traçadas e nos permitiu reunir subsídios para pensarmos em maneiras de promover mudanças, sem ignorar os fatores macro determinantes das condições escolares. Este modelo de aprendizagem, pautada nas práticas colaborativas e na formação crítica do aluno trouxe benefícios para além da aprendizagem contextualizada da língua; em associação com as tecnologias móveis, esta proposta possibilita um novo sentido para a aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para a vida dos aprendizes, em sintonia com necessidades de uma sociedade pautada no conhecimento e altamente tecnológica. Por fim, constatamos que a ABP em contexto

de ensino regular é uma alternativa eficiente e sustentável (MORAES; GARDEL, 2009), capaz de desconstruir os *clichês* educacionais e as ideias pré-construídas sobre a aprendizagem de LI na escola pública e fomentar ações reais para mudanças significativas no panorama atual.

POR UMA PRÁTICA (CRI)ATIVA

*Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference .*

Robert Frost
The road not taken

No poema *The Road Not Taken*^{*}, Robert Frost (1920) trata de questões existenciais relativas à dualidade de todo processo de escolha do homem. Por analogia, os versos de Frost aludem, acertadamente, a um dos dilemas do professor hoje no Brasil. Ao longo do percurso docente, o professor se depara com uma encruzilhada que divide sua prática em dois caminhos: por um lado, aquele velho e conhecido atalho, que não leva a nenhum lugar diferente daquele da educação tradicional; por outro lado, no entanto, encontramos um trajeto desconhecido, que ainda precisa ser explorado, testado, descoberto e que, ao longo do seu percurso, exigirá que o professor reflita sobre suas próprias estratégias. Infelizmente, muitos educadores não encontram outra opção a não ser seguir pelo primeiro caminho e, embora não concordem com ele, é o que garante a manutenção de uma rotina já existente. E a manutenção dessa rotina é precisamente o que dá continuidade à velha cultura de aprendizagem perpetrada nas escolas. Por esse motivo, a partir deste trabalho, me propus a escolher o segundo caminho, aquele menos percorrido, a fim de trilhar uma rota completamente nova e, nas palavras de Frost, tentar *fazer toda a diferença*.

Para isso, era necessário sacudir a estrutura rígida da sala de aula, desconstruir as linhas de produção impostas no espaço escolar, dissolver a disposição de *sentar um atrás do outro*. Também era preciso eliminar a ideia de *ensinar a todos como se fossem um só*, dentro das duas horas semanais pré-determinados pela escola. Ainda, era fundamental desmontar toda a padronização do processo avaliativo pautado na memorização de conteúdos e em habilidades muito limitadas; ir além das

^{*} Dois caminhos divergiram em um bosque, e eu – eu tomei aquele menos percorrido, e isto fez toda a diferença.

^{*} FROST, R. **Mountain Interval**. New York, USA: Henry Holt and Company, 1920.

imposições curriculares, expandir as fronteiras da aprendizagem – sem hora, sem lugar; romper com os moldes arcaicos da escola tradicional, dissociada da realidade. Assim, se ainda não podemos modificar plenamente os fatores macro determinantes das condições escolares, podemos, pelo menos, mudar a nossa postura como professores e, a partir de nossas práticas, agir dentro da escola para fomentar experiências e instigar transformações efetivas. Silva Júnior (2015), Almeida (2015) e Oliveira (2017) já mostraram, no âmbito dos Institutos Federais, que práticas que subvertem esses contextos insuficientes são possíveis. Embora suas pesquisas abordem a articulação das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, eles também lançaram mão de processos criativos, buscando recursos para administrar ementas extensas para a carga horária insatisfatória, de maneira semelhante ao cenário que relato neste trabalho. Dessa maneira, fui levada a refletir sobre novas práticas didático-metodológicas que me auxiliassem a contemplar não só a ementa da disciplina, mas também as habilidades fundamentais para a construção dos indivíduos, a fim de promover um ensino de LI eficaz e sustentável na escola pública.

Com base nisso, me comprometi a investigar, nesta tese, **os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa**. Além disso, de maneira secundária, também busquei (1) compreender as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem no ambiente heterogêneo que compõe a sala de aula de LI; (2) refletir sobre a epistemologia didática tradicional de ensino de língua estrangeira nos ambientes formais de aprendizagem; (3) dar visibilidade a novas práticas de ensino da língua a partir de metodologias ativas; (4) atribuir sentido às práticas de ensino e aprendizagem; e (5) vislumbrar a complexidade da inserção das TIC no contexto escolar, principalmente do telefone celular e outras tecnologias móveis, para o desenvolvimento de atividades de ensino.

Isso posto, a ABP permitiu reunir subsídios para pensar na promoção de mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem de língua dentro das circunstâncias impostas pelo contexto escolar. Essa metodologia ativa confere protagonismo ao aluno que, com base em abordagens dinâmicas, adquire os conhecimentos de maneira mais profunda e situada através da exploração de desafios e problemas do mundo real. A partir disso, o desenvolvimento do projeto de aprendizagem colaborativa de LI proposto neste estudo viabilizou o reconhecimento de aspectos relevantes na implementação dessa metodologia. Em um primeiro

momento, a ABP possibilitou uma instrução individualizada ao reconhecer e promover as múltiplas inteligências dos indivíduos e suas combinações. Devido à liberdade dos alunos para escolherem as tarefas mais condizentes com as suas aptidões, este trabalho despertou o interesse dos participantes e os motivou para se sentirem mais competentes na realização da proposta.

Além disso, em associação com o uso de tecnologias móveis, esta abordagem promoveu o aprimoramento de habilidades e competências fundamentais para os alunos, em sintonia com as necessidades da sociedade contemporânea, norteadas pelas constantes mudanças socioeconômicas e altamente tecnológica. Como consequência do trabalho colaborativo, os estudantes colocaram em prática habilidades como a resolução de problemas e tomada de decisões, a flexibilidade e adaptabilidade e outras habilidades afetivas, importantes para um trabalho em equipe bem-sucedido. A colaboração também teve efeitos positivos no que tange à aprendizagem da língua, construída socialmente, conforme os relatos dos estudantes. A ABP possibilitou meios para abordar a função social da língua, tornando o aprender e o fazer indissociáveis e fomentando a capacidade de pesquisar, criar e formular ao invés da simples memorização dos conteúdos. Além disso, a partir do desenvolvimento do produto audiovisual, os alunos trabalharam não só aptidões tecnológicas básicas, mas também desempenharam a criatividade e estabeleceram-se como produtores de conteúdos, o que resultou diretamente no aumento da motivação e satisfação na aprendizagem.

No que tange ao aprendizado esperado pela ementa da disciplina, o caráter prático do ensino baseado em projetos centrou-se na prática comunicativa da língua, visando a produção escrita e oral a partir de diferentes situações de uso. A partir de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, estabeleceram-se pontos de partida para novas construções. Embora a LI tenha sido produzida em uma situação de simulação, competências e habilidades do uso da língua para determinados contextos foram amplamente mobilizadas. A realização dessas atividades práticas demanda, para além de estruturas linguísticas, análise e tomadas de decisão, interpretação e domínio de estratégias de interação, que trabalham de forma articulada. Ainda, através da produção de curtas-metragens evidencia-se que o criar, o aprender, o compartilhar e o usar conhecimentos podem ser trabalhados de maneira indivisível (BROWN; DUGUID, 2000).

Dessa forma, essa metodologia evidenciou-se como uma alternativa positiva para promover uma aprendizagem eficiente e sustentável de LI no contexto de escola pública. Os resultados deste estudo contemplam as observações de Gee (2009, p. 4, tradução minha) sobre o que o aluno deve aprender no século 21: “empatia incorporada por sistemas complexos; determinação (paixão + persistência); ludicidade que resulta em inovação; *design thinking*^{*}; colaboração, a partir da qual os grupos são mais inteligentes do que a pessoa mais inteligente do grupo; e compreensão real que leva à resolução de problemas e não apenas à aprovação em testes¹⁰⁷”. Com isso, a relevância desta pesquisa pauta-se, dentre outras particularidades, em dar visibilidade a novas práticas de ensino de línguas, a partir de metodologias ativas, que fomentem mudanças significativas no cenário educacional.

Diante disso, o professor tem uma grande decisão para tomar: ele pode escolher entre o conforto do antigo ou avançar em direção ao novo. Embora pareça que isso isenta a escola de qualquer responsabilidade, a verdade é que não podemos mais *sentar e esperar* por mudanças. Inclusive, de acordo com o disposto nos próprios PCNEM (2000, p. 12),

não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar.

Por isso, e depois de tudo, sei que tentar mudar as condições existentes na escola pode parecer *um pouco utópico* em algum momento; mas ousar sonhar é necessário nos tempos de hoje. Em um país onde, infelizmente, a educação ainda não é prioridade, onde a aspiração para formar indivíduos críticos e conscientes para o mundo é rotulado como *doutrinação*, é preciso resiliência. Em uma cultura em que a aprender uma língua não é tão prestigiado quanto resolver uma conta matemática, é preciso resistir. E isso só pode ser feito a partir da discussão de novas práticas didático-metodológicas. Logo, não é difícil concordar com as lúcidas palavras de Freire, ao manifestar que “a educação não pode ser neutra porque é sempre uma ação tanto para a ‘domesticação’ dos homens quanto para a sua libertação¹⁰⁸”

^{*} Decidi manter o termo original para não alterar o seu sentido, que se refere a novas formas de pensar e abordar problemas ou, em outras palavras, consiste em um modelo de pensamento centrado nas pessoas.

(FREIRE, 1970, p. 4, tradução minha). E eu, como professora, não considero outra opção a não ser a segunda, pois “a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo [...] de tal modo que sua orientação social seja o resultado da própria atitude mental do indivíduo, e não uma coisa imposta por meio da autoridade” (DEWEY, 1979, p. 332-333). Diversas iniciativas que sobrevivem diariamente ao sistema (SILVA JÚNIOR, 2015; ALMEIDA, 2015; OLIVEIRA, 2017), como a que desenvolvi aqui, já mostraram que outra realidade é possível. O que falta para que a mudança aconteça em escala maior?

Com essa reflexão, finalizo este trabalho com as mesmas palavras que me motivaram a iniciá-lo, esperando que estas possam abrir outros caminhos para aqueles que querem fazer *toda a diferença*:

Você ouvirá dos críticos que é um idealista; que está tentando mudar o mundo imutável; que os alunos não merecem seu esforço; que você sofrerá a mais dura derrota, sendo combatido pelos próprios alunos, que você é jovem e não sabe como as coisas funcionam; que irá se decepcionar; que no início todos querem mudar, mas no final todos se adaptam, e por aí vai. A pressão é forte e resistir àqueles que querem que você desista exige muita convicção e segurança. Mas não se deixe abater. Escute o que os críticos têm a dizer; repita tantas vezes quanto preciso “tudo o que eu quero é fazer bem o meu trabalho”; não caia na armadilha de tentar convencer os outros de que eles estão errados; evite atritos e confrontos e continue com seu planejamento; trabalhe a relação pessoal com seus alunos, apresente argumentos a favor da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras; não espere que tudo funcione como idealizado logo de uma vez, pois as grandes mudanças acontecem aos poucos (MICCOLI, 2016, p. 31-32).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: **Avaliação e Educação Matemática**, RJ: MEM/USU – GEPEM, 1995.
- ABREU, I. M. A. **A pedagogia de projetos**: o novo olhar na aprendizagem. 2007. Disponível em: <<http://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/apedagogiaprojetos-novo-olhar-na-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- ABREU-E-LIMA, D. M. **O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula**: reflexões sobre a teoria de Krashen. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara, 1996.
- AFREEN, R. Bring Your Own Device (BYOD) in Higher Education: Opportunities and Challenges. In: **International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science (IJETTCS)**, v. 3, n. 1, 2014, p. 233-236.
- AGUIAR Júnior, O. G. **Mudança conceitual em sala de aula**: o ensino de ciências numa perspectiva construtivista. 1995. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, 1995.
- AIUB, G. F.; PEREIRA, T. I. A (de)formação em (da) língua inglesa: a ferramenta para a liderança ou o desassossego do sujeito? In: **V Simpósio de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, 2009.
- ALDA, L. S. **O telefone celular e a aprendizagem de línguas**: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel. 105 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas/RS, 2013.
- ALMEIDA, A. C. P. de. **De Brás Cubas à Curva de Koch**: produção textual com base nas teorias da Complexidade. 195 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas/RS, 2016.
- ALOKAILY, R. Mobile learning BYOD implementation in an intensive English program. In: ALLY, M.; KHAN, B. H. (Eds.) **International Handbook of E-learning: Implementation and case studies**. New York & London: Routledge, 2015, p. 311-324.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J. Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación. In: **Estudios sobre la reforma educativa**, Madri, 1993.
- ANANIADOU, K.; CLARO, M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. In: **OECD Education Working Papers**, n. 41, OECD Publishing, 2009.
- ANDERSEN, C. **Makers**: The new Industrial Revolution. New York, USA: Crown Business, 2012.

ANDRADE, F. L. C. D. **Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula: a visão da professora-pesquisadora**. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/MG, 2016.

ANTUNES, B. F. Como a educação e o ensino se organizam legalmente no Brasil. In: **Politize**, 29 de junho de 2017. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/organizacao-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 22 jun. 2018.

APARÍCIO, A. M. C. dos S. **Os meios audiovisuais como instrumento de motivação no ensino de Português LM e de Espanhol LE**. Março, 2014. 244 f. Relatório (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2014.

ARMOUR, W. Identity slippage: A consequence of learning Japanese as an additional language. In: **Japanese Studies**, v. 20, n. 3, 2000, p. 255-268.

ARMSTRONG, T. **Multiple Intelligences in the Classroom**. 3ª Ed. Virginia, EUA: ASCD, 1994.

ARNOLD, J.; FONSECA, M. C. Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. In: **IJES**, v. 4, n. 1, 2004, p. 119-136.

ASSIS-PETERSON; A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. In: **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

AULA PLANETA. **El aprendizaje basado en proyectos**. 2015. Disponível em: <www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/02/INFOGRAF%C3%8DA_El-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e Tecnologia. In: ROJO, R. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora – Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Estudos comportamentais e de neuroimagem sobre multitarefa: Uma revisão da literatura. In: **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 2, 2016, p. 403-425.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1992.

BARBETTA, P. A.; REIS, M. M.; BORNIA, A. C. **Estatística para cursos de engenharia e informática**. São Paulo: Atlas, 2004.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Da_dos_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. In: **Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.; BARBOSA, A. F. Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação através de projetos. In: **Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação**, São Paulo, v. 1, 2004, p. 1-13.

BARRINGTON, E. Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. In: **Teaching in Higher Education**, v. 9, n. 4, out. 2004.

BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, E.; HAMELINE, D.; e BARROSO, J. **O século da escola** – Entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA, 2001.

BARTLETT, L. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. In: **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 7, July, 2007, p. 1613–1636.

BEBER, B.; SILVA, E. da.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo de aprendizagem. In: **Rev. Psicopedag.**, v. 31, n. 95, São Paulo, 2014.

BOUD, D. Conceptualizing learning from experience: Developing a model for facilitation. In: HYMANS, M.; ARMSTRONG, J.; ANDERSON, E. **Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference**, Knoxville, Tennessee: College of Education, University of Tennessee, 1994, p. 49-54.

BRAGGIO, E. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**: uma visão crítica. Jan. 2011. Disponível em: <<http://braggio.webnode.com.br/news/os%20par%C3%A2metros%20curriculares%20nacionais%3A%20uma%20vis%C3%A3o%20critica/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Língua Inglesa. Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília/DF, jul. 2010.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília/DF, jan. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, dez. 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília/DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2018.

_____. **PCN + Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, jun. 2014.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico em Automação Industrial**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Rio Grande. Brasília: MEC/SETEC, 2013. Disponível em: <https://riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014224114613623integrado_automacao_industrial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **The social life of information**. Boston: Harvard Business School, 2000.

BRUCE, B. C. Speaking the Unspeakable about 21st Century Technologies. In: HAWISHER, G. E.; SELFE, C. L. **Passions Pedagogies and 21st Century Technologies**. Colorado, EUA: University Press of Colorado, Utah State University Press, 1999.

_____. Diversity and critical social engagement: how changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances. In: ALVERMANN, D. E. (Ed.) **Adolescents and literacies in digital world**. New York, USA: Peter Lang Publishing, 2002.

BULL, P. H.; PATTERSON, G.; DUNSTON, Y.; WILBUR, G.; SIMPSON, C. Competency-based Education: The New Frontier in Teacher Education. In: SOLÉR, M. **Proceedings of the University of North Carolina CBE Summit 2017**. North Carolina: University of North Carolina Press, 2017, p. 33-54.

BURMEISTER, A. T. **O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio**. Agosto, 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Letras, Porto Alegre, 2005.

BURSTON, J. The Future of Foreign Language Instructional Technology: BYOD MALL. In: **The EUROCALL Review**, v. 23, n. 2, 2015.

CALDAS, J. C. M. O uso da televisão In: ABRANTES, J. C.; COIMBRA, C.; FONSECA, T. A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola (Orgs.) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 143-148.

CAMPBELL, L. **Teaching and learning through multiple intelligences**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1996.

CARRIÓ-PASTORA, M. L. Internet as a tool to learn a second language in a technical environment. In: **European Journal of Engineering Education**, v. 5, n. 32, 2007, p. 599-612.

CARRIÓ-PASTORA, M. L.; SKORCZYNSKAB, H. Collaborative learning and communication technologies in teaching business English. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Valencia/ES, n. 178, 2015, p. 32-37.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. In: **Language Learning & Technology**, v. 10, n. 1, jan. 2006, p. 9-16.

CLARK, T. Advantages of the BYOT Classroom. In: **eSchool News: Daily tech news & innovation**, Oct. 2013. Disponível em: <<http://www.eschoolnews.com/2013/10/30/hallmarks-byotclassroom-202/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2^a Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, A. G. A língua estrangeira no ambiente escolar. In: CUNHA, A. G. A; MICCOLI, L. (orgs.) **Faça a diferença** – Ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1^a Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CUNHA, A. G. A; MICCOLI, L. (Orgs.) **Faça a diferença** – Ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1^a Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CURRIE, K. L. Multiple Intelligence Theory and the ESL Classroom: Preliminary Considerations. In: **The Internet TESL Journal**, v. 9, n. 4, abr. 2003.

_____. A Inteligência Lógico-matemática na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: ZAIDAN, J. C. S. de.; SOARES, L. E. (Orgs.) **Letras por Dentro**. 1^a Ed. Vitória, ES: PPGEL/MEL, 2006, v. 3, p. 191-198.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas/SP, Set. 2002, p. 168-200.

D'ALMAS, J. Concepções de alunos-professores de língua inglesa sobre ensino colaborativo. In: **Revista Virtual de Letras**, v. 6, n. 1, jan./jul, 2014.

DARWIN, C. **The origin of the species by means of natural selection**, or the preservation of favoured races in the struggle for life. London: John Murray, Albemarle street, 1859.

DEDE, C. Comparing framework for 21st century skills. In: BELLANCA, J.; BRANDT, R. **21st century skills** – Rethinking how students learn. Bloomington, EUA: Solution Tree Press, 2010.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York/USA: Macmillan Company, 1944.

_____. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. Democracy and educational administration. In: BOYDSON, J. A. (Ed.) **The later works: 1935-1937**, v. 11. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987, p. 217-225.

_____. **Education and Experience**. Nova Iorque: Touchstone, 1997.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999.

DESIATOVA, L. Project-based learning as CLIL approach to teaching language. In: **Humanising Language Learning**, v. 10, n. 5, out. 2008.

DÍAZ, E. P. La metodología humanística en la ESO y el desarrollo de las inteligências múltiples. In: FONSECA, M. C. (Org.). **Inteligências múltiples**: múltiples formas de enseñar inglés. Sevilla: Mergablum, 2002.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.) **Collaborative learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999, p.1-19.

DIMINO, M. **The difference between ESL and EFL**. 2015. Disponível em: <<http://corelanguages.com/difference-between-esl-and-efl/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

DINIZ, S. N. de F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Dissertação (Mestrado). 186 f. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2001.

DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, 2004, p. 184-302.

DOWNES, S. Collaboration and cooperation. In: **National Research Council Canada**, 2014. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/Downes/collaboration-and-cooperation>>. Acesso em: 15 set. 2017.

DUARTE, A. A escola do século XIX. In: **Escola Portuguesa**, mai. 2017. Disponível em: <<https://escolapt.wordpress.com/2017/05/06/a-escola-do-seculo-xix/>>. Acesso em 16 nov. 2017.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding** – An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima**: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FADEL, C. What should students learn in the 21st century? In: **Education & Skills Today**, mai. 2012. Disponível em: <<http://oecdeducationtoday.blogspot.com.br/2012/05/what-should-students-learn-in-21st.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017

FERNÁNDEZ, S. S. **Con cortos y sin cortes**: una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la classe. Novembro, 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Aplicadas, Universidade Antônio de Nebrija, Madri, 2009.

FERRÃO, M. A. F. **A Teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública**. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2006.

FERRAZ, M.; AUDI, L. C. C. Ensino de língua inglesa com música. In: **Revista Eletrônica Pro-Docência**, Universidade Estadual de Londrina, v. 3, n. 1, jan-jun. 2013.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.) **Aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006, p. 11-45.

FIGUEIREDO, L. **O papel da motivação na construção da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Germanísticos, Lisboa, 2011.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. In: **The Modern Language Journal**, Focus Issue, v. 91, 2007, p. 800-819.

FOEHR, U. G. **Media multitasking among American youth**: Prevalence, Predictors and Pairings. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, A. **Networking**: o que é e para que serve. Jan. 2017. Disponível em: <<https://www.roberthalf.com.br/blog/carreira/networking-o-que-e-e-para-que-serve>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

FREIRE, P. The political “literacy” process: an introduction. In: **Educ-International Seminar**: Tomorrow began yesterday, Roma, nov. 1970. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1042/3/FPF_OPF_06_021.pdf>. Acesso em 5 jan. 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C. de O. **Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da Biologia**. Monografia (Graduação). 51 f. Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, Beberibe/CE, 2013.

FUNG, D. **Connected Curriculum for Higher Education**. London: UCL Press, 2017.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

GAMA, M. C. S. S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em: <<http://lct.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/A%20Teoria%20das%20Intelig%EAncias%20M%FAltiplas%20e%20suas%20implica%E7%F5es%20para%20Educa%E7%E3o.doc>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

GARDNER, H. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. A Multiplicity of Intelligences. In: **Scientific American presents: Exploring Intelligence**, 1998. Disponível em: <http://www2.sunysuffolk.edu/benharm/ed%20psych/Web%20Articles/Multiplicity_of_Intelligence.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **The Unschooled Mind**. New York, EUA: Basic Books, 1991.

_____. **Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice**. 1ª Ed. New York, EUA: Basic Books, 1993.

GARDNER, H., & HATCH, T. Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. In: **Educational Researcher**, v. 18, n. 8, nov. 1989, p. 4-10.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, 1986.

_____. **What video games can teach us about literacy and learning**. New York, USA: Palgrave MacMillan, 2003.

_____. Games, learning, and 21st Century survival skills. In: **Journal of Virtual Worlds Research**, v. 2, n. 1, 2009, p. 3-9.

_____. Learning systems, not games. In: **Texas Education Review**, n. 1, 2013, p. 147-153.

_____. **The Anti-Education Era: Creating smarter students through digital learning**. 1ª Ed. New York, USA: Palgrave MacMillan, 2013.

_____. **Anti-education Era interview**. 2014. Disponível em: <<https://jamespaulgee.com/pubs/anti-education-era-interview/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GIACOMANTONIO, M. **Os meios audiovisuais**. Lisboa: Edições 70, 1976.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTTI, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. In: **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, 2005, p. 87-106.
- GILLIES, C. G. M. To BYOD or not to BYOD: factors affecting academic acceptance of student mobile devices in the classroom. In: **Research in Learning Technology**, v. 24, 2016.
- GLASER, E. M. **An experiment in the development of Critical Thinking**. New York: Teachers College, Columbia University, 1941.
- GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2001.
- GOMES, S. L. **O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira**: Uma experiência nas aulas de inglês. Fev. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2012.
- GOODFELLOW, R. Literacy, literacies, and the digital in higher education. In: **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, 2011, p. 131-144.
- GRAHAM, S. **Preparing for the 21st century**: Soft skills matter. Abr. 2015. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.com/stedman-graham/preparing-for-the-21st-ce_b_6738538.html>. Acesso em: 20 dez. 2017
- GREENSTEIN, L. **Assessing 21st century skills**: A guide to evaluating mastery and authentic learning. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- GUEDES, T. A.; MARTINS, A. B. T.; ACORSI, C. R. L.; JANEIRO, V. Estatística descritiva. In **Aprender fazendo estatística**, UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.tecnicodepetroleo.ufpr.br/apostilas/matematica/estatistica_descritiva.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.
- GUERIN, B.; ANGELO, H.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Análise do comportamento e a construção social do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, 2009, v. 5, n. 1, p. 117-137.
- GUISADO, M. R. S. Las Inteligencias Múltiples en el aula de inglés. In: **Repositório**, Universidad de Almería, Espanha, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3147/Trabajo_7035_1210SolerGuisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2017.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. Redistributed Leadership for Sustainable Learning Communities. In: **Journal of School Leadership**, v. 16, n. 5, 2006, p. 550-565.
- HEMBROOKE, H.; GAY, G. The laptop and the lecture: the effects of multitasking in learning environments. In **Journal of Computing in Higher Education**, v. 15, n. 1, 2003, p. 46-64.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUNT, E. What is fake news? How to spot it and what you can do to stop it. In: **The Guardian**, 17 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M.; KRUG, J. S. **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HYMES, D. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Eds.) **Directions in sociolinguistics**: The ethnography of communication. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008, p. 55-70.

IBARRA, H.; HUNTER, M. How Leaders Create and Use Networks. In: **Growth**, v. 35, n. 1, 2007, p. 101-103.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. **Instructional design theories and methods**: An overview of their current status. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

KIRSCHNER, P. A. Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. In **Learning and Instruction**, v. 10, n. 1, 2001, p. 1-9.

KIVUNJA, C. Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: a pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. In: **International Journal of Higher Education**, v. 3, n. 3, 2014, p. 81-91.

_____. Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs "super skills" for the 21st century through Bruner's 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm. In: **Creative Education**, n. 6, 2015, p. 224-239.

KRESS, G. "English" at the crossroads: Rethinking curricula of communication in the context of the turn to the visual. In: HAWISHER, G. E.; SELFE, C. L. (Eds.). **Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies**. Logan: Urbana. Ill. Utah State University, 1999, p. 66-88.

_____. **Literacy in the new media**. London: Routledge, 2003.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. **Mobile Learning**: A Handbook for Educators and Trainers. London: Routledge, 2005.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. In: **ReCALL**, n. 20, v. 3, 2008, p. 271-289.

KUUTTI, K. Activity Theory as a potential framework for human computer interaction research. In: NARDI, B. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction**. Cambridge: MIT Press, 1995, p. 17-44.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: Changing knowledge and classroom learning**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2003.

LARMER, J.; MERGENDOLLAR, J.; BOSS, S. **Setting the standard for project-based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction**. Alexandria, EUA: ASCD, 2015.

LARSON, R.; FARBER, B. **Estatística Aplicada**. 4ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LATOURETTE, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Orgs.) **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: Intervenção no presente. In: **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, mar./abr. 1996.

LEÓN, I. O. R. Considerações sobre os recursos audiovisuais e a compreensão audiovisual como habilidade ou destreza linguística no ensino de línguas estrangeiras. In: BORGES, R. R. (Org.) **#Sou+tec: ensino de língua(gem) e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LEVY, F.; MURNANE, R. Dancing with robots: Human skills for computerized work. In **NEXT Report**. Washington, USA: Third Way, 2013.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. **E-learning e e-conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos**. 1ª Ed. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira: a questão cultural**. 1ª Ed. Salvador: EDUFBA, v. 1, 2004, p 173-192.

LIVINGSTONE, S. The changing nature and uses of media literacy. In: **Media@LSE Electronic Working Papers**, London School of Economics, Londres, n. 4, 2013. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.

LORENZONI, M. Aprendizagem baseada em projetos (PBL) em 7 passos. In: **Geekie**, 17 nov. 2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

LUNDEVALL, B. A. **The Learning Economy and the Economics of Hope**. Londres: Anthem Press, 2016.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. In: **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, São Paulo, 2010.

MARCHI, R. With Facebook, Blogs, and Fake News, Teens Reject Journalistic “Objectivity”. In: **Journal of Communication Inquiry**, v. 36, n. 3, 2012, p. 246–262.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MÁRQUEZ, J. V. El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. In: **redELE revista electrónica de didáctica**, n. 17, out. 2009.

MARTÍN-BARÓ, I. El grupo humano. In: **Sistema, grupo y poder**, San Salvador, 1989.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MASSON, T. C.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR, A. H. CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). In: **XL COBENGE**, Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém/PA, set. 2012.

MANICHANDER, T. **Teacher Education**. 2ª Ed. Maharashtra: Laxmi Book Publication, 2016.

MAYRINK, M. F.; COSTA, H. A. Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. In: BORGES, R. R. (Org.) **#Sou+tec: ensino de língua(gem) e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MCLEAN, K. J. The Implementation of Bring Your Own Device (BYOD) in Primary [Elementary] Schools. In: **Frontiers in Psychology**, v. 7, 2016.

MCSHANE, S. **3 ways Exponential Technologies are impacting the future of learning**. Nov. 2015. Disponível em: <<http://singularityhub.com/2015/11/13/3-ways-exponential-technologies-are-impacting-the-future-of-learning/#sm.0001lyp7g0qrcdyhsbb1gxa69huy1>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MENEZES, E. T. de. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MERCER, N.; LITTLETON, K. **Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach**. London/New York: Routledge, 2007.

MEZZARI, J. P.; SCARDUELI, M. C. N.; GONÇALVES, T. V. A compreensão dos alunos de Letras sobre o papel do professor de inglês. In: **V Simpósio sobre Formação de Professores (SIMFOP)**, Campus Universitário de Tubarão, 5 a 7 jun. 2013.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G. A; MICCOLI, L. (Orgs.) **Faça a diferença – Ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. In: **Revista Língua & Literatura**, v. 5, n. 8/9, 2003, p. 1-15.

MIGUEL, E. A.; FERREIRA, J.; CAMPOS, J. F; LEMES, L. R.; BENEVIDES, L. R; SANTOS, S. N. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILANI, F. **Comportamento: os males do individualismo excessivo**. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/comportamento-os-males-do-individualismo-excessivo/36162/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1997.

MORAES, C. A. L. B.; GARDEL, P. S. A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira. In: **IPEL – Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2, 2009.

MORÁN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T.; MORAN, J. M. (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15ª Ed. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **PROEX/UEPG**, Ponta Grossa, 2015, p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_morann.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: **Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa**, v. 3, 2015.

MORETTO, V. P. Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências. In **Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão**. Belo Horizonte, v. 5, n. 42, maio/junho, 1999, p. 50-54.

MOURÃO, R. F.; MARTÍNEZ, A. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 2, Campinas, dez. 2006.

MURRAY, J. E. **Motivation and Emotion**. Englewood Cliffs, NJ: Foundations of Modern Psychology, 1978.

MYERS, D. G. **Psicologia social**. 10ª Ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. **Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs"**. Washington, DC: NEA, 2012.

NETO, P. J. de C. Sequência didática: A educação no Brasil nos séculos XX e XVI. In: **LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático**, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2015.

NÓVOA, A. **Evidentemente** – Histórias da Educação. Porto: Edições ASA, 2005.

NUNAN, D. Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study. In: **Collaborative language learning and teaching**. England: Cambridge University Press, 1992.

_____. Autonomy in language learning. In: **Plenary presentation**, ASOCOPI Cartagena, Colombia. Outubro, 2000. Disponível em <www.nunan.info/presentations/autonomy>. Acesso em 10 jan. 2018.

OECD. **The definition and selection of key competencies**. 27 maio 2005. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, A. C. M. A. de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. In: **Educação & Realidade**, n. 30, v. 2, jul/dez 2005, p. 107-122.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contexto de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, F. R. Práticas de Comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura. In **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n. 25, dez. 2011, p. 115-129.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** – Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, R. Q. de. **Currículo ecológico de língua e literatura: O uso de tecnologias móveis para uma abordagem colaborativa**. 98 f. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

ORLIKOWSKI, W.; BAROUDI J. J. Studying Information Technology in organizations: research approaches and assumptions. In: **Information Systems Research**, v. 2, n. 1, 1991, p. 1-28.

ORNER, M. Teaching for the moment: Intervention projects as situated pedagogy. In: **Theory into Practice**, v. 35, n. 2, 1996, p. 72-78.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. In: **APLIEMGE: Ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. In: **Letras e Letras**, v. 14, n. 1, jan./jul. 1998, p. 73-88.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

_____. Autonomy in second language acquisition. In: **SHARE: an Electronic Magazine** by Omar Villarreal and Marina Kirac, Washington, v. 6, n. 146, may 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. **Aquisição de segunda língua**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: **Contexturas**, v. 9, 2006, p. 63-78.

PARENTE, M. C.; SCHNEIDER, M. S. P. da S. A motivação e/ou a desmotivação na aula de língua inglesa dos alunos do 9º ano: Um estudo de caso. In: **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

PARLAMENTO EUROPEU. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. In: **Jornal Oficial da União Europeia**, L 394, Bruxelas, 18 dez. 2006, p. 10-18.

PATI, C. 10 competências que todo profissional vai precisar até 2020. In: **Exame**, 22 jan 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/10-competencias-que-todo-profissional-vai-precisar-ate-2020/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

PEA, R. D. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, G. (Ed.) **Distributed cognitions: Psychological and educational considerations**. New York, USA: Cambridge University Press, 1993, p. 47-87.

PEARCE, C. **P versus PBL**. 2015. Disponível em: <www.chrispearce.wordpress.com/tag/technology-in-the-classroom/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

PEARLMAN, B. Making 21st Century Schools – Creating Learner-Centered Schoolplaces/ Workplaces for a New Culture of Students at Work. In: **Educational Technology**, set./out. 2009, p. 14-19.

PEARSON, R. **How you can bring creativity back into your classroom with project-based learning**. 2016. Disponível em: <<https://www.edsurge.com/news/2016-08-17-how-you-can-bring-creativity-back-into-your-classroom-with-project-based-learning>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PELIZZARI, A. **Pedagogia de projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa**. Novembro, 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.) **Power and Inequality in Language Education**, Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 34-58.

_____. Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. In: **TESOL Quarterly**, v. 30, 1996, p. 589-618.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PERINE, C. M.; RIBAS, F. C. Ensino de língua inglesa e a motivação para aprender dos alunos. In: **II Simpósio Nacional de Letras e Linguística**, Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 7 a 10 de jun. 2011.

PERRENOUD, P. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? In: **Pátio Revista Pedagógica**, n. 23, set./out., Porto Alegre/RS, 2002, p. 8-11.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PHENIX, P. **Realms of meaning: a prospective through retrospective**. New York, USA: McGraw Hill, 1964.

PINHEIRO, P. **Práticas colaborativas de escrita via internet: Repensando a produção textual na escola**. Londrina: Eduel, 2013.

PINK, D. **A whole new mind**. New York, USA: Riverhead, 2006.

PICKERT, L. **Giving meaning to those educational buzzwords**. Dez. 2013. Disponível em: <<http://project-based-homeschooling.com/camp-creek-blog/giving-meaning-those-educationa-l-buzzwords>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. In: **TESOL Quarterly**, n. 2, v. 26, 1992.

QUIENG, M. C.; LIM, P. P.; LUCAS, M. R. D. 21st century-based soft skills: Spotlight on non-cognitive skills in a cognitive-laden dentistry program. In: **European Journal of Contemporary Education**, v. 11, n. 1, p. 72-81, 2015.

QUINN, C. M-learning: Mobile, wireless, in-your-pocket learning. In: **Linezine – Learning in the new economy**, 2000. Disponível em: <<http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>>. Acesso em: 14 set. 2016.

RAE, G.; DABNER, N.; MACKEY, J. Bring Your Own Device (BYOD) and teacher pedagogy in a New Zealand primary school. In: **Teachers and Curriculum**, n. 17, v. 2, 2017, p. 53-60.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica** – Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2017.

RATHS, D. Collaborative technologies: Crossing the device divide. In: **T.H.E. Journal**, v. 40, n. 5, 2013, p. 9-13.

REICH, J.; DACCORD, T. **Best ideas for teaching with technology**: a practical guide for teachers, by teachers. New York: Routledge, 2008.

REID, J. M. **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. New York: Heinle & Heinle, 1995.

REGIS, F.; TIMPONI, R.; MAIA, A. Cognição integrada, encadeada e distribuída: breve discussão dos modelos cognitivos na cibercultura. In: **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 9, n. 26, nov. 2012, p. 115-134.

REIS; E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados** – Relatório técnico do departamento de estatística da UFMG. 1ª Ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, n. 16, v. 1, p. 109-116.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RILEY, S. **Are You Using Projects or Project-Based Learning?** 2016. Disponível em: <www.educationcloset.com/2016/04/14/using-projects-project-based-learning/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ROBINSON, Ken. **Do schools kill creativity?** 2006. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Changing education paradigms**. 2010. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms>. Acesso em: 16 mar. 2017.

ROCHA FILHO, J. B. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: **Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, 2014.

RUBINO, A. Teaching mixed-ability groups at tertiary level: the case of Italian. In: **FULGOR**, v. 2, n. 1, nov. 2004, p. 23-42.

RUDOLPH, J. Globalizing Science and Engineering Through On-Site Project-Based Learning: Teaching Asia through Field Trips and Experiential Learning. In: **Education About Asia**, v. 19, n. 1, 2014.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.

RYCHEN, D. S.; HERSCH, S. L. **Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society**. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber, 2003.

SABINO, M. A.; ROQUE, A. S. de S. A Teoria das Inteligências Múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública. In: **Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da Unesp (PROGRAD)**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica Editora/Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, 2008, p. 410-429.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, F. **Cinema**: luz, câmera e ação. Dez. 2011. Disponível em: <<https://nuvendigital.com/blog/2011/12/26/cinema-luz-camera-e-acao/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 22^a ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAXENA, S. Top 10 Characteristics of a 21st century classroom. In: **EdTech Review**, dez. 2013. Disponível em: <<http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; BARBOSA, J.; REINHARD, N. M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro. In: **13^o Congresso Internacional de Educação a Distância (ABED)**, Curitiba/PR, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SCHWAB, K. **The Fourth Industrial Revolution**: what it means, how to respond. 12 dez. 2015. Disponível em: <www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, N. K. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

SCOTT, C. L. The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st Century? In: **UNESCO Education Research and Foresight**, n. 14, Paris, nov. 2015.

SCRIVEN, M.; PAUL, R. Defining Critical Thinking. In: **Critical Thinking Inservice Handouts**, California, Center for Critical Thinking, 1993.

SILVA JÚNIOR, S. D. da. **O desenvolvimento de linguagens em ambientes virtuais**: o blog como sistema complexo. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SILVA, M. F. O papel da motivação no aprendizado de inglês como língua estrangeira na escola pública. In: **Anais do IV SENALE**, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVA, S. C.; PEREIRA, T. K. R. Influências do recurso audiovisual no ensino-aprendizagem de língua inglesa. In: **Encontro de Iniciação a Docência da UEPB**, Campina Grande, 2013.

SILVA, W. M.; PAIVA, V. L. M. de O e. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G. A; MICCOLI, L. **Faça a diferença** – Ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SINGLETON, J. Reflecting on the reflections: Where did we come from? Where are we going? In: **Anthropology & Education Quarterly**, v. 30, n. 4, 1999, p. 455-459.

SOARES, I. M.; BRENNAND, E. G. de G. Inteligências múltiplas e autoria docente na produção de audiovisuais interativos. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, jan./mar. 2017, p. 88-114.

SOLOMON, G. **Project-Based Learning**: a primer. 2013. Disponível em: <<http://webpages.charter.net/jklock/pbl.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

SOUZA, R. S. de. O ensino-aprendizagem de língua inglesa, no ensino médio, após dez anos dos PCNs. In: **Coleção HiperSaberes**, Santa Maria, v. 1, nov. 2009.

STEIN, D. Situated learning in adult education. In: **Digest**, n. 195, 1998. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418250.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4ª Ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. Mar. 2000. Disponível em: <http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29>. Acesso em: 13 abr. 2018.

THOMAS, B. Promoting Collaborative Learning with IdeaNet: A Francophone Literature Case Study. In: FORNASIERO, J.; MROWA-HOPKINS, C. (Eds.) **Explorations and Encounters in French**. Adelaide, AUS: University of Adelaide Press, 2010, p. 227-250.

THOMAS, M. **Project-based language learning with technology** – Learner collaboration in an EFL classroom in Japan. 1ª Ed. New York, EUA: Routledge, 2017.

THURCK, A. L. N. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**. 30 de março de 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2012.

THURSTONE, L. L. **Primary mental abilities**. Chicago, IL: Chicago University Press, 1938.

TIMPSON, W. M. **Paulo Freire: Advocate of literacy through liberation**. In *Educational Leadership*, p. 62-66, 1988. Disponível em: <http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198802_timpson.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

TOGNATO, M.I.R. Professor ou Educador? Cidadania: uma responsabilidade social no ensino da literatura e da prática de ensino na formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa. In: **Anais da III Semana de Iniciação Científica**, Campo Mourão, FECILCAM, 11 a 14 de nov. 2002, p.71-79.

TRILLING, B.; FADEL, C. **21st Century Skills: Learning for life in our times**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

UNESCO. **The plurality of literacy and its implications for policies and programmes**. Paris, FR: UNESCO Education Sector Position Paper, 2004.

UNESCO. **Education for All (EFA) monitoring report: Literacy for life**. Paris, FR: UNESCO Publishing, 2006.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. In: **Educ. Rev.** n. 4, Curitiba, 2014.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. In: **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.7, n.1, jan./jun. 2002, p. 36-41.

VILLAS-BOÂS, M. de A. **Educação boa desenvolve as múltiplas inteligências**. 23 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/educacao-boa-desenvolve-as-multiplas-inteligencias>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

VITAL, M. **9 types of intelligence**. 17 mar. 2014. Disponível em: <<http://fundersandfounders.com/9-types-of-intelligence/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VOOGT, J.; PELGRUM, H. ICT and Curriculum Change. In: **Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments**, v. 1, n. 2, out. 2005, p. 157-175.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, T. **The Global Achievement Gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. New York: Basic Books, 2008.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. In: **Language Teaching**, v. 31, Cambridge University Press, United Kingdom, 1998, p. 57-71.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York, USA: Oxford University Press, 1998.

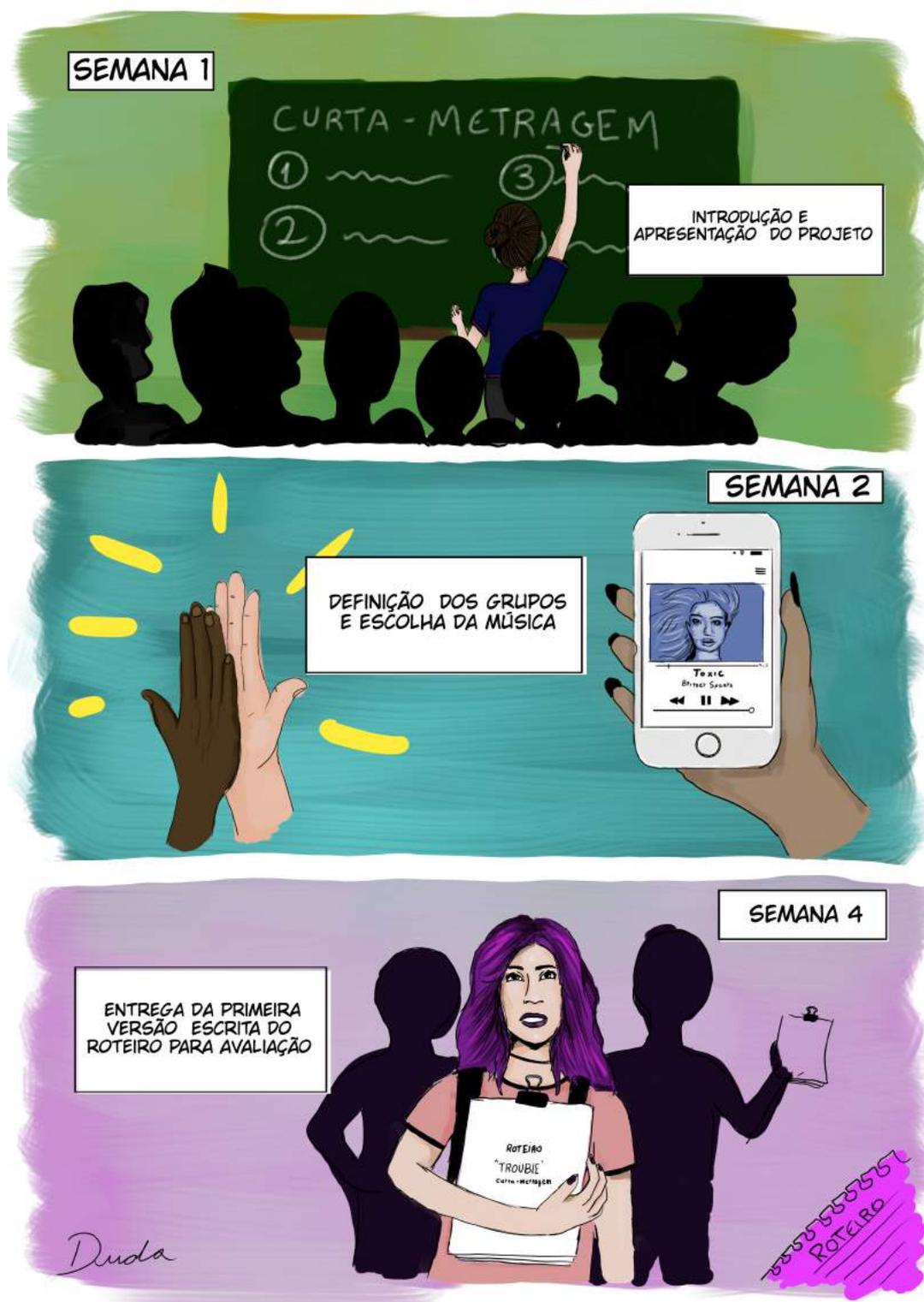
WILLIAMS, R. **I Just Sued the School System**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dqTTojTija8>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

YAGHOUBI, A. Critical thinking and goal orientation among English language students. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 93, 2013, p. 77-82.

YUAN, K.; STECHER, B. M.; HAMILTON, L. S. **The Feasibility of Developing a Repository of Assessments of Hard-to-Measure Competencies**. Santa Monica, EUA: RAND Corporation, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I | Passo a passo ilustrado



SEMANA 5

DEVOLUÇÃO DOS ROTEIROS CORRIGIDOS PARA EXECUÇÃO DO PROJETO

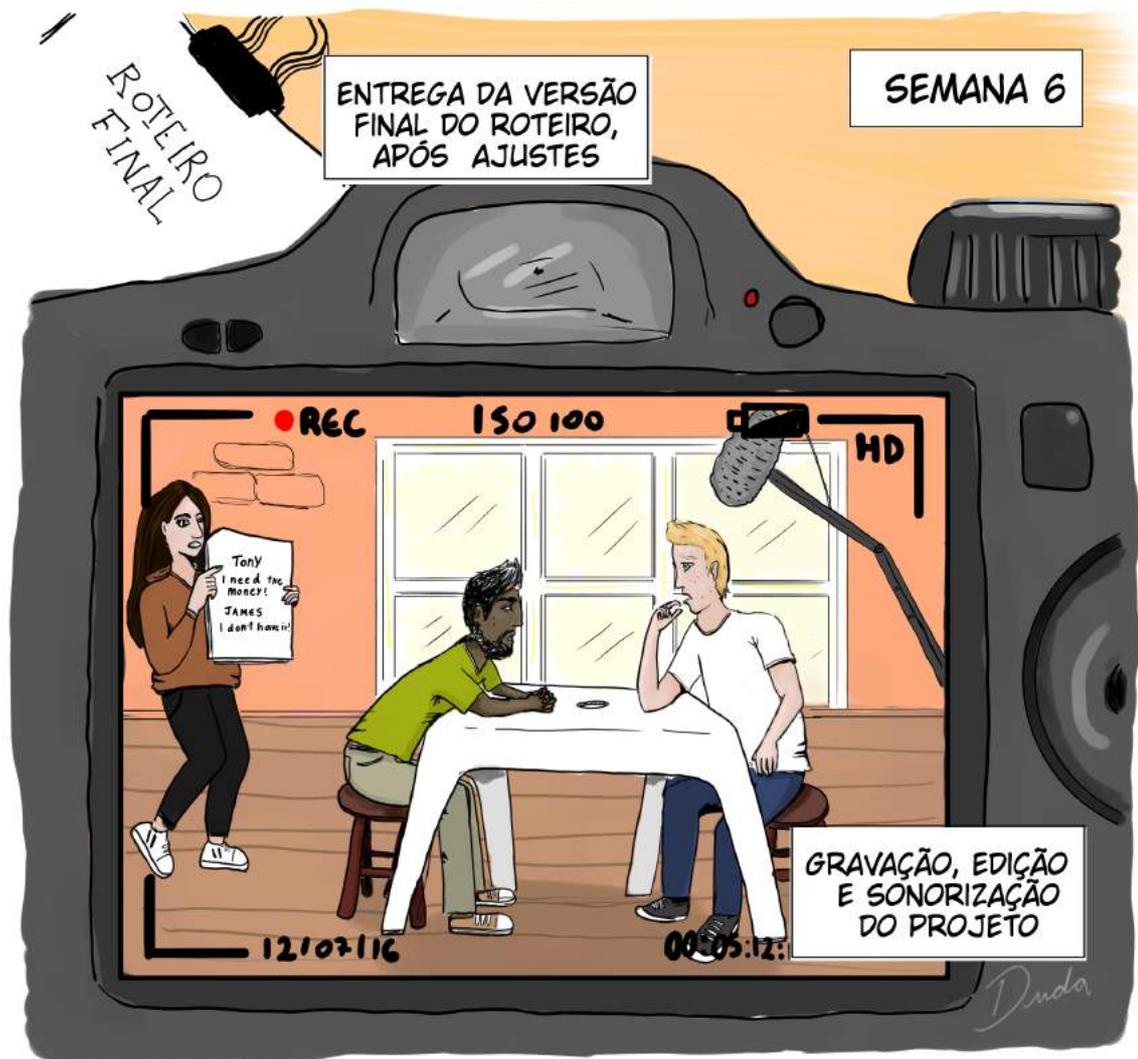


ROTEIRO FINAL

ENTREGA DA VERSÃO FINAL DO ROTEIRO, APÓS AJUSTES

SEMANA 6

GRAVAÇÃO, EDIÇÃO E SONORIZAÇÃO DO PROJETO





APÊNDICE II | Modelo de roteiro *



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

CAPA

O formato de capa mais comum no meio profissional se apresenta do seguinte modo:

“(TÍTULO)”

Um roteiro de
(Nome dos componentes do grupo)

Copyright by (nome dos componentes do grupo) (ano)
Todos direitos reservados

* Modelo adaptado de www.roteirodecinema.com.br/manuais/screenwriter.sites.uol.com.br/formato.doc

FORMATO

Existem muitos modelos de formato de roteiro. Aqui opta-se por adotar o formato *master scenes*, uma vez que este tem sido o mais utilizado atualmente, tanto em cinema quanto em televisão. Além disto, este formato possui uma série de vantagens práticas. Entre elas, podemos destacar: (1) a facilidade de visualização da cena para os envolvidos no projeto; (2) cada página de roteiro equivale, em média, a um minuto de obra filmada, o que dá aos roteiristas uma ideia do tamanho e ritmo que seu texto deve ter; (3) seguindo o modelo, os autores podem dedicar exclusivamente à trama da história sem outras preocupações; e (4) as regras são de fácil assimilação. O roteiro é formado por cenas, e cada cena tem um espaço específico para cada informação. A seguir uma breve explicação sobre esses espaços.

i) Cabeçalho

Nesta parte informa-se o número da cena, local onde se passa e a luz ambiente.

Ex: CENA 03 CASA DE ADERBAL INT./DIA

Caso seja necessário, pode-se ser mais específico com relação ao local.

Ex: CENA 03 CASA DE ADERBAL - SALA INT./DIA

A informação sobre a iluminação também pode ser mais específica.

Ex: CENA 03 CASA DE ADERBAL - SALA INT./ FIM DE TARDE.

Cada vez que ocorrer uma passagem de tempo ou modificação do lugar, deve-se fazer um novo cabeçalho, pois trata-se de uma cena nova. No caso da personagem sair para outro ambiente e voltar imediatamente ao ambiente anterior, pode-se apenas marcar esta passagem sem construir outro cabeçalho. Use sempre o mesmo nome para se referir a um mesmo lugar. Geralmente se coloca o cabeçalho a 3,5 cm da margem esquerda e a 3,5 ou 4 cm da margem direita.

ii) Descrição de cena

Logo abaixo do cabeçalho se tem a descrição de cena. Geralmente se usa a mesma distância da margem apresentada no cabeçalho. A descrição da cena se divide em descrição do ambiente e da ação. Para maior clareza em seu roteiro, pode-se colocar um parágrafo para descrever o ambiente e outro para descrever a ação e as personagens.

Ex:

CENA 03 CASA DE ADERBAL - SALA INT./DIA

A sala é pequena, possui um sofá velho e uma mesinha de centro. A parede tem partes descascadas e sobre a mesinha há uma revista.

Aderbal está sentado no sofá. Ele tem cerca de vinte anos. A porta se abre e Flávia entra, afobada. Ela tem a mesma idade de Aderbal.

Caso seja necessário, as descrições de Aderbal e Flávia podem ser mais detalhadas, mas só o suficiente para compreensão da história. Ao descrever o ambiente, atenha-se à informação necessária ao espectador. Muitas vezes, algumas características do ambiente são muito boas para mostrar dados sobre a personagem (classe social ou característica psicológica), mas não exagere em descrever esses objetos. Não se deve esquecer de citar os objetos que serão utilizados na cena. Alguns autores escrevem estes objetos em letras maiúsculas, quando aparecem pela primeira vez na cena. O cabeçalho já informa o local onde se passa a cena, por isso não é necessário que se repita isso quando entrar alguma personagem. Por exemplo: “Flávia entra”. Não é necessário dizer: “Flávia entra na sala”.

iii) Nome da personagem e a fala

O nome da personagem é escrito em letras maiúsculas e é colocado a 9 cm da margem esquerda. Toda vez em que a personagem for falar alguma coisa, deve se colocar o nome e abaixo deste a fala, que fica a 6,5 cm da esquerda e 7,5cm da direita, e a tradução da fala em inglês, com destaque em negrito. Toda personagem deve ser referida por um único nome, mesmo que as outras personagens se refiram a ela de outra maneira.

Em alguns casos o nome da personagem pode ser seguido de parênteses. São eles: (V.O.) – Significa *voice over*, quando se escuta a voz, mas a personagem não está em cena; (O.S.) – Significa *off screen*, quando a personagem está em cena, mas não é visível no momento; (Em OFF) – pode se referir aos dois anteriores, ou estar representando o pensamento da personagem. Também se encaixa quando a obra apresenta um narrador; e (cont.) ou (continuando) – Quando a fala foi interrompida por uma ação e continua de onde havia parado.

Ex:

(...)
 O telefone toca e Aderbal atende.

ADERBAL
 Alô?
Hello?

ANTÔNIO (V.O.)
 Alô! Aderbal? Aderbal, sou eu. Antônio.
Hello! Aderbal? Aberbal, it's me. Antônio.

Ouve-se a campainha tocar.

ANTÔNIO (cont./V.O.)
 Aderbal? Fala alguma coisa.
Aderbal? Say something.

Abaixo do nome e antes da fala pode aparecer outro parêntesis, este está destinado à rubrica ou indicação para o ator.

Ex:

ADERBAL
 (triste)
 Eu não podia fazer nada.
There's nothing I could do.

As indicações para o ator devem ser usadas somente quando estritamente necessário. De um modo geral, quando a cena está bem escrita e possui clareza, o ator percebe qual entonação deve ser dada. Em alguns casos, principalmente, quando a reação da personagem é contraditória à sua fala, a rubrica é realmente necessária.

iv) Transição

Esta é a última informação que contém na cena. Ela é referente à ligação entre uma cena e a cena seguinte. Deve sempre ser colocada no final da cena e à direita.

Ex:

CORTA PARA:

As transições podem ser:

- CORTA PARA: Se usa quando se quer o fim da cena e o começo da seguinte imediatamente.
- FUSÃO PARA: Quando a imagem vai desaparecendo ao mesmo tempo que se forma a imagem da cena seguinte.
- CORTE RÁPIDO PARA: Quando se quer que a passagem de uma cena a outra seja praticamente instantânea
- FADE OUT: Quando se quer que a imagem se escureça até desaparecer. A cena seguinte deve começar com FADE IN.

Alguns autores não fazem uso de transições, acreditando que a opção seja do diretor do filme. Geralmente se usa o “FADE OUT” no final do roteiro e, abaixo dele, no centro da página, escreve-se FIM ou FINAL. Todo filme começa com a indicação de transição “FADE IN” que deve ser colocada à esquerda, antes do primeiro cabeçalho de cena. “FADE IN” é quando a tela escura vai se clareando e a imagem surgindo. A partir da escuridão, a imagem se forma e o filme começa.

FIM

APÊNDICE III | *Love Story*, por Taylor Swift

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Love Story by Taylor Swift

Compositores: Carl Sigman / Francis Lai
 Letra de Love Story © Sony/ATV Music Publishing LLC

1. Fill the gaps with the words missing.

Yes! (3x) • Stay away from Juliet! (2x) • Don't be afraid! • Marry me, Juliet! • Hello! • Please don't go! (2x)

We were both young when I first saw you
 I close my eyes and the flashback starts
 I'm standing there on a balcony in summer air

See the lights, see the party, the ball gowns
 See you make your way through the crowd
 And say "_____"
 Little did I know

That you were Romeo,
 you were throwing pebbles
 And my daddy said
 "_____"
 And I was crying on the staircase
 Begging you
 "_____"

(Chorus)

And I said
"Romeo, take me somewhere we can be alone
I'll be waiting, all that's left to do is run
You'll be the prince and I'll be the princess
It's a love story, baby just say "_____"

So I sneak out to the garden to see you
 We keep quiet 'cause we're dead if they knew
 So close your eyes
 Escape this town for a little while

'Cause you were Romeo, I was a scarlet letter
 And my daddy said
 "_____"

But you were everything to me
 I was begging you
 "_____"

(Chorus)

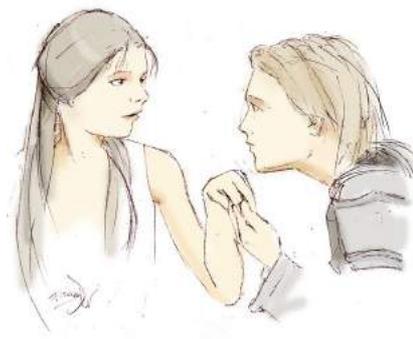
"Romeo save me!
 They're trying to tell me how to feel
 This love is difficult, but it's real
 "_____
 we'll make it out of this mess
 It's a love story, baby just say "_____"

Oh, oh
 I got tired of waiting
 Wondering if you were ever coming around
 My faith in you was fading
 When I met you on the outskirts of town

And I said "Romeo save me,
 I've been feeling so alone
 I keep waiting for you but you never come
 Is this in my head? I don't know what to think"

He knelt to the ground and pulled out a ring
 And said "_____"
 You'll never have to be alone
 I love you and that's all I really know
 I talked to your dad, go pick out a white dress
 It's a love story, baby just say "_____"

Oh, oh,
 Oh, oh
 'Cause we were both young when I first saw you



APÊNDICE IV | *Romeo and Juliet*, por Dire Straits



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucia Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Romeo and Juliet by *Dire Straits*

Compositor: Mark Knopfler

Letra de Romeo and Juliet © Universal Music Publishing Group

1. Fill the gaps with the words missing.

**You shouldn't come around here! • I love you like the stars above!
 You and me babe, how about it? • I used to have a scene with him.**

A lovestruck Romeo sings the streets of serenade
 Laying everybody low with a love song that he made
 Finds a streetlight, steps out of the shade
 Says something like “_____”

Juliet says “Hey, it's Romeo! You nearly gave me a heart attack”
 He's underneath the window, she's singing, "Hey, la, my boyfriend's back
 _____ singing up at people like that
 Anyway, what you gonna do about it?”

“Juliet, the dice was loaded from the start
 And I bet, and you exploded into my heart
 And I forget, I forget the movie song
 When you gonna realize it was just that the time was wrong, Juliet?”

Come up on different streets, they both were streets of shame
 Both dirty, both mean, yes, and the dream was just the same
 And I dreamed your dream for you and now your dream is real
 How can you look at me as if I was just another one of your deals?

When you can fall for chains of silver, you can fall for chains of gold
 You can fall for pretty strangers and the promises they hold
 You promised me everything, you promised me thick and thin, yeah
 Now you just say “oh, Romeo, yeah, you know _____”

(Chorus)

**“Juliet, when we made love, you used to cry
 You said “_____, I'll love you till I die”
 There's a place for us, you know the movie song
 When you gonna realize it was just that the time was wrong, Juliet?”**

I can't do the talk like they talk on the TV
 And I can't do a love song like the way it's meant to be
 I can't do everything but I'd do anything for you
 I can't do anything except be in love with you

And all I do is miss you and the way we used to be
 All I do is keep the beat and bad company
 All I do is kiss you through the bars of Orion
 Julie, I'd do the stars with you any time

(Chorus)

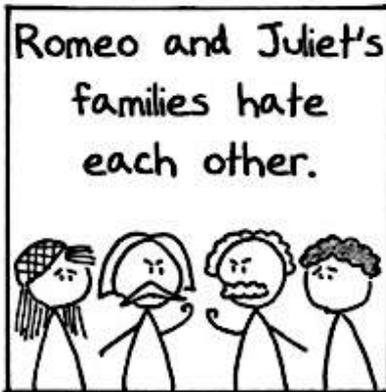


APÊNDICE V | A intertextualidade de *Romeu e Julieta* em charges e HQs

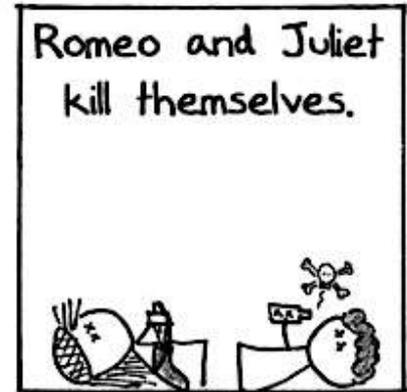
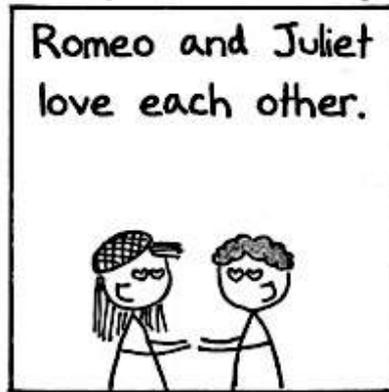
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado



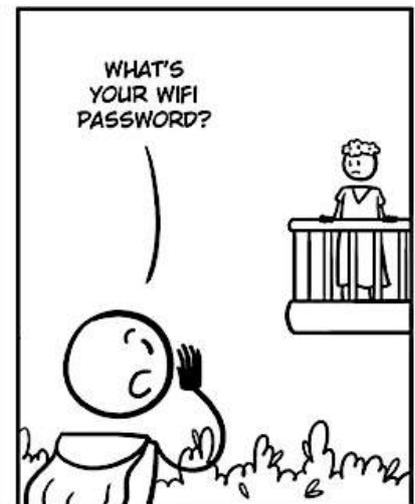
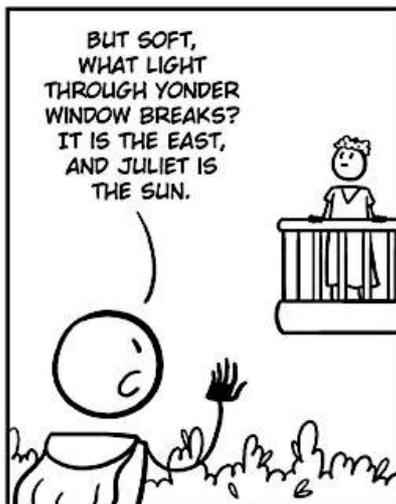
ROMEO AND JULIET (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com



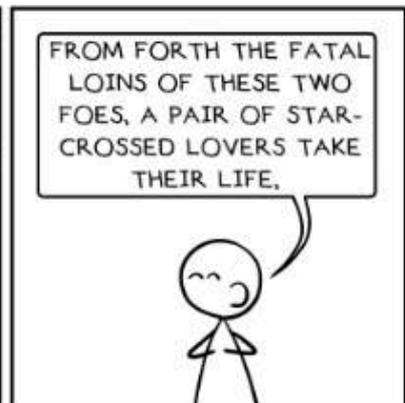
©2016 CHRIS HALLBECK • MAXIMUMBLE.COM • @CHRISHALLBECK • FACEBOOK.COM/MAXIMUMBLE • CHRISHALLBECK.TUMBLR.COM

EP 22: LACTOSE INTOLERANCE



Ryan Kramer ToonHole.com

ROMEO AND JULIET: Prologue



APÊNDICE VI | Layout para HQ

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Nomes: _____ **Turma:** _____ **Data:** ____/____/____

--

--

--

--

--

--

--

--

--

APÊNDICE VII | Cronograma e avaliação



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
DATA	TAREFAS	PRAZOS
08/08	<i>Definição dos grupos, escolha da música-tema e esboço do roteiro.</i>	2 semanas Até 22/08
22/08	<i>Orientações para entrega da primeira versão escrita do roteiro.</i>	1 semana Até 29/08
05/09	<i>Devolução dos roteiros para redação final e início dos projetos.</i>	1 semana Até 12/09
05/09	<i>Início da gravação, edição e sonorização do projeto; orientações.</i>	3 semanas Até 26/09
26/09	<i>Apresentação dos curtas-metragens e autoavaliação, em aula.</i>	Fim!

AVALIAÇÃO		
O QUE?	COMO?	QUANTO?
Organização e participação	<i>Cumprimento dos prazos estabelecidos Organização e entrosamento do grupo Planejamento das atividades Realização das tarefas</i>	Até 2,0 pontos
Roteiro	<i>Formatação em roteiro Linguagem apropriada e clara Organização das ideias Encadeamento com a música original Versão dos diálogos em inglês Uso de elementos linguísticos</i>	Até 3,0 pontos
Curta-metragem	<i>Desenvolvimento do vídeo Qualidade de áudio e vídeo Produção oral Legendas apropriadas às falas Criatividade e acabamento Correspondência ao roteiro original</i>	Até 4,0 pontos
Autoavaliação	<i>Assiduidade e pontualidade Colaboração e relacionamento com o grupo Entrega final do roteiro com correções Qualidade do produto final</i>	Até 1,0 ponto

APÊNDICE VIII | Autoavaliação



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Nome: _____ Turma: 1 ____

Querido aluno,

Esta ficha de avaliação servirá para sabermos o que você achou deste projeto e como você avalia a sua participação. Nesta etapa, serão observados o seu empenho na construção das respostas (todas devem ser explicadas/justificadas) e a correspondência com o que foi observado pela professora no bimestre.

1. O que você achou deste projeto? O que você aprendeu com ele? Expresse suas ideias.

2. Como você avalia a sua participação neste bimestre? Você considera que neste bimestre você foi mais ativo ou passivo nas aulas, em relação ao bimestre anterior?

3. De que maneira(s) você participou do projeto?

4. Em relação ao projeto, que tecnologias você utilizou para a sua execução? De que maneira elas contribuíram para a sua aprendizagem e/ou a do grupo?

5. Como você acha que este projeto pode ser melhorado? Dê sugestões, opiniões e ideias!

6. Avalie a sua participação no projeto. Classifique sua pontuação em estrelas, sabendo que cada uma vale até 0,2 pontos por item.

	ENTREGUEI AS TAREFAS NOS PRAZOS ESTABELECIDOS	NÃO TIVE PROBLEMAS PARA TRABALHAR EM GRUPO	ENTREGUEI A VERSÃO FINAL DO ROTEIRO COM AS CORREÇÕES	FUI PARTICIPATIVO E COLABOREI COM DIVERSAS IDEIAS	APRESENTEI UM CURTA-METRAGEM COM QUALIDADE	TOTAL
Eu	☆	☆	☆	☆	☆	
Prof. Lucía	☆	☆	☆	☆	☆	

*Always
BELIEVE IN
yourself*

APÊNDICE IX | Critérios de avaliação dos vídeos**ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO | 2,0 pontos**

- Fez as tarefas em aula?
- Participou das discussões?
- Cumpriu os prazos?
- Foi organizado?
- Teve bom relacionamento com o grupo?

ELABORAÇÃO DO ROTEIRO | 3,0 pontos

- O gênero textual está de acordo com um roteiro?
- O uso da língua e das estruturas linguísticas estão contextualizadas?
- A linguagem está apropriada e clara?
- As ideias estão bem organizadas?
- Tem encadeamento com a música original?
- As falas dos personagens estão em português e em inglês?
- Entregou no prazo estabelecido?
- Entregou a versão final corrigida?

CURTA-METRAGEM | 4,0 pontos

- O vídeo apresenta qualidade de imagem e áudio?
- As legendas estão equivalentes às falas?
- A produção oral é fluída e compreensível?
- Há correspondência com o roteiro original?
- Apresenta elementos criativos e originais?
- O vídeo apresenta qualidade de produção e acabamento?
- Há cuidado com os detalhes?
- Há desenvolvimento da história?
- Cumprido o tempo estipulado?

APÊNDICE X | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Querido aluno,

Como é de teu conhecimento, sou aluna do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, em nível de doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Vilson J. Leffa, e gostaria de te fazer um convite. Devido à qualidade dos trabalhos apresentados pela turma em relação ao projeto dos curtas, quero pedir a tua permissão para utilizá-los na pesquisa, “Luz, *smartphone* e ação! Aprendizagem colaborativa de língua inglesa baseada em projetos – Uma proposta audiovisual”, da qual sou pesquisadora responsável.

Este estudo tem como objetivo principal investigar os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa. Além disso, também vai ser importante para entender as diferentes maneiras de aprender e como podemos usar a tecnologia nas aulas. A importância deste trabalho é aprofundar as reflexões sobre a forma tradicional como se ensina o inglês na escola e repensar novos jeitos de aprender a língua, de uma maneira mais interessante e significativa.

Para isso, gostaria de pedir a tua autorização para utilizar os teus trabalhos referentes ao desenvolvimento do curta, como a história em quadrinhos, o roteiro, nossas interações e o teu vídeo final. Também gostaria de pedir licença para conversar contigo sobre as tuas impressões, opiniões e sugestões a respeito do nosso trabalho em aula. A tua voz é importante para podermos melhorar o nosso ensino de línguas na escola!

É muito importante lembrar que em nenhum momento da pesquisa serás identificado, **tua participação é anônima** e tua imagem não será utilizada, conforme as normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Os dados são confidenciais e serão guardados por mim em local seguro. Apenas serão divulgados os resultados da tua participação em congressos e publicações científicas, para fins de disseminação do conhecimento. Se optares em participar, também é legal que saibas que podes te retirar da pesquisa a qualquer momento – e isso não será um problema!

Caso aceites participar (oba!), solicito que me autorizes, junto com teus pais/responsáveis (caso sejas menor de idade), assinando este termo. Em caso de qualquer informação sobre este estudo, vocês podem entrar em contato comigo através do meu telefone (53) 99130.4133 ou pelo meu e-mail lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br. Ainda, se quiserem sanar mais dúvidas, podemos falar

pessoalmente. Caso tu não te sintas à vontade para participar do meu estudo ou autorizar o uso dos teus trabalhos, não precisas assinar este termo de consentimento.

Obrigada por me motivar a realizar esta pesquisa!

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, **declaro que autorizo a minha participação neste estudo**, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- ♣ da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- ♦ da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- ♥ da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- ♠ do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

Rio Grande, ____ de _____ de 2017

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

LUCÍA SILVEIRA ALDA
Pesquisadora responsável

LUCÍA SILVEIRA ALDA
Aplicadora da pesquisa

NOME E ASSINATURA DA TESTEMUNHA

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

APÊNDICE XI | Questionário escalonado tipo *Phrasal Completion*

Querido aluno,

No questionário abaixo temos uma lista de 73 afirmações. Para respondê-lo, você deve marcar um dos números à direita, que vão de uma escala de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), passando pelos níveis de intensidade pouco, moderado e muito.

No fim do questionário, você pode adicionar qualquer informação que considerar importante para explicar uma ou outra resposta, se julgar necessário.

Obrigada pela participação, ela é muito importante!

	CONCORDO COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO									
	POUCO			MODERADO				MUITO		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
EU E A LÍNGUA INGLESA										
1	Eu já sabia inglês antes de ingressar na escola.									
2	Eu estudei em cursinho particular de idiomas.									
3	Quero aprender inglês para entender músicas e filmes.									
4	Quero aprender inglês para arranjar um bom emprego.									
5	Quero aprender inglês para viajar e conhecer outros países.									
6	Quero aprender inglês para conhecer pessoas.									
7	Com o inglês, posso aprender outras culturas.									
8	Eu tenho mais facilidade para falar em inglês.									
9	Eu tenho mais facilidade para ler em inglês.									
10	Eu tenho mais facilidade para escrever em inglês.									
11	Eu tenho mais facilidade para ouvir em inglês.									
12	Eu não tenho facilidade para aprender inglês.									

13	Eu não tenho interesse em aprender inglês.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

14	Inglês é uma das matérias mais importantes na escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Eu sou um aluno presente nas aulas de inglês.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Eu sou um aluno participativo nas aulas de inglês.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Aprender inglês na escola é só “verbo to be”.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	A professora passa pouco conteúdo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	A professora deveria passar mais matéria no quadro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Um encontro semanal de 2 horas é pouco para aprender.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	As turmas deveriam ser divididas por níveis.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	A professora não entende minhas limitações.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

AS DIFERENTES FORMAS DE APRENDER

23	Eu tenho facilidade estudar línguas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Eu tenho facilidade para resolver questões matemáticas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Eu tenho facilidade para resolver problemas de lógica.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Eu tenho facilidade em atividades visuais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Eu tenho facilidade para tocar instrumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Eu tenho facilidade com esportes ou dança.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Eu tenho boa coordenação motora.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	Eu tenho facilidade para lidar com pessoas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Eu tenho facilidade para lidar com os meus sentimentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32	Eu tenho facilidade para reconhecer elementos naturais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

O PROJETO DOS CURTAS-METRAGENS

33	O projeto me motivou a participar da aula.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Senti que minha pronúncia melhorou.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35	Aprendi novas estruturas e vocabulário.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36	Me senti livre para escolher as funções que me identificava.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37	Gostei de desenvolver este trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38	Eu gosto de trabalhar com músicas e vídeos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39	A proposta de projeto estava bem organizada.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40	Dei o meu melhor neste trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41	A professora me ajudou além da sala de aula.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42	Os critérios de avaliação foram claros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43	Prefiro a aula tradicional com matéria no quadro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44	Prefiro fazer prova sobre conteúdos gramaticais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O TRABALHO COLETIVO

45	Eu me sinto confortável trabalhando em grupo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46	Aprendo mais trabalhando com meus colegas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47	Eu gosto de ser o líder do meu grupo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48	Eu contribuo com o trabalho e sou participativo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49	Me senti livre para escolher as partes que queria fazer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50	Os colegas me ajudaram a superar dificuldades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

51	Os colegas me motivaram a participar do projeto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52	Tive problemas de relacionamento com o grupo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

53	Todos os integrantes do grupo deram sugestões.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54	Ampliei meu vocabulário através do roteiro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55	Conheci novas estruturas da língua através do roteiro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56	O roteiro ajudou na organização do trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A TECNOLOGIA E O PROJETO

57	Eu usei um telefone celular para gravar o projeto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58	Eu usei uma câmera digital para gravar o projeto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59	Tive dificuldade em usar tecnologias.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60	Acho a tarefa mais fácil quando posso usar o celular.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61	Usei tutoriais para poder editar o curta-metragem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
62	Usei o Google tradutor para verificar a pronúncia.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63	Usei outros aplicativos para verificar a pronúncia.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64	A tecnologia me ajudou a melhorar o inglês.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA

65	A tecnologia na escola é só apresentação em slides.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
66	Os professores incentivam o uso de tecnologia.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
67	Eu uso o telefone celular em aula.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
68	Eu uso o telefone celular em aula para consultar assuntos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	O telefone celular me ajuda a estudar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

70	O telefone celular me desconcentra dos estudos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
71	Eu queria usar mais tecnologia em sala de aula.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
72	O uso de tecnologia deixa as aulas mais interessantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
73	As tarefas que usam tecnologia são mais divertidas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Gostaria de justificar alguma resposta?

APÊNDICE XII | Base de dados do questionário

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EU E A LÍNGUA INGLESA												
1	Eu já sabia inglês antes de ingressar na escola.	5	4	7	7	9	9	6	13	9	3	8
2	Eu estudei em cursinho particular de idiomas.	34	1	2	2		6	2	4	3	5	21
3	Quero aprender inglês para entender músicas e filmes.	2	1	2	3	7	12	7	10	10	5	21
4	Quero aprender inglês para arranjar um bom emprego.	2	0	0	1	5	6	4	7	5	8	42
5	Quero aprender inglês para viajar e conhecer outros países.	3	0	0	2	1	4	5	4	3	10	48
6	Quero aprender inglês para conhecer pessoas.	6	0	5	2	2	11	5	12	9	2	26
7	Com o inglês, posso aprender outras culturas.	2	0	1	3	3	3	6	13	10	9	30
8	Eu tenho mais facilidade para falar em inglês.	12	6	7	5	5	8	5	6	11	5	10
9	Eu tenho mais facilidade para ler em inglês.	9	5	5	2	7	9	8	5	6	13	11
10	Eu tenho mais facilidade para escrever em inglês.	11	2	8	11	7	6	9	5	10	6	5
11	Eu tenho mais facilidade para ouvir em inglês.	10	4	4	13	5	6	8	8	7	7	8
12	Eu não tenho facilidade para aprender inglês.	16	14	7	3	6	11	6	1	5	3	8
13	Eu não tenho interesse em aprender inglês.	57	4	5	2	2	5	0	3	1	0	1

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA												
14	Inglês é uma das matérias mais importantes na escola.	3	0	2	5	5	23	7	14	9	4	8
15	Eu sou um aluno presente nas aulas de inglês.	0	0	0	3	2	13	8	13	14	11	16
16	Eu sou um aluno participativo nas aulas de inglês.	2	2	3	6	8	17	14	7	9	3	9
17	Aprender inglês na escola é só “verbo to be”.	24	11	4	10	6	6	4	4	5	1	5
18	A professora passa pouco conteúdo.	12	8	10	5	6	18	5	8	7	0	1
19	A professora deveria passar mais matéria no quadro.	20	7	8	7	7	17	4	5	4	0	1
20	Um encontro semanal de 2 horas é pouco para aprender.	6	1	2	5	3	7	5	10	11	15	15
21	As turmas deveriam ser divididas por níveis.	17	5	2	1		10	6	4	7	11	17
22	A professora não entende minhas limitações.	43	11	2	3	4	7	1	4	1	1	3

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AS DIFERENTES FORMAS DE APRENDER												
23	Eu tenho facilidade estudar línguas.	6	3	7	7	4	17	10	8	8	6	4
24	Eu tenho facilidade para resolver questões matemáticas.	6	2	10	3	5	8	3	11	8	10	14
25	Eu tenho facilidade para resolver problemas de lógica.	3	2	4	6	3	11	8	10	12	6	15
26	Eu tenho facilidade em atividades visuais.	1	2	0	7	5	11	13	14	11	7	9
27	Eu tenho facilidade para tocar instrumentos.	17	13	9	3	2	10	5	6	4	5	6
28	Eu tenho facilidade com esportes ou dança.	6	2	6	6	4	11	2	7	12	7	17
29	Eu tenho boa coordenação motora.	9	1	4	4	3	13	9	12	4	8	13
30	Eu tenho facilidade para lidar com pessoas.	6	1	4	3	4	8	3	13	12	13	13
31	Eu tenho facilidade para lidar com os meus sentimentos.	10	2	1	7	2	10	9	16	8	5	10
32	Eu tenho facilidade para reconhecer elementos naturais.	2	0	3	3	7	22	14	8	8	4	9

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O PROJETO DOS CURTAS-METRAGENS

33	O projeto me motivou a participar da aula.	6	1	0	3	3	21	11	8	9	4	14
34	Senti que minha pronúncia melhorou.	8	2	4	7	2	16	4	6	13	8	10
35	Apreendi novas estruturas e vocabulário.	8	4	2	4	6	12	8	5	12	12	7
36	Me senti livre para escolher as funções que me identificava.	2	1	3	5	5	17	8	10	9	4	16
37	Gostei de desenvolver este trabalho.	3	1	3	2	3	7	3	4	13	12	29
38	Eu gosto de trabalhar com músicas e vídeos.	2	2	1	4	1	10	4	8	14	15	19
39	A proposta de projeto estava bem organizada.	0	0	1	0	2	6	7	5	15	17	27
40	Dei o meu melhor neste trabalho.	4	0	1	2	2	12	3	11	8	16	21
41	A professora me ajudou além da sala de aula.	6	0	2	5	1	12	4	6	9	11	24
42	Os critérios de avaliação foram claros.	0	0	0	1	1	7	3	6	14	12	36
43	Prefiro a aula tradicional com matéria no quadro.	33	9	7	6	2	10	2	4	1	2	4
44	Prefiro fazer prova sobre conteúdos gramaticais.	29	9	7	3	7	14	2	3	0	0	6

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O TRABALHO COLETIVO

45	Eu me sinto confortável trabalhando em grupo.	4	2	1	2	3	12	6	12	15	3	20
46	Aprendo mais trabalhando com meus colegas.	4	3	2	3	3	8	4	18	11	6	18
47	Eu gosto de ser o líder do meu grupo.	10	7	9	4	3	14	6	5	3	5	14
48	Eu contribuo com o trabalho e sou participativo.	0	0	1	0	5	5	7	9	17	11	25
49	Me senti livre para escolher as partes que queria fazer.	3	1	1	1	3	9	4	13	12	10	23
50	Os colegas me ajudaram a superar dificuldades.	9	1	3	1	1	12	3	10	10	6	24
51	Os colegas me motivaram a participar do projeto.	7	1	1	1	2	14	6	11	14	11	12
52	Tive problemas de relacionamento com o grupo.	35	9	7	2	4	9	1	3	3	2	5

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

53	Todos os integrantes do grupo deram sugestões.	6	2	3	4	3	9	10	11	8	6	18
54	Ampliei meu vocabulário através do roteiro.	6	2	3	5	5	8	10	13	8	7	13
55	Conheci novas estruturas da língua através do roteiro.	5	0	5	5	5	12	10	8	7	10	13
56	O roteiro ajudou na organização do trabalho.	3	0	2	2	0	7	2	7	14	11	32

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A TECNOLOGIA E O PROJETO

57	Eu usei um telefone celular para gravar o projeto.	13	0	0	1	2	2	1	1	6	3	51
58	Eu usei uma câmera digital para gravar o projeto.	46	1	1	0	1	5	1	1	4	2	18
59	Tive dificuldade em usar tecnologias.	53	5	1	7	1	4	2	2	1	1	3
60	Acho a tarefa mais fácil quando posso usar o celular.	2	1	2	4	5	14	2	9	4	8	29
61	Usei tutoriais para poder editar o curta-metragem.	34	3	8	2	0	11	1	3	9	2	7
62	Usei o Google tradutor para verificar a pronúncia.	24	4	5	2	1	4	1	5	8	6	20
63	Usei outros aplicativos para verificar a pronúncia.	51	2	5	1	1	9		2	1	3	5
64	A tecnologia me ajudou a melhorar o inglês.	3	3	2	2	2	9	7	9	11	7	25

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O USO DE TECNOLOGIA NA ESCOLA

65	A tecnologia na escola é só apresentação em slides.	32	2	5	8	5	13	3	2	5	2	3
66	Os professores incentivam o uso de tecnologia.	1	1	1	6	3	22	7	11	11	4	13
67	Eu uso o telefone celular em aula.	11	5	5	3	5	9	3	8	7	7	17
68	Eu uso o telefone celular em aula para consultar assuntos.	11	3	4	1	3	7	4	11	5	8	23
69	O telefone celular me ajuda a estudar.	7	0	2	4	3	10	4	5	9	12	24
70	O telefone celular me desconcentra dos estudos.	11	4	9	2	6	16	3	4	4	8	13
71	Eu queria usar mais tecnologia em sala de aula.	3	2	4	2	3	11	8	8	6	6	27
72	O uso de tecnologia deixa as aulas mais interessantes.	1	0	2	2	2	5	6	5	14	10	33
73	As tarefas que usam tecnologia são mais divertidas.	1	0	1	0	0	8	7	8	8	15	32

APÊNDICE XIII | Roteiro de entrevista semiestruturada

Eixos	Questões norteadoras
IMPRESSÕES GERAIS	<p>O que tem achado de estudar nesta escola?</p> <p>Tudo está indo conforme você esperava? Por quê?</p> <p>Com quais disciplinas você se identifica mais? Por quê?</p> <p>Em quais disciplinas você tem mais dificuldade?</p>
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	<p>Qual é a importância de aprender a língua inglesa?</p> <p>Quais são as tuas motivações para aprender inglês?</p> <p>Você já estudou inglês fora da escola? Por quanto tempo?</p> <p>O que você esperava das aulas de inglês na escola?</p> <p>Na tua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?</p> <p>Você acha que um encontro semanal é suficiente?</p> <p>Você gostaria de ter aula de inglês ano que vem? Por quê?</p> <p>Você acha que eu não dou matéria suficiente?</p> <p>Você acha que músicas e vídeos facilitam a aprendizagem?</p>
O PROJETO DOS CURTAS-METRAGENS	<p>O que você achou de participar do projeto dos curtas-metragens?</p> <p>O que melhorou em relação à língua inglesa?</p> <p>O que você aprendeu com este projeto?</p> <p>Você se sentiu mais ou menos motivado para participar das aulas?</p> <p>Você acha que deu o seu melhor para desenvolver este trabalho?</p> <p>Você prefere a aula tradicional, com matéria na lousa e provas?</p>
APRENDIZAGEM COLABORATIVA	<p>Você gosta de trabalhar em grupo? Por quê?</p> <p>De que forma trabalhar em grupo te contribuiu/atrapalhou?</p> <p>Os colegas foram solícitos e participativos?</p> <p>As tarefas foram divididas conforme as preferências de cada um?</p> <p>Qual é a importância de saber trabalhar em equipe?</p>
USO DA TECNOLOGIA	<p>Que tecnologias você usa com frequência?</p> <p>Dessas tecnologias, quais você utiliza para estudar?</p> <p>De que maneira você utilizou tecnologia para desenvolver o projeto?</p>

A tecnologia te ajudou na aprendizagem de inglês? De que forma?

Como a tecnologia é usada em aula?

Você gostaria que os professores usassem mais tecnologia?

Você usa o telefone celular em aula? Com que finalidade?

ENCERRAMENTO

Na sua opinião, qual é o meu papel em sala de aula?

O que é um bom aluno de inglês?

Como você acredita que deva ser uma boa aula de inglês?

De que maneira podemos melhorar o projeto para o próximo ano?

Quais atividades posso desenvolver para que você se interessasse mais pelas aulas de inglês?

Qual é a importância do inglês para a sua formação como sujeito crítico?

PLOT SYNOPSIS for **ROMEO & JULIET**

THE LONG-STANDING HATRED BETWEEN THE MONTAGUE AND CAPULET FAMILIES IGNITES CONTINUED VIOLENCE IN THE CITY OF VERONA

ROMEO
A MONTAGUE

BECAUSE ROSALINE HAS REJECTED MY LOVE!

COMPARE HER FACE WITH SOME THAT I SHALL SHOW, AND I WILL MAKE THEE THINK THY SWAN A CROW.

HIS COUSIN
BENVOLIO

AT A COSTUME PARTY AT THE CAPULET HOUSE THAT EVENING...

I NE'ER SAW TRUE BEAUTY TILL THIS NIGHT.

JULIET
LORD CAPULET'S DAUGHTER

'TIS HE, THAT VILLAIN ROMEO. HOW DARE A MONTAGUE CRASH OUR PARTY!

LORD CAPULET FORBIDS HIM TO FIGHT IN HIS HOUSE, UNINTENTIONALLY FREEING ROMEO TO WOO JULIET.

TYBALT, JULIET'S COUSIN

ONLY AFTER THEY HAVE FALLEN IN LOVE DO THEY DISCOVER EACH OTHER'S IDENTITIES

IS SHE A CAPULET?

MY ONLY LOVE SPRUNG FROM MY ONLY HATE!

LATE THAT NIGHT IN THE CAPULETS' GARDEN

O ROMEO, ROMEO! WHEREFORE ART THOU ROMEO? 'TIS BUT THY NAME THAT IS MY ENEMY.

CALL ME BUT LOVE, AND I'LL BE NEW BAPTIZED. HENCEFORTH I NEVER WILL BE ROMEO.

THEY MAKE A PLAN TO WED IN SECRET THE NEXT DAY.

PARTING IS SUCH SWEET SORROW THAT I SHALL SAY GOODNIGHT TILL IT BE MORROW.

AT DAWN, ROMEO RACES TO FRIAR LAURENCE, ASKING HIM TO MARRY THEM. SEEING THE POTENTIAL TO ABSOLVE THE FAMILIES' LONG-STANDING FEUD, THE FRIAR AGREES TO HELP.

ROMEO SENDS WORD TO JULIET THROUGH HER NURSE

COME, WHAT SAYS ROMEO?

HIE YOU HENCE TO FRIAR LAURENCE' CELL. THERE STAYS A HUSBAND TO MAKE YOU A WIFE.

THE TWO ARE WED LATER THAT MORNING.

RETURNING HOME FROM THE WEDDING, ROMEO ENCOUNTERS THE HOtheaded TYBALT HARASSING HIS BEST FRIEND, MERCUTIO...

o#s*%!!

ROMEO! THOU ART A VILLAIN.

VILLAIN I AM NONE.

BOY, THIS SHALL NOT EXCUSE THE INJURIES THAT THOU HAST DONE ME. THEREFORE TURN AND DRAW.

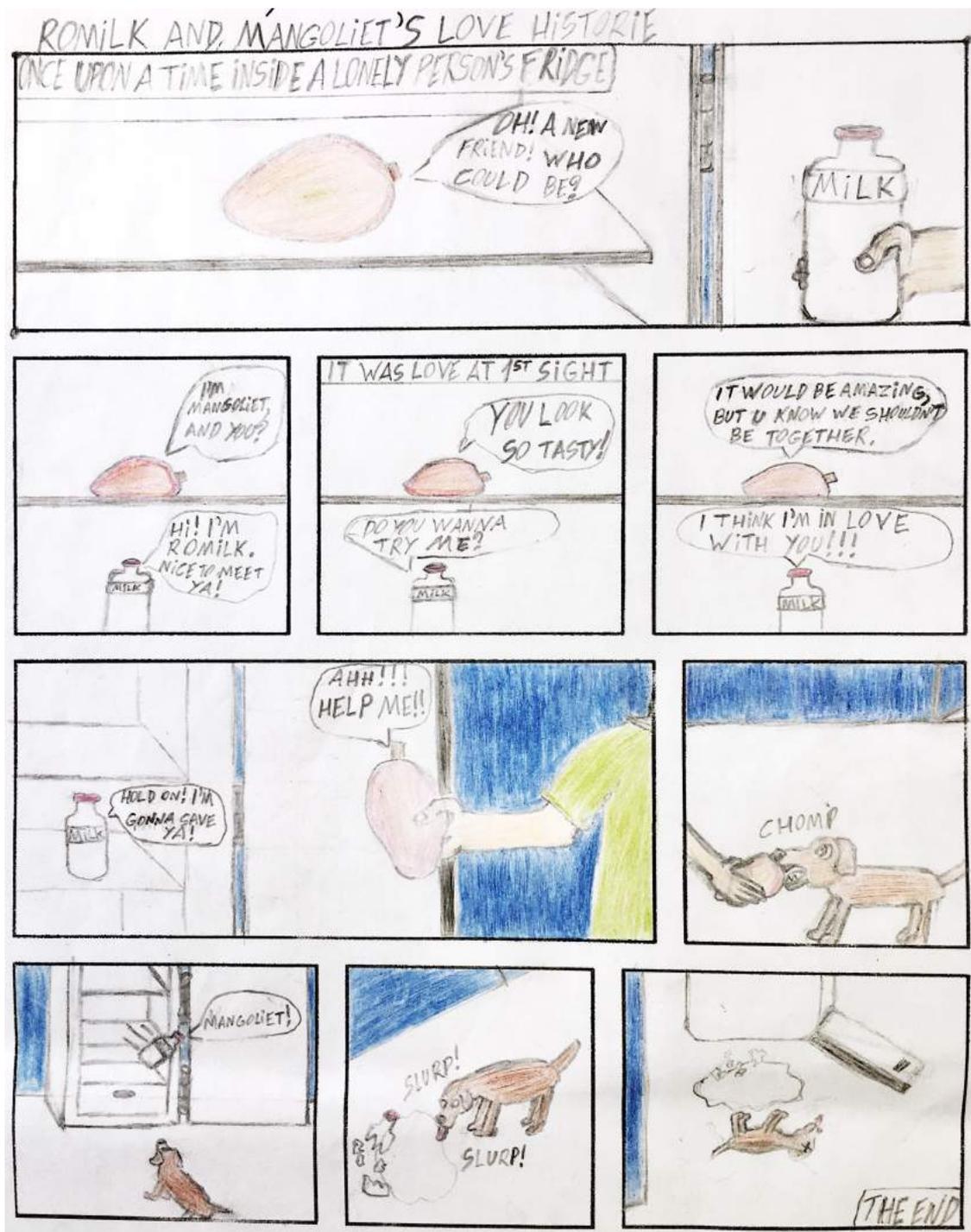




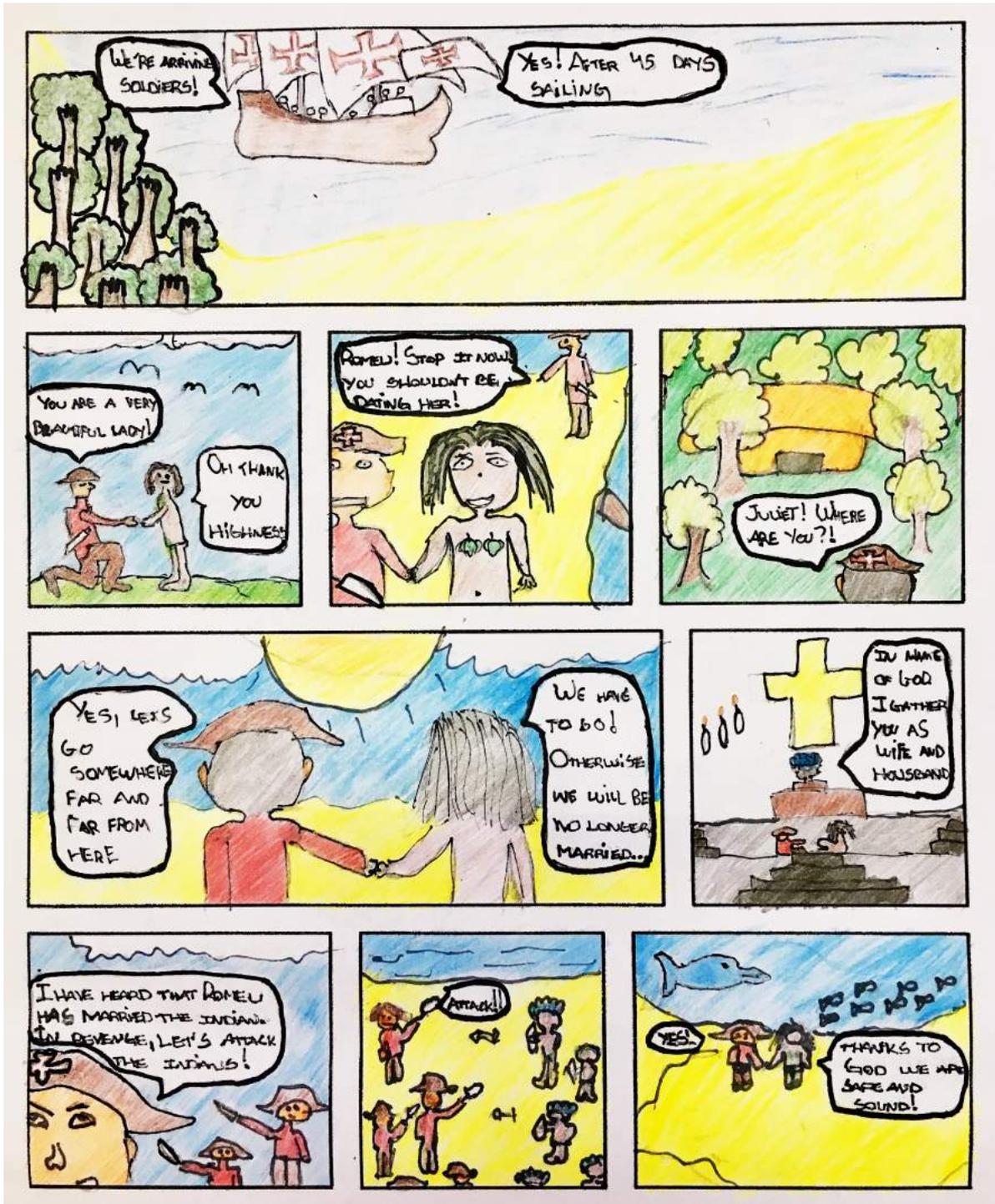
ANEXO II | HQ produzidas por alunos na disciplina de LI


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS/Câmpus Rio Grande
 Prof. Lucía Silveira Alda - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br
 Disciplina de Língua Inglesa I - Ensino Médio Integrado

Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____



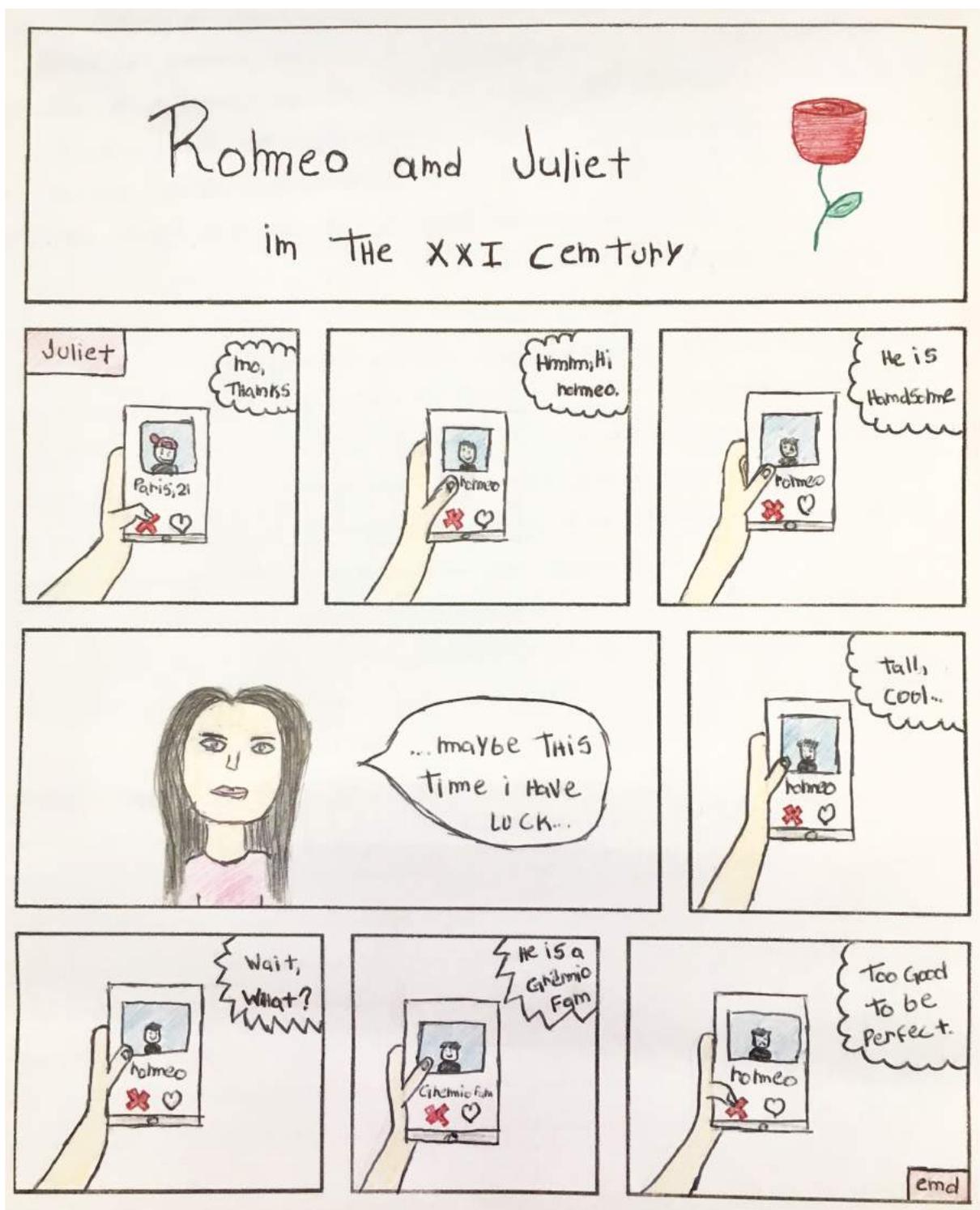
Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



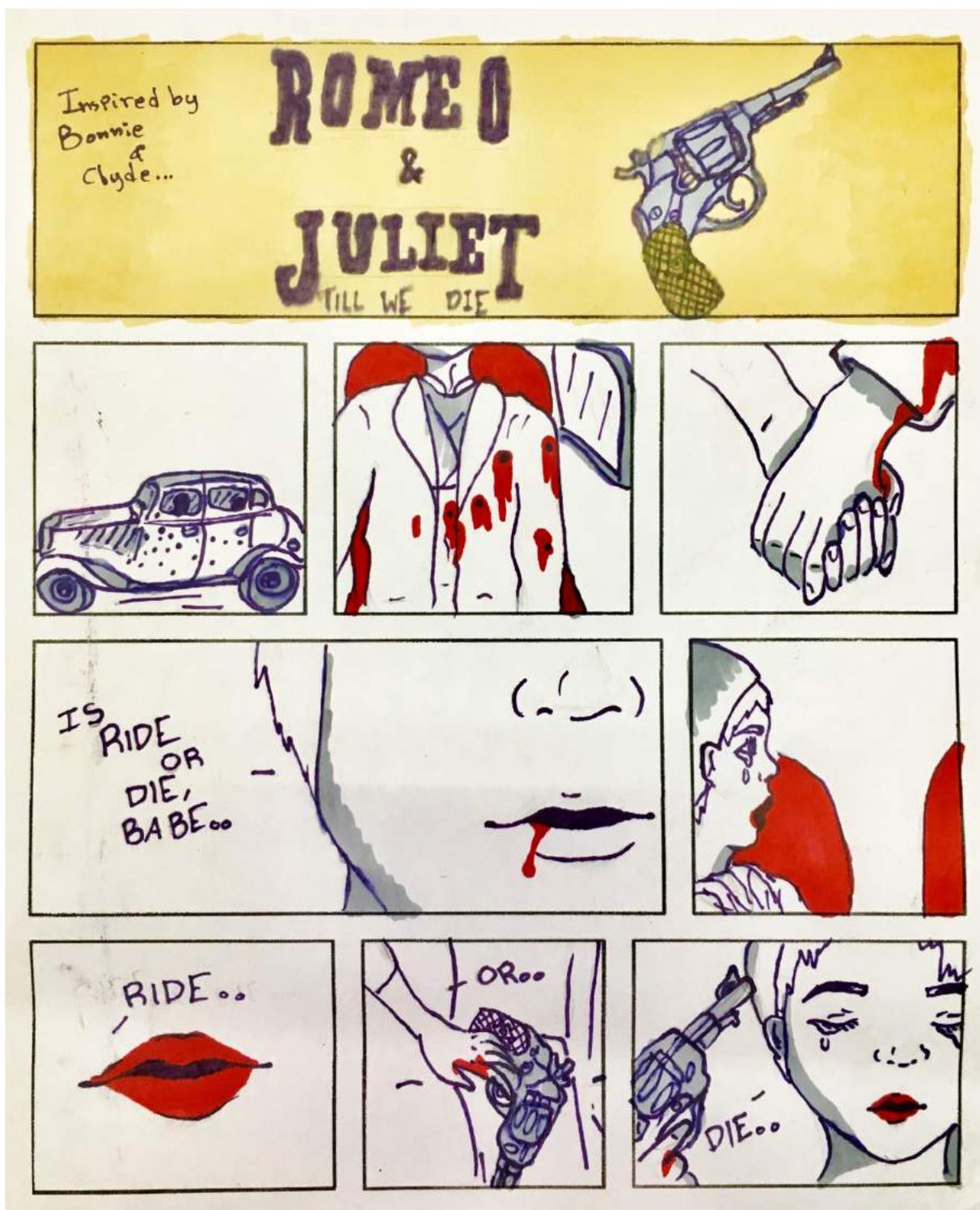
Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



ANEXO III | Roteiro do grupo *Ain't No Rest for the Wicked***1 EXT. LANCHERIA (SUKÃO) - DIA**

Miles e Trevor entram no *Sukão* onde uma moça (figurante) os espera no balcão. Os irmãos caminham até o balcão.

MILES

Bom dia! Duas coxinhas por favor.
Good morning! I'd like two coxinhas please.

ATENDENTE

Bom dia! Mais alguma coisa?
Good morning! Anything else?

MILES

Não, só isso.
No, that's it.

ATENDENTE

Ok, deu oito reais.
Ok, it's eight bucks.

Miles abre a carteira e percebe que só tem uma nota de cinco reais.

MILES

Pensando bem, me dá só uma.
On second thought, give me only one...

Miles dá à atendente a nota de cinco reais e recebe o troco. Em seguida a atendente pega a coxinha e a entrega.

ATENDENTE

Aqui está!
Here it is!

MILES

Obrigado!
Thank you!

Miles caminha até seu irmão e entrega a coxinha para Douglas.

TREVOR

Obrigado!

Thanks!

MILES

De nada!

You're welcome.

Os irmãos saem do Sukão.

2 EXT. EXTERIOR DO SUKÃO - DIA

Trevor aponta para a esquina do *Sukão*, onde vê Lisa, uma criança, e sua mãe Katy com uma bicicleta.

TREVOR

Olha! Que bicicleta legal! Eu quero uma!

Look! What a sick bike! I want one!

EXT. ESQUINA DO SUKÃO - DIA

KATY

Minha querida, esse é seu presente de aniversário.

Espero que você goste!

My Darling, this is your birthday gift.

I hope you like it.

LISA

Meu Deus! Eu adorei, mãe! Muito obrigada!

Oh my God! I love it, mom! Thank you so much.

Lisa dá um abraço apertado em sua mãe por alguns instantes.

LISA

Já posso andar nela?

Can I ride it?

KATY

Claro! Mas antes venha comer alguma coisa.

For sure! But first, let's go eat.

Lisa e Katy entram em sua casa na esquina e deixam a bicicleta ali.

3 EXT. EXTERIOR DO SUKÃO - DIA

Miles põe a mão sobre o ombro de seu irmão e apresenta uma expressão triste.

MILES

Você sabe da nossa situação! Mas pode ter certeza que um dia eu vou te dar uma bicicleta como aquela, ou até melhor!

You know how's our situation! But, trust me when I say that one day I'll give you a bike just like that, or even better.

TREVOR

Tá bem!

Alright!

Miles e Trevor começam a andar na rua de volta para casa.

4 EXT. CASA DO MILES - DIA

Miles pega as chaves no bolso, abre a porta, Trevor entra primeiro, depois Miles entra e fecha a porta.

INT. CASA DO MILES - DIA

Os dois irmãos sentam no sofá. Trevor fica distraído enquanto Miles pega o controle que estava sobre o sofá e liga a televisão. Na TV está passando uma notícia com a foto do Padre Richard e a seguinte manchete "Padre é preso cobrando o perdão dos fiéis."

INT. IGREJA - DIA

Michael entra na igreja e vai até o confessionário. Do outro lado, o padre Richard já está posicionado.

FR. RICHARD

O que você gostaria de confessar, filho?
What would you like to confess, son?

MICHAEL

Eu cometi um pecado horróroso, padre.
Oh, father, I've sinned!

FR. RICHARD

Ah, meu amigo! Por um certo preço tudo pode ser perdoado.
Ah, my friend! Everything can be forgiven for the right price.

EXT. IGREJA - DIA

Michael dá uma nota de 50 reais ao P.Richard, os dois se cumprimentam e Michael vai embora.

5 INT. CASA DO MILES -DIA

Miles e Trevor ainda estão na mesma posição no sofá.

MILES

O mundo está perdido!
Até as pessoas de fé estão nos traindo!
The world has no hope!

Even faith people are betraying us!

Miles levanta do sofá e olha para Trevor.

MILES

Trevor, eu tenho que encontrar um amigo.

Volto logo. Cuide-se!

Douglas, I have to meet a friend!

I'll be right back. Take care!

TREVOR

Ok.

Ok.

6 EXT. RUA - FIM DA TARDE/NOITE

Miles está andando na rua e, ao chegar em um cruzamento, encontra a prostituta Brittany. Ela se aproxima.

BRITTANY

Eu nunca vi um homem parecer tão solitário. Você quer um pouco de companhia? Se você pagar o preço certo sua noite será boa e você poderá ir e mandar eu seguir meu rumo.

I've never seen a man who looks so all alone, could you use a little company? If you pay the right price your evening will be nice, and you can go and send me on my way.

MILES

Você é uma coisinha tão doce e jovem, por que faz isso consigo mesma?

You're such a sweet young thing. Why you do this to yourself?

7 INT. BANHEIRO - DIA

Brittany, parada em frente a um espelho. Ela olha para baixo para um teste de gravidez que está em sua mão.

Depois, ela se olha no espelho e começa a chorar com a mão na barriga.

BRITTANY

Meu Deus! Eu mal consigo comida para mim. E agora... Como vou sustentar essa criança?

My Gosh! I barely buy enough food for me. And now... How will I support this child?

8 INT. CASA DO MILES (QUARTO) - NOITE

Miles está deitado na cama, olhando para o nada, com uma expressão pensativa.

MILES

Tão jovem e já se submete a essas condições simplesmente por dinheiro...

So young, and she is already giving herself in to these conditions, simply for money...

9 EXT. PARADA DE ÔNIBUS - DIA

Miles está sentado no ponto de ônibus quando chega um assaltante e aponta uma arma para a sua cabeça.

JOSEPH

Me dê tudo que tem. Quero seu dinheiro, não sua vida. Mas se você tentar se mexer eu não pensarei duas vezes.

Give me all you've got. I want your money not your life, but if you try to make a move I won't think twice.

MILES

Você pode ficar com a grana, mas primeiro, você sabe, eu tenho que perguntar: o que te fez querer viver esse tipo de vida?

You can have my cash, but first, you know I gotta ask: What made you want to live this kind of life?

10 INT. CASA DO JOSEPH (QUARTO) - NOITE

Adele está deitada na cama coberta e com uma aparência adoecida. Joseph entra no quarto.

JOSEPH

Oi, mãe! Como está se sentindo?

Hi, mom! How are you feeling?

Joseph vai até a cama e dá um beijo na testa de Adele.

ADELE

Ainda estou bem enjoada e com uma dor de cabeça terrível.

I'm still a little dizzy and with a terrible headache.

JOSEPH

Vou pegar seu remédio, já está na hora!

I'll take your medicine, it's about time.

Joseph vai até a estante do quarto e pega a caixa de remédios, ficando desapontado ao ver que acabou.

ADELE

O remédio acabou! Mas não se preocupe, eu aguento a dor.

There's no medicine left! But don't worry, I can handle the pain.

JOSEPH

Não! Você precisa fazer o tratamento para ficar estável!

No! You need to get the treatment to stay stable.

ADELE

Eu sei, mas não temos dinheiro para isso. Não se preocupe, eu ficarei bem!

I know! But we don't have the money for this. Listen to me, don't worry, I'll be fine!

11 EXT. ESQUINA DO SUKÃO - ENTARDECER

Miles caminha pela rua e passa pela casa de Lisa e Katy. Em frente a casa está a bicicleta e não tem mais ninguém ali.

Flashback - Momento feliz entre os irmãos. Momento em que Trevor fica contente ao ver a bicicleta em frente ao Sukão.

Miles se aproxima da bicicleta, olha para os lados, põe as mãos sobre ela como se fosse subir na mesma.

Flashback- Cena dele vendo a reportagem do padre. Cena dele encontrando a prostituta. Cena do assaltante apontando a arma para a sua cabeça.

Miles dá um suspiro, solta a bicicleta e demonstra estar desapontado. Ele começa a andar pela rua.

12 INT. BAR - ENTARDECER/NOITE

Miles está sentado em um banco em frente a bancada bebendo algo. Após alguns instantes em que parece pensativo ele levante a se dirige à saída do estabelecimento.

TOCA A MÚSICA "THERE AIN'T NO REST FOR THE WICKED" E APARECEM OS CRÉDITOS.

CENAS PÓS-CRÉDITOS:**13 EXT. RUA - DIA**

P.Richard saindo do carro escoltado pelos policiais em direção à cadeia.

14 INT. MOTEL - NOITE

Brittany e um homem (cliente) em pé discutindo.

BRITTANY

Quero meu pagamento!

I want my payment!

HUNTER

Você não merece nada, sua puta vagabunda!

You don't deserve anything, you tramp bitch!

Hunter joga Brittany no chão, dá um chute em sua barriga e vai embora. Brittany põe a mão entre as pernas e retira, notando que está sangrando.

15 INT. CASA DO JOSEPH (QUARTO) - NOITE

Joseph chega em casa.

JOSEPH

Mãe! Como está se sentindo hoje?

Mom! How are you feeling today?

A mãe não responde e Joseph se aproxima da cama. Ele confere o pulso dela e, ao ver que está morta, se ajoelha ao lado da cama e começa a chorar desesperadamente.

/A MÚSICA CONTINUA A TOCAR JUNTAMENTE COM OS CRÉDITOS/

FIM

ANEXO IV | Roteiro do grupo *Better than Yourself*

2.

1	BETTER THAN YOURSELF- LUKAS GRAHAM	1
2	THE BEGINNING	2

The brothers were sitting on the ground, staring at the horizon, talking about life, when in a moment, Kauã turned his face towards Jorge, who still had no notion that he would come soon.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-My brother, you know what? I did not make the best choices in my life ...

-Meu irmão, sabe de uma coisa? Eu não fiz as melhores escolhas na minha vida

JORGE (JAMES ADAMS)

-What are you talking about? You are awesome!

-O que você está falando? Você é incrível!

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-I'm wrapping myself with a few wrong things, maybe I'll disappear for a while.

- Eu me envolvi com coisas ruins, talvez eu desapareça por um tempo.

JORGE (JAMES ADAMS)

-So I will go with you, I never left you alone, it will not be now!

-Então eu vou com você, eu nunca deixei você sozinho, não vai ser agora!

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-Shut up and go live your life, you are destined to better things...

(CONTINUED)

CONTINUED:

3.

-Cala a boca e vai viver sua vida,
você está destinado a coisas
melhores...

JORGE (JAMES ADAMS)

-If you are not going now, you
shut up!

-Se você não vai agora, cala a
boca você.

3 SOME TIME LATER

3

Bruce was with two policemen, who were involved in criminal
schemes, and Jorge was one of those gang members, he was
there to say that he did not want to participate in that,
since he did not want that for his life anymore.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-I'll tell you once, I'm leaving
here, it will not work and I do
not want any problems.

-Vou dizer uma vez, eu estou
saindo daqui, isso não vai
funcionar e não quero mais
problemas.

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-You think that you will say you
will leave that you leave? Haha
you are an idiot.

-Você pensa que é só dizer que vai
sair e sair? Hahaha você é idiota.

JUAN (JOHNNY BE GOOD)

-Haha, the only way you get out of
this is dead.

-Haha, único jeito de você sair é
morto.

(CONTINUED)

4.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-I promise that I will not say anything, I will forget everything, I never saw you.

-Eu prometo que não vou dizer nada, eu esqueço de tudo, eu nunca vi vocês.

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-Go away to see what happens ...

-Vai embora para ver o que acontece...

Bruce turns his back and leaves the exit next to where he was.

4 THE BEGINNING OF HELL

4

James and Bruce were together, as usual, having fun, when they heard footsteps, but did not see people, at that moment Jorge already imagined who they were, but he did not want to frighten James, who could not imagine the size of the confusion Bruce had gotten himself into.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-Jorge, maybe I no longer show up tomorrow, you must learn to get by on your own.

-Jorge, talvez eu não apareça amanhã, você precisa aprender a se virar sozinho...

JORGE (JAMES ADAMS)

-Can you tell me what you did that is so bad?

-Você pode me dizer o que de tão grave você fez?

When Bruce would start talking, the two were surprised by Johnny and Axel, who with weapons in their hands already showed interest in killing James, and quickly Bruce alerted James.

(CONTINUED)

CONTINUED:

5.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-James, go away, this shit has nothing to do with you.

-James, vá embora, essa merda não tem a ver com você.

JUAN (JOHNNY BE GOOD)

-It's a kid, go away and we'll spare you.

-É uma criança, vá embora que nós vamos te poupar.

AXEL (AXEL WILLIANS)

-We are in a good mood, you can go, or you will die with your brother...

-Nós estamos de bom humor, você pode ir, ou você vai morrer com seu irmão...

(CONTINUED)

CONTINUED:

6.

When Jorge listens "or you will die with your brother" he paralyzes, while Kauã is shocked at the bullshit his brother was doing and scream

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-GO AWAY NOW!!! IDIOT

-VAI EMBORA AGORA!!! IDIOTA

JUAN (JOHNNY BE GOOD)

-Relax Bruce, does your brother want to see you die, or do you want to see him die first?

-Relaxa Bruce, seu irmão quer ver você morrer, ou você quer ver ele morrer primeiro?

At that moment, Bruce is taken by his anger and without thinking twice throws at Juan, a fatal shot, and the moment he was hit, his comparsa shoots the leg of Bruce with other pretensions

AXEL (AXEL WILLIANS)

-Attention sheriff Jones, officer Axel talking, officer Johnny down, hit at a fatal point, offender hit in the leg, he is alone...

-Atenção delegado, policial Axel falando, policial Johnny foi atingido em um ponto fatal, meliante atingido na perna, está sozinho...

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-James, go away, the guy already freed you, run away before it's over for you.

-James, vá embora, o cara já te liberou, fuga antes que seja pior pra você.

JORGE (JAMES ADAMS)

-I will not leave you here alone.

-Eu não vou deixar você sozinho aqui

(CONTINUED)

CONTINUED:

7.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-Stop being stupid and GO AWAY
NOW!!!

-Pare de ser estúpido e VÁ EMBORA
AGORA!!!

James accepts his brother's request and runs away; While waiting for the police car to arrive, Axel begins to laugh and says:

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-Haha, seeing you rot in jail and let us get away free is better than killing you.

-Haha, ver você apodrecer na cadeia e não nos ferrar é melhor do que matar você.

A certain amount of time is passed and the police car arrives and immediately the police officer asks the police office

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-What is happening here?

-O que está acontecendo aqui?

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-He tried to rob us, he shot Johnny, and I shot him in his leg, by in self defense.

-Ele tentou nos assaltar, ele atirou em Johnny e eu em sua perna, por legitima defesa.

All procedures were taken, Bruce was taken to jail and his brother followed his life

5 LIFE GOES ON

5

Some years have passed since that incident, James continues with his inconsequential way, but he followed his life, became a good person, just as his brother told him, he was destined to good things, but unfortunately for his brother, things did not Were good, he was arrested, not expected to leave and hated by the police who did not know the reality.

(CONTINUED)

CONTINUED:

8.

JORGE (JAMES ADAMS)

-I'd like to speak to prisoner
Bruce, I'm his brother.

-Eu gostaria de falar com o
prisioneiro Bruce, ele é meu
irmão.

Jorge waits for a moment until he is directed by a
policeman he did not expect to find there

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-Did you come to see your brother?
That traitor

-Você veio ver seu irmão? Aquele
traidor

JORGE (JAMES ADAMS)

- Do not talk about him like
that!

-Não fale assim dele!

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-It's okay, super hero.

-Está bem, super-herói

James arrives in the room where his brother was, super
happy, but it was not a reciprocal feeling, Bruce did not
like the idea that his brother was in such a place, even if
it were to see him

6

THE REVELATION

6

JORGE (JAMES ADAMS)

-Bruce, I think it's about time
you tell me what happened and
what's going on.

-Bruce, eu acho que já está na
hora de você me contar o que
aconteceu e o que está
acontecendo.

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

(CONTINUED)

CONTINUED:

9.

-James, in life, we need to take drastic measures for drastic situations

-James, na vida, nós precisamos tomar medidas drásticas, para situações drásticas.

JORGE (JAMES ADAMS)

-What drastic situation?

-Que situação drástica?

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-When our father was in a coma, how do you think that we held up?

-Quando nosso pai estava em coma, como você acha que nós nos sustentamos?

JORGE (JAMES ADAMS)

-So it was you ... -Então foi você...

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-I helped those cops and they paid me

-Eu ajudava aqueles policiais e eles me pagavam

JORGE (JAMES ADAMS)

-Those who tried to kill you?

-Aqueles que tentaram te matar?

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-Yes...

-Sim...

James gets up from the chair and leaves, from there, he was already thinking about his revenge.

7

THE INVESTIGATION

7

(CONTINUED)

CONTINUED:

10.

James leaves the room, goes through the delegate's office and speaks quickly.

JORGE (JAMES ADAMS)

-Sheriff, my brother's investigation is not over yet.

-Delegado, a investigação do meu irmão ainda não acabou...

The delegate, without understanding what James had said, ignored and continued his work

James returns to the same place of the incident, which remains identical to that time, in that, he searches for the security center of that place, where he could have access to the old recordings, to have evidences that the police were also guilty

JORGE (JAMES ADAMS)

-This is going to be the day I'm going to find out the truth, tomorrow the Sheriff.

-Hoje será o dia em que vou encontrar a verdade, amanhã o delegado.

James, already in his house, begins to watch the recordings, until ...

JORGE (JAMES ADAMS)

-I found ... -Eu achei...

VIDEO OF THE INCIDENT

JORGE (JAMES ADAMS)

-Tomorrow the Sheriff will know!

-Amanhã o delegado irá saber!

James is going to sleep waiting for a new day

The next day, Jorge gets up, does his thing and goes to the police station.

(CONTINUED)

CONTINUED:

11.

8

THE TRUTH

8

JORGE (JAMES ADAMS)

-Good morning, Sheriff, I would like to report the officer Axel for abuse of power and death threat.

-Bom dia, delegado, eu gostaria de denunciar o policial Axel por abuso de autoridade e ameaça de morte.

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-What are you talking about? Do you have evidences?

-Do que você está falando? Você tem evidencias?

JORGE (JAMES ADAMS)

-Yes, look at this...

-Sim, olhe isso...

VIDEO OF THE INCIDENT

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-Wow, but why were you in the video and not at the time?

-Uau, mas porque está no video e na hora não?

JORGE (JAMES ADAMS)

-Fear of being shot

-Medo de ser baleado

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-Okay, never mind, we're going to arrest Axel

-Ok, isso não vem ao caso, nós vamos prender o Axel

9

THE CHASE

9

Meanwhile, on the other side of the door, Axel listened to everything, and went out the back after hearing that he would be arrested.

(CONTINUED)

CONTINUED:

12.

The delegate when leaving his office, asked where Axel was, and replied that he had run away from the back, and there began a chase.

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-YOU WILL NOT RUN FOREVER!

-VOCÊ NÃO VAI CORRER PARA SEMPRE!

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-You'll stop first!

-Você vai parar primeiro!

While Axel spoke, he shoots bullets back.

Until one of those bullets hits Mr. Jones, who knocks his gun to the ground, Axel approaches the two since the delegate is immobilized.

When he gets close, James jumps toward the gun, and shoots Axel's leg, just as he did when Axel shot Bruce.

JORGE (JAMES ADAMS)

-Does this scene remind you of anything?

-Esta cena lembra te lembra alguma coisa?

AXEL (AXEL WILLIAMS)

-...

After this case, Axel was arrested for abuse of power and for threat of death, soon the accusation against Bruce would be revoked, but ...

10 NO ONE CAN CHANGE IT

10

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-You are a free man...

-Você é um homem livre...

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-No, i'm not... Axel, Johnny and I participate in criminal schemes, I

(CONTINUED)

CONTINUED:

13.

must continue with my sentence until the end.

-Não, eu não sou... Eu, Axel e Johnny participamos de esquemas criminosos, eu devo continuar com minha sentença até o fim.

GUILHERME ZOGBI (HENRY JONES)

-Okay, so you're still here for another year, and Axel will have the increased penalty for one more crime, gang formation, but he will be released with you.

-Ok, então você vai ficar por mais um ano, e Axel vai ter a pena dele aumentada por mais um crime, formação de quadrilha, mas ele vai sair com você.

11 ONE YEAR LATER

11

After a long time in prison, it was time to leave, Axel and Bruce, who had not yet seen each other, looked at each other and a "nice" smile appeared on each one's face. Finally the gate is open. The two carried bags with belongings that were collected when they arrived.

After a few minutes of waiting James appeared, parked the car directly in front of the two former prisoners, greeted them and asked Bruce to enter the car.

JORGE (JAMES ADAMS)

-Brother, I miss you man, you have no idea the things I have to tell you!

(CONTINUED)

CONTINUED:

14.

-Irmão, que saudade cara, você não faz ideia das coisas que eu tenho pra te contar!

KAUÃ (BRUCE ADAMS)

-Okay, whatever you have to say, say it later, now just take me home!

-Okay, seja lá o que for me diga depois, por enquanto, só me leva pra casa!

The two got in the car, exchanged a few words before they ignited the car, as soon as George turned to prepare to drive Axel pulled out two pistols and pointed to the head of Bruce and James, he said:

AXEL (AXEL WILLIANS)

-It took longer than I expected, but finally I'm going to do what I should have done that night!

-Demorou mais do que eu esperava, mas, finalmente vou fazer o que eu deveria ter feito aquela noite!

JORGE (JAMES ADAMS)

-HOW DID YOU GET HERE?

-COMO VOCÊ ENTROU AQUI?

AXEL (AXEL WILLIANS)

-It no longer matters...

-Já não importa mais...

Axel smiles and shoots ...

12

END

12

ANEXO V | Roteiro do grupo *Supermarket Flowers*

2

CENA 01 CASA DA FAMÍLIA - INT./ DIA

João coloca o jantar na mesa enquanto o resto da família está sentado na mesa.

JOÃO

Então, para o jantar, teremos feijão e arroz.
(So, we are having beans and rice for dinner.)

Pai coloca a comida na mesa e se senta.

MARIA

Como foi o dia, gurias?
(How was your day, girls?)

JUSSAMARA

Foi ótima! Aprendemos sobre o corpo humano.
(It was great! We learned about the human body.)

JUSSARA

Isso!
(Exactly)

JOÃO

Amanhã é a nossa viagem, ficaremos 1 semana em Porto Alegre.
(Tomorrow we are going to travel to Porto Alegre. We are going to stay there for a week.)

MARIA

Para não deixá-las sozinhas, pedimos para meu pai vir aqui diariamente, para ficar um pouco com vocês e trazer comida.
(Since we didn't want you to stay alone, we have asked my father to come here every day. He will bring food and spend some time here with you.)

JOÃO

Qualquer coisa vocês chamem seu avô, e alguma emergência, nos liguem, certo?
(If you have any problem, just call your grandpa. If you have an emergency, then call us, ok?)

JUSSAMARA

Certo pai, faremos isso.
(Ok dad. We will do that.)

A cena termina com todos sentados na mesa comendo, luzes ligadas, sala de jantar clara.

CENA 02 CARRO EM FRENTE NA CASA - EXT./ DIA

As filhas ajudam os pais a carregarem as últimas coisas para o carro, e em seguida, se despedem dos pais.

João

Jussara, me alcance aquela mala ali por favor?
(Jussara, could you please hand me that bag?)

JUSSARA
Certo, vou pegar.
(Ok. I will grab it.)

JOÃO
Obrigado querida.
(Thanks honey.)

MARIA
Acho que já pegamos tudo que precisávamos.
(Well, I think we have already gathered everything we needed)

JOÃO
Também acho, vamos lá então.
(So do I. Let's go then.)

MARIA
Tchau filhas, amo vocês!"
(Bye sweetie, love you)

JUSSARA
Tchau mãe! Vivam a vida!
(Bye mom, never forget to live life!)

JUSSAMARA
Tchau pai E mãe!
(Bye dad and mom!)

JOÃO
Tchau filhas!
(Bye kids!)

5

CENA 03 CASA DA FAMÍLIA - INT./ DIA

As irmãs, dentro do quarto que está bem iluminado, conversam sobre ir ao parque.

JUSSAMARA
Oi mana!
(Hey sis!)

JUSSARA
Oi mana!
(Hey!)

JUSSAMARA
"O que você está fazendo?
(What are you doing?)

JUSSARA
Estou acabando o tema de ciências...
(I am finishing my science homework...)

JUSSAMARA
O que você acha de irmos dar uma volta?
(What do you think about going out?)

JUSSARA
Claro! Onde vamos ir?
(Sure, where do you wanna go?)

JUSSAMARA
Podemos ir ao parque, o que achas?
(We can go to the park, what do you think?)

JUSSARA
Vamos, claro!
(Sure, let's go!)

JUSSAMARA
Vou pegar um casaco e já vou.
(I will just grab my jacket and I will be on my way)

JUSSARA
Certo, estou te esperando.
(Ok, I am waiting for you.)

6

JUSSAMARA
Estou pronta!
(I am ready!)

JUSSARA
Partiu.
(Let's go.)

7

CENA 04 RUA (CAMINHO PARA O PARQUE) - EXT./ DIA

As duas irmãs caminham, juntas, quando de repente, uma puxa um assunto sobre um menino.

JUSSARA

Mana, você viu aquele garoto? O Altair?
(Sis, have you noticed that boy? Altair?)

JUSSAMARA

Qual Altair? Aquele da sua turma?
(Which Filip? The one in your class?)

JUSSARA

Sim, ele mesmo.
(Yes, that one.)

JUSSAMARA

O que tem ele. É um péssimo guri...
(What about him? He is a totally bad guy...)

JUSSARA

Acho que estou gostando dele.
(I think I am falling in love with him.)

JUSSAMARA

QUÊ?
(What the hell!?)

JUSSAMARA

Não posso acreditar que a minha irmã esteja gostando de tal guri...
(I just can't believe that my sister could be falling for this guy...)

JUSSARA

Mas mana, ele é muito legal e bonito.
(But sis, he is so cool and beautiful.)

JUSSAMARA

Não me importa se ele é bonito ou não, você não se lembra das coisas que ele fez?
(It doesn't matter whether he is beautiful or not, don't you remember all those things he has done?)

JUSSARA

Claro que me lembro, mas ele mudou.
(Of course I do, but he has changed.)

JUSSAMARA

Lamento te contar, mas pessoas como estas não mudam,
infelizmente não...
(I am sorry to tell you this, but people like these don't
change)

JUSSARA

Que egoísmo seu!
(How selfish of you!)

JUSSAMARA

E não irei dirigir mais uma palavra a você enquanto você
estiver com ele, nenhuma!!
(And I won't say a word to you while you are dating him!)

JUSSARA

MANA!
(SIS!)

Neste momento, JUSSAMARA, dá as costas para sua irmã,
enquanto esta parte em direção ao outro lado da rua, e sofre
um acidente.

CENA 05 RUA (CAMINHO PARA O PARQUE) - EXT./ Á TARDE

Jussamara (Teixeira) volta e vê sua irmã sendo atingida por uma bicicleta em alta velocidade. Então, ela parte correndo (muito rápido) para ver como a irmã está.

JUSSAMARA

Mana!!! O que que aconteceu? Meu Deus!!
(Sis!! What happened!? Oh my God!!)

JUSSARA

Você me deixou sozinha. Daí fui atravessar a rua e uma
bicicleta me bateu...
(You left me alone... Then, I was crossing the street and,
suddenly, a bike hit me...)

JUSSAMARA

Meu Deus, não sei o que fazer! "
(Damn it, I don't know what to do!)

JUSSAMARA, desesperada, não sabe o que fazer e pergunta à sua própria irmã que está muito ferida o que deve fazer.

JUSSARA

Chama a ambulância!!
(Just call an ambulance!)

JUSSAMARA

Isso!!
(Good idea!!)

JUSSAMARA então liga para a ambulância.

10

CENA 06 HOSPITAL - INT./ Á TARDE

No hospital 30 minutos depois, JUSSAMARA se sentindo triste, quando o médico se aproxima e fala a respeito do estado de JUSSARA.

JUSSAMARA

Doutor, como está a minha irmã?

(Doctor, how is my sister?)

MÉDICO

Tenho más notícias, sinto muito, mas sua irmã não resistiu aos ferimentos.

(I am afraid I have bad News. I am sorry, but your sister didn't resist to her injuries and didn't make it.)

Neste momento, JUSSAMARA tenta ligar para o seu avô.

JUSSAMARA

Atende por favor!! Vamos! "

(Come on, answer it!)

O avô de JUSSAMARA não atende.

JUSSAMARA

Não estou acreditando!! Tudo isso foi minha culpa!!

(I just can't believe it!! Everything was my fault!!)

JUSSAMARA fala com extrema frustração e emoção, que a culpa do acidente é sua, e começa a sentir culpa.

CENA 07 NA RUA FORA DO HOSPITAL -EXT./ ANOITECENDO

JUSSAMARA, inconformada com a situação, resolve ligar para seus pais, os quais atendem e percebem o desespero da filha.

JUSSAMARA
Alô, pai?
(Hey, dad?)

JOÃO (V.O)
Oi, filha. Tudo bem?
(Hey sweetie. Is everything alright?)

JUSSAMARA
Pai, mãe, tenho uma má informação para lhes dar.
(Dad, mom, I have a terrible news to tell you.)

JUSSAMARA (CHORA)

JOÃO (V.O)
Diga minha filha.
(Tell me then...)

Teixeira: "Eu esta...na na...
(I wa... in in...)

JOÃO (V.O)
Calma minha filha, se acalme e explique o que houve.
(Calm down and explain me what happened)

JUSSAMARA (gaguejando)

A mana faleceu.
(Sis just died)

JOÃO (V.O)
O quê? Você só pode estar brincando!!
(WHATT!! You gotta be kidding!!)

JUSSAMARA
Não, não estou... Venham para a cidade, para o enterro...
(No, I am not... Just come to town to her funeral...)

CENA 08 CASA DA FAMÍLIA - INT./ DIA

No mesmo dia, os pais vêm para a cidade, para o enterro da filha. Entretanto, quando chegam em casa, que estava escura percebem um silêncio, quando de repente, encontram sua outra filha (JUSSAMARA), deitada na cama com os pulsos cortados. Junto ao corpo, estavam uma flor e um bilhete.

JOÃO
Que silêncio, não é?
(What a silence, isn't it?)

MARIA
Também acho...
(I think so)

Então, os pais sobem as escadas, entram no quarto das filhas e encontram sua outra filha falecida.

JOÃO
Essa não!! Nossa outra filha!!
(Oh no, our other girl!!!)

MARIA
Nããoo!!
(Nooo!!)

JOÃO
E aqui estão a carta que ela escreveu e as flores que sua irmã tinha lhe dado.
(And here is her letter and the flowers her sister has given her...)

JOÃO lê a carta em voz alta e ele e MARIA choram muito.

JOÃO
Pai e mãe, queria dizer que este ato que cometi foi por pura vontade minha. Após viver tudo o que nos aconteceu nos últimos dois dias, eu não teria como viver, não seria capaz de olhar para mim mesma todos os dias em frente ao espelho sem que eu visse aquela cena novamente, não seria capaz de deitar a cabeça no travesseiro e ter uma noite tranquila. Sei que talvez tudo isto esteja sendo um grande choque para vocês, mas foi o melhor para mim. Agora vou ao encontro de minha irmã onde irei conseguir viver tudo o que deixamos para trás, tudo o deixamos de fazer. Deixo estas flores que haviam

sido dadas a mim pela minha irmã, agora dedico elas a vocês e que possam sempre cuidar delas como cuidaram de nós duas. Amo vocês!

(Dad, mom, I wanted to say that I did this by my own will, after living all those moments in the last couple of days. I wouldn't be able to live anymore, I wouldn't be capable of looking at myself every single day without seeing that scene again, I wouldn't be able to lay down my head on the pillow and have a relaxing night. I know that all these things might be too much for you, but that was the best I could do for myself. Now I am on my sister's way, and I will be able to live everything we didn't live there. Therefore I have left you these flowers, which were given to me by my sister, and dedicate them to you both. I wish and hope that you can take care of them just how you have looked after us. There is no way to describe in words how much I love you!)

CENA 09 CEMITÉRIO - EXT./ DIA /MÚSICA TRISTE

No dia seguinte os pais falam a respeito da situação no cemitério a sós, ambos chorando.

JOÃO (chorando)
Parece que nossas meninas se foram...
(Well, looks like our girls are gone...)

MARIA (chorando)
Sim, de maneira trágica.
(Yes, tragically...)

JOÃO (chorando)
Às vezes a vida nos surpreende com acontecimentos
inacreditáveis... Sinto que uma parte do meu corpo foi
embora...
(Sometimes, life surprises us with unbelievable facts... I
feel like a part of my body has evaporated...)

MARIA (chorando)
Sim... É por isso que temos que viver a vida, para não haver
arrependimento quando o inesperado fim chegar..."
(Yeah, that is why we have to love the life, in order to have
no regrets when the end comes up)

FIM

ANEXO VI | Roteiro do grupo *Smooth Criminal*

1 CHICAGO / ILLINÓIS NOVEMBRO DE 1997- 22:17 1

O detetive Evan Jones estava sentado na delegacia com seus dois parceiros, Aaron Devis e Sean Smith.No último mês, uma cidade estava bem calma, e a polícia trabalhou bem pouco.

EVAN JONES

Seria bom se tudo ficasse assim como o natal, nos dois últimos, eu não pude passar com a minha família.

It would be nice if everything went on mas. In the last caple of holidays. I couldn't stay with my family.

DE REPENTE O TELEFONE TOCA!

EVAN JONES

Delegacia de Chicago, boa noite.

Chicago police department, what is your emergency ?

TELEFONE (DESCONHECIDO)

AQUI É DO MC DONALDS DA RUA WEST ADAM, TIVEMOS UM ASSASSINATO.

It's from Mc donald from West Adam St., There has been a murder.

EVAN JONES

POR FAVOR, EXPLIQUE-SE DIREITO!

Please sir, could you be clearer ?

TELEFONE (DESCONHECIDO)

ENCONTRAMOS UMA PESSOA MORTA NO BANHEIRO.

we found a dead person in the bathroom

EVAN JONES

NÃO DEIXE QUE NINGUÉM SAIA, ESTAMOS INDO.

don't let on anyone our out, we are way .

CORTAR PARA

2.

2 MCDONALD DA RUA WEST ADAM- 22:32

2

Evan e os parceiros entraram na viatura e foram para a rua West Adam, quando chegaram a cena do crime, encontraram algumas pessoas assustadas. Ao todo haviam umas sete ou oito pessoas no lugar, um homem alto e moreno, com cabelos curtos, sentado em uma mesa no canto, no outro lado um homem calcaziano de terno e gravata sentado no outro canto do restaurante, mais ao fundo na direção da porta de saída, uma mulher loira de olhos azuis, com um garoto de uns oito ou nove anos, mais duas funcionárias do Mc e o Ronald McDonald, o mascote do restaurante, com suas luvas e sapatos vermelhos e roupa amarelo vibrante.

EVAN JONES

Detetive Evan Jones, polícia de Chicago, recebemos uma ligação desse restaurante. O que está acontecendo?

Detective Jones, Chicago P.D, we got a call from this establishment. What's going on?

FUNCIONÁRIA

Nós encontramos uma menina morta no banheiro.

We found a dead girl in the bathroom.

EVAN JONES

Está bem, vamos montar um perímetro, ninguém entra ou sai. Aaron, veja as câmeras de segurança, Sean, Vigie a porta, não quero que ninguém saia daqui.

It's ok, let's set up the perimeter, no one enters or leaves. Aaron, see the security cameras, Sean, keep an eye on the door, I don't want anyone out of here.

AARON DEVIS

Tudo bem, chefe!

copy that, boss!

Evan começou a interrogar cada uma das pessoas presentes no local, primeiro, falou com o homem de terno.

(CONTINUED)

CONTINUED:

3.

EVAN JONES

Então... O que você estava fazendo na hora que a vítima foi encontrada no banheiro?

So ... what were you doing around the time the victim was found in the bathroom ?

HOMEM DE TERNO (FLASHBACK)

Eu vou dizer...

so...

3 RUA WEST ADAM- 21:56

3

O homem chega ao estabelecimento , ele pede um refrigerante , e senta na mesa do canto, ele é advogado, e passou ali para comprar um lanche pois teria uma noite longa analisando processos e documentos. A mulher loira com o menino e o homem moreno já estavam lá. Logo depois chegou a segunda funcionária , ela foi até o banheiro, e saiu gritando,ela havia achado a menina morta no banheiro.

CUT TO

4 LANCHONETE- 22:45

4

O delegado foi falar com a funcionária que encontrou o corpo , ela chegou ali as 22:00 , para começar seu expediente no drive thru, foi até o banheiro , para se trocar e achou a menina lá , ela saiu gritando do banheiro, e a outra funcionária ligou para a polícia. No meio da confusão ela notou um comportamento estranho no homem moreno e na mulher loira.

AARON DEVIS

Evan, eu chequei as câmeras , e todos aqui estiveram na cena do crime , não temos como apontar um culpado ainda, a perícia já chegou, eles identificaram a menina , Annie Myers , 19 anos , estudante de medicina . Ela chegou aqui por volta de 18:34 ,e ficou sentada naquela mesa do canto mexendo no computador dela.

Evan, I checked the cameras, and everyone here was at the crime scene, we cannot point a person yet. The technical forensic has arrived, they have identified the

(MORE)

(CONTINUED)

CONTINUED:

4.

AARON DEVIS (cont'd)
**girl, Annie Myers, a 19-year-old
 medical student. She got here
 around 6:34 p.m., and sat at that
 corner table using on her computer.**

EVAN JONES
 O que mais você viu nas câmeras?

**What else did you see in the
 cameras?**

AARON DEVIS
 O homem moreno já estava aqui
 quando ela chegou , a moça loira
 chegou logo após.

**The African-american man was
 already here when she arrived, the
 blonde girl came soon after.**

CUT TO

5 MC DONALD - 23:19

5

O detetive Evan entrevistou a mulher loira, ela disse que chegou por volta de 18:40 , depois de buscar o filho na escola , a menina ruiva estava sentada no canto mexendo no seu computador , o homem moreno também estava lá , ela levantou e foi ao banheiro por volta de 21:20 e não voltou mais, até que a funcionária chegou e viu ela lá caída. Evan também falou com a funcionária que que havia falado com ele no telefone , ela disse que desde que chegou , o homem não disse uma palavra , ele sentou lá apontou no cardápio o que queria comer , pagou, não quis o troco, ele simplesmente sentou lá e comeu, levantou , foi ao banheiro, depois de uns vinte minutos, voltou à mesa , e ficou lá sentado até a polícia chegar.

Então ele decidiu falar com aquele homem , sentou na mesa junto a ele...

EVAN JONES
 Boa noite, meu nome é Evan Jones,
 sou da polícia de chicago, o que
 você pode me contar sobre o
 assassinato da menina?

**Good evening, my name is Evan
 Jones, I'm from the Chicago police
 department, what can you tell me
 about the girl's murder?**

(CONTINUED)

CONTINUED:

5.

o homem se manteve em silêncio , apenas balançando a cabeça , como quem está negando algo.

EVAN JONES

Por favor senhor , colabore. O senhor estava na cena de um crime ,e como todos aqui é suspeito .Se o senhor não falar serei obrigado a prende-lo por omissão .

Please, sir, cooperate here. You were at the scene of a crime, and, as everyone here , you are a suspect. If you do not talk I will arrest you for omission.

Ele continuou apenas balançando a cabeça , sem dizer absolutamente nada. Ele apontou para a máquina de refrigerantes no canto.

EVAN JONES

você quer pegar um refrigerante?

Do you want to get a soda?

Ele afirmou com a cabeça...

EVAN JONES

Pode ir, mas estou de olho em você!

You can go, but i've got an eye on you.

O homem levantou da cadeira, e foi em direção a máquina de refrigerante, o delegado olhou pra ele e viu uma mancha de sangue na sua camiseta branca.

EVAN JONES

PARE AÍ! QUE MANCHA É ESSA NA SUA ROUPA?

STOP THERE! WHAT IS THAT STAIN IN YOUR CLOTHES?

O homem olhou para os lados e tentou correr ,mas foi interceptado pelo policial que cobria a porta, ele o algemou e o levou para a viatura.

O policial Sean , estava vigiando a porta , enquanto os colegas levavam o criminoso para a viatura, então se deparou com uma coisa curiosa , o palhaço Ronald não usava luvas vermelhas ,elas eram amarelas , como nos vários cartazes dele espalhados pela lanchonete, mas decidiu ignorar, podia

(CONTINUED)

CONTINUED:

6.

ser apenas uma opção de moda, o delegado mandou Sean recolher as coisas da menina assassinada , que estavam na mesa do canto: uma bolsa , um copo de coca-cola do Mc, e um macbook aberto em cima da mesa, ele estava no perfil do facebook de um homem , aparentemente de uns 24 anos , seu nome era Rick Stone,ele estava em um relacionamento com Annie ,o policial clicou nas fotos do homem,e lá estava , a peça que faltava , uma foto dele , vestido de Ronald , com suas luvas AMARELAS . Então caiu a ficha , aquele homem que eles prenderam era inocente , o palhaço era o verdadeiro culpado.

SEAN COOPER

EVAN! EU DESCOBRI, FOI O PALHAÇO.

**EVAN! I FOUND OUT, IT WAS
THE CLOWN.**

EVAN JONES

FALE MAIS ALTO , NÃO CONSIGO OUVIR!

SPEAK LOUDER, I CANNOT HEAR YOU !

SEAN COOPER

O PALHAÇO , FOI ELE QUE MATOU A GAROTA, ELE ERA NAMORADO DELA!

**THE CLOWN,HE WAS THE ONE WHO KILLED
THAT GIRL HE WAS HER BOYFRIEND!**

O palhaço foi se afastando disfarçadamente, tentando não ser notado , ele correu na direção da porta de saída , mas quando passou perto da mulher loira, o garoto colocou o pé , e o palhaço caiu no chão. Sean correu até ele , e apontou a arma em sua cabeça .

SEAN COOPER

Você está preso pelo assassinato de Annie Myers, mãos atrás da cabeça e não se mexa.

**You're under arrest for the murder
of Annie Myers, hands behind your
head and do not move.**

Os policiais soltaram o homem que eram inocente , ele explicou tudo , seu nome era Emílio Rodriguez ,ele estava na condicional por trafico de drogas , foi até ali para tentar um emprego , mas acabou presenciando o palhaço esfaquear a menina com um canivete, um pouco de sangue caiu em sua camiseta, o palhaço disse que se ele contasse , iria matá-lo, e seria ruim para um homem em liberdade condicional se envolver em um escândalo desses.

(CONTINUED)

CONTINUED:

7.

O homem foi solto , junto com o restante das pessoas que estavam na cena do crime , Rick Stone foi julgado e sentenciado a 30 anos de prisão por assassinato, 5 anos depois saiu nos jornais que ele havia sido morto na cadeia.

ANEXO VII | Autorização do Comitê de Ética

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Notificação de Comunicação de Início do Projeto**PROJETO DE PESQUISA****Título:** Luz, smartphone e ação! Aprendizagem colaborativa de língua**Nome do Pesquisador:** LUCIA SILVEIRA ALDA**Versão:** 1 **CAAE:** 79354617.8.0000.5339**Submetido em:** 25/10/2017**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pelotas - UCPel**Em situação de:** Aprovado**CRONOGRAMA****Data de Início:** 26/11/2017**Data de Término:** 01/03/2018

PELOTAS, 05 de Dezembro de 2017.

Assinado por:

LUCIA SILVEIRA ALDA

¹ “So you were probably steered benignly away from things at school when you were a kid, things you liked, on the grounds that you would never get a job doing that. Is that right? Don’t do music, you’re not going to be a musician; don’t do art, you won’t be an artist. Benign advice — now, profoundly mistaken. [...] And the consequence is that many highly-talented, brilliant, creative people think they’re not, because the thing they were good at at school wasn’t valued, or was actually stigmatized. And I think we can’t afford to go on that way.” (ROBINSON, 2006, online).

² “Most people under 30 do not subscribe to newspapers or habitually tune in to TV and radio newscasts” (MARCHI, 2012, p. 246).

³ “You hear it on television spoken by politicians from all over the world. Wherever you travel, you see English signs and advertisements. Whenever you enter a hotel or restaurant in a foreign city, they will understand English, and there will be an English menu” (CRYSTAL, 2003, p. 2).

⁴ “Imagine a textbook that contained all the facts and rules about basketball read by students who never played or watched the game. How well do you think they would understand this textbook?” (GEE, 2003, p. 21).

⁵ “[...] the current system of education was designed and conceived and structured for a different age. It was conceived in the intellectual, culture of the enlightenment. And in the economic circumstances of the industrial revolution. [...] Schools are still pretty much organised on factory lines; ringing bells, separate facilities, specialised into separate subjects. We still educate children by batches; we put them through the system by age group - why do we do that? Why is there this assumption that the most important thing kids have in common is how old they are? It’s like the most important thing about them is their date of manufacture. Well I know kids who are much better than other kids at the same age in different disciplines, or at different times of the day, or better in smaller groups than in large groups, or sometimes they want to be on their own. If you’re interested in the model of learning you don’t start from this production line mentality” (ROBINSON, 2010, online).

⁶ “[...] in schools today, there is only one curriculum: test prep. Assessment drives instruction – for better or for worse. And when most of the tests are multiple choice and require mainly memorization of facts – it’s definitely for the worse. It is the rare teacher [...] who is willing to risk teaching students to think versus merely drilling what must be covered for the test” (WAGNER, 2008, p. 25).

⁷ “[...] in the very nature of the *culture* of the education profession and the profound isolation of education” (WAGNER, 2008, p. 154).

⁸ “There are wonderful and effective teachers in every school [...] and there are great schools that work to help kids with critical thinking every day. There are also schools in which faculty members work collaboratively to continuously improve their practice” (WAGNER, 2008, p. 154).

⁹ “Context is not just bringing life events to the classroom but reexperiencing events from multiple perspectives” (STEIN, 1998, p. 3).

¹⁰ “All learning builds on existing perceptions and frameworks of understanding and links must be made between what is new and what already exists if learners are to make sense of what is happening to them. Conventional teaching does this to a very limited extent when teachers make what they regard as plausible assumptions about what learners already know and sometimes check this out through questioning and testing students. [...] Learners bring with them to any event their personal foundation of experience. [...] We all bring our embodied life history with us on every occasion and this will profoundly affect our perceptions of what does and does not count as important, it acts to sensitise us to some features of our world and blind us to others and it shapes the intent we have which guides our priorities. [...] the process of learning from experience is necessarily an active one which involves learners in engaging with and intervening in the events of which they are part [...] the social, psychological and material environment in which the learner is situated” (BOUD, 1994, p. 50).

¹¹ “Over 100 years of public mass education [...] you still see the 30-student same-look classrooms with students sitting in rows and columns listening to teachers and doing monotonous worksheets” (PEARLMAN, 2009, p. 14).

¹² “Curriculum now needs to be focused on the future: its task is to provide young people with dispositions, knowledges and skills which they will need in their future social lives. So one urgent task is to try to understand what skills, aptitudes, knowledges, dispositions concerned with representation and communication young people will need in the world of the next two decades or three, in order to be able to live productive, fulfilling lives” (KRESS, 1999, p. 66).

¹³ “Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. To make sense of and function well in this world, individuals need for example to master changing technologies and to make sense of large amounts of available information. They also face collective challenges as societies – such as balancing economic growth with environmental sustainability, and prosperity with social equity. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills” (OCED, 2005, p. 4).

¹⁴ “[...] the various sets of terms associated with the 21st century skills label as reflecting important dimensions of human competence that have been valuable for many centuries, rather than skills that are suddenly new, unique, and valuable today. The important difference across time may lie in society’s desire that all students attain levels of mastery – across multiple areas of skill and knowledge – that were previously unnecessary for individual success in education and the workplace. At the same time, the pervasive spread of digital technologies has increased the pace at which individuals communicate and exchange information, requiring competence in processing multiple forms of information to accomplish tasks that may be distributed across contexts that include home, school, the workplace, and social networks” (PELLEGRINO; HILTON, 2012, p. 3).

¹⁵ “[...] it is still largely taken to mean the ability to read and write in a predominantly print context” (GOODFELLOW, 2011, p. 131).

¹⁶ “Just as the Universal Declaration of Human Rights defined education as a fundamental right, literacy has also been considered something to which every person is entitled” (UNESCO, 2004, p. 8).

¹⁷ “It does not mean that the mere fact of developing such a practice is enough for to liberate the oppressed; it means that such a practice helps the liberation because it is able to criticize men on the subject of their reality” (FREIRE, 1970, p. 3).

¹⁸ “[...] contribute to the ‘liberation of man’ and to his full development” (UNESCO, 2006, p. 154).

¹⁹ “The ‘multiliteracies’ idea addresses some of the major dimensions of the change in our contemporary communications environment. Once, literacy could be understood as the business of putting words in sentences on pages, and doing this correctly according to the standard usage. Now literacies, in the plural, are inevitably multiple, in two major ways. The first is the many kinds of English literacy at work in many different cultural, social or professional contexts. As much as English is becoming a global language, these differences are becoming ever more significant to our communications environment. The second is the nature of new communications technologies. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning interface with visual, audio, gestural and spatial patterns of meaning” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 203).

²⁰ “[...] education needs to fit people for apprenticeship to multiple meaning-making communities, wherein texts are mediated in different ways, requiring them to apply a variety of specific competences to a variety of communicative purposes” (GOODFELLOW, 2011, p. 132).

²¹ “These uses foreground the notion of being able to make meaning – as producer or receiver – from signs, signals, codes, graphic images and so on. [...] In cases like media literacy or information literacy we sometimes find implications that we need to learn to ‘read’ media or information sources in specialized ways in order to get ‘what is really there’ and/or to avoid being ‘taken in’. This is the idea that there are ways of deciphering media and information more or less *wittingly* or *critically* as an ‘insider’ or, at least, as an effective receiver or producer within the media spaces in question. To some extent this implies the ability to identify strategies and techniques being used to produce particular kinds of effects on what we think, believe or desire” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 15).

²² “[...] the affective aspect of learning should not be neglected since this is the period or generation wherein the total development of an individual is not centered on IQ or intelligence quotient anymore but with EQ or emotional intelligence as well. The significance of the non-cognitive skills cannot be overemphasized. Soft skills, critical in emotional intelligence, contribute more to an individual’s ultimate success or failure than technical skills or overall intelligence” (QUIENG; LIM; LUCAS, 2015, p. 73).

²³ “[...] when applied effectively, collaboration can have significant positive effects” (KIVUNJA, 2015, p. 228).

²⁴ “[...] students who work cooperatively show dramatic increases in academic achievement, self-esteem and positive social skills. [...] Cooperative efforts have been found to result in higher individual achievement than either competitive or individualistic efforts. In addition, cooperative learning tends to trigger other positive outcomes, such as higher-level reasoning, increased transfer of learning, greater motivation to succeed, stronger social and cognitive development and increased time-on-task.

Additional positive outcomes include reductions in stereotyping and prejudice, a greater appreciation of diversity, development of social skills and improvement in the quality of learning environments” (SCOTT, 2015, p. 5).

²⁵ “[...] the talk and the work, the communication and the practice are inseparable. The talk made the work intelligible, and the work made the talk intelligible. As part of this common work-and-talk, creating, learning, sharing, and using knowledge appear almost indivisible. Conversely, talk without the work, communication without practice is if not unintelligible, at least unusable” (BROWN; DUGUID, 2000, p. 125-126).

²⁶ “Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action” (SCRIVEN; PAUL, 1993, p. 11).

²⁷ “[...] learning is a cognitive process which requires reflection and thought. That is why meaningful learning has always been emphasized in recent methodologies, the learning that can raise questions. These methodologies usually stress the use of activities and tasks which trigger the implication of reflection and thought through posing problems and asking for solutions. Hence problem solving is at the heart of language teaching nowadays” (YAGHOUBI, 2013, p. 78)

²⁸ “Today’s citizens need to be able to compare evidence, evaluate competing proposals and make responsible decisions” (SCOTT, 2015, p. 4).

²⁹ “In a world enriched by abundance but disrupted by the automation and outsourcing of white-collar work, everyone must cultivate an artistic sensibility. We may not all be Dali or Degas. But today we must all be designers” (PINK, 2006, p. 27).

³⁰ “[...] the development of a complex set of critical skills that allow people to express, explore, question, communicate and understand the flow of ideas among individuals and groups in quickly changing technological environments” (UNESCO, 2006, p. 150).

³¹ “With today’s and tomorrow’s digital tools, our net generation students will have unprecedented power to amplify their ability to think, learn, communicate, collaborate, and create” (TRILLING; FADEL, 2009, p. 64).

³² “Understanding and accommodating cultural and social differences, and using these differences to come up with even more creative ideas and solutions to problems, will be increasingly important throughout our century” (TRILLING; FADEL, 2009, p. 80).

³³ “[...] the gap between what even our best suburban, urban, and rural public schools are teaching and testing versus what all students will need to succeed as learners, workers, and citizens in today’s global knowledge economy” (WAGNER, 2008, p. 8).

³⁴ “[...] teamwork skills go hand in hand with a different approach to leadership. You cannot have one without the other” (WAGNER, 2008, p. 36).

³⁵ “[...] adaptability and learning skills are more important than technical skills” (WAGNER, 2008, p. 37).

³⁶ “Leaders today want to see individuals take more initiative and even be more entrepreneurial in terms of the ways they seek out new opportunities, ideas and strategies for improvement” (WAGNER, 2008, p. 36).

³⁷ “[...] not only being able to communicate one’s thoughts clearly and concisely, but also being able to create *focus*, *energy*, and *passion*” (WAGNER, 2008, p. 40).

³⁸ “[...] have Internet access, which gives all of us a growing tidal wave of information, and that information is constantly changing and increasing exponentially. [...] In today’s world, it’s no longer how much you know that matters: it’s what you can do with what you know” (WAGNER, 2008, p. 111).

³⁹ “People who’ve learned to ask great questions and have learned to be inquisitive are the ones who move the fastest in our environment because they solve the biggest problems in ways that have most impact on innovation” (WAGNER, 2008, p. 41).

⁴⁰ “Declining portions of the labor force are engaged in jobs that consist primarily of routine cognitive work and routine manual labor—the types of tasks that are easiest to program computers to do. Growing proportions of the nation’s labor force are engaged in jobs that emphasize expert thinking or complex communication—tasks that computers cannot do” (LEVY; MURNANE, 2004, p. 53-54).

⁴¹ “[...] a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another” (JENKINS *et al*, 2006, p. 3).

⁴² “Participatory culture is emerging as the culture absorbs and responds to the explosion of new media technologies that make it possible for average consumers to archive, annotate, appropriate, and recirculate media content in powerful new ways” (SCOTT, 2015, p. 8).

⁴³ “This is done by making the virtual world and virtual identity at stake in the learning compelling to the learner on his or her own terms” (GEE, 2003, p. 65).

⁴⁴ “Good video games involve the player in a compelling world of action and interaction, a world to which the learner has made an identity commitment and [...] thanks to this fact, the player practices a myriad of skills, over and over again, relevant to playing the game, often without realizing that he or she is engaging in such extended practice sessions” (GEE, 2003, p. 68).

⁴⁵ “[...] the game becomes an important way to make progress towards problem solving and shared goals” (GEE, 2013, p. 210).

⁴⁶ “[...] what players learn is put immediately to use to solve compelling problems with real consequences in the world of the game” (JENKINS *et al*, 2006, p. 23).

⁴⁷ “Students need to learn how to manipulate and interpret existing simulations and how to construct their own dynamic models of real world processes” (JENKINS *et al*, 2006, p. 27).

⁴⁸ “[...] brings with it capacities to understand problems from multiple viewpoints, to assimilate information, to exert mastery over core cultural materials, and to improvise in response to a changing environment. As with play and simulation, performance places a new stress on learning processes – on how we learn more than what we learn. These learning processes are likely to sustain growth and learning well beyond the school years” (JENKINS *et al*, 2006, p. 31).

⁴⁹ “[...] the interface between one’s real-world identities and the virtual identity” (GEE, 2003, p. 65).

⁵⁰ “Performance enters into education when students are asked to adopt fictive identities and think through scenarios from their perspective. These identities may be assumed within the physical world or the virtual world” (JENKINS *et al*, 2006, p. 31).

⁵¹ “[...] as a process that involves both analysis and commentary. Sampling intelligently from the existing cultural reservoir requires a close analysis of the existing structures and uses of this material; remixing requires an appreciation of emerging structures and latent potential meanings. Often, remixing involves the creative juxtaposition of materials that otherwise occupy very different cultural niches” (JENKINS *et al*, 2006, p. 33).

⁵² “[...] all cultural expression builds on what has come before [...] appropriation is understood here as a process by which students learn by taking culture apart and putting it back together” (JENKINS *et al*, 2006, p. 32).

⁵³ “Currently, young people are playing with these skills as they engage with games or social activities that reward the ability to maintain a mental picture of complex sets of relationships and to adjust quickly to shifts in perceptual cues” (JENKINS *et al*, 2006, p. 35).

⁵⁴ “Students need help distinguishing between being off task and handling multiple tasks simultaneously” (JENKINS *et al*, 2006, p. 36).

⁵⁵ “[...] the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities” (JENKINS *et al*, 2006, p. 37).

⁵⁶ “The more we rely on the capacities of technologies as a part of our work, the more it may seem that cognition is distributed” (JENKINS *et al*, 2006, p. 37).

⁵⁷ “Misinformation abounds online, but so do mechanisms for self- correction. In such a world, we can only trust established institutions so far. We all must learn how to read one source of information against another; to understand the contexts within which information is produced and circulated; to identify the mechanisms that ensure the accuracy of information as well as realizing under which circumstances those mechanisms work best” (JENKINS *et al*, 2006, p. 44).

⁵⁸ “Fake news” refers to entertainment TV shows that parody network news, using satire to discuss public affairs. [...] Researchers react with varying degrees of approval and concern to the public’s

growing reliance for news on shows that are not produced by journalists and lack commitment to journalistic objectivity. However, according to recent national studies, viewers of such shows are better informed about national and international affairs than those who rely exclusively on official news" (MARCHI, 2012, p. 253).

⁵⁹ "[...] demand that students be taught how to distinguish fact from fiction, argument from documentation, real from fake, and marketing from enlightenment" (JENKINS *et al*, 2006, p. 44).

⁶⁰ "[...] new media literacies involve the ability to think across media, whether understood at the level of simple recognition (identifying the same content as it is translated across different modes of representation), or at the level of narrative logic (understanding the connections between story communicated through different media), or at the level of rhetoric (learning to express an idea within a single medium or across the media spectrum). Transmedia navigation involves both processing new types of stories and arguments that are emerging within a convergence culture and expressing ideas in ways that exploit the opportunities and affordances represented by the new media landscape. In other words, it involves the ability to both read and write across all available modes of expression" (JENKINS *et al*, 2006, p. 48).

⁶¹ "In a world in which knowledge production is collective and communication occurs across an array of different media, the capacity to network emerges as a core social skill and cultural competency. A resourceful student is no longer one who personally possesses a wide palette of resources and information from which to choose, but rather, one who is able to successfully navigate an already abundant and continually changing world of information" (JENKINS *et al*, 2006, p. 49).

⁶² "It becomes increasingly critical to help students acquire skills in understanding multiple perspectives, respecting and even embracing diversity of views, understanding a variety of social norms, and negotiating between conflicting opinions" (JENKINS *et al*, 2006, p. 53).

⁶³ "[...] how students apply core skills to everyday tasks" (WEF, 2015, p. 2).

⁶⁴ "Competencies such as these are essential to the 21st-century workforce, where being able to critically evaluate and convey knowledge, as well as work well with a team, has become the norm" (WEF, 2015, p. 3).

⁶⁵ "These exceptions show that income is only one of many factors affecting educational outcomes. As such, it is important to holistically evaluate unique country contexts when devising solutions to address skills gaps" (WEF (2015, p. 4).

⁶⁶ "[...] have changed the jobs that are available, the skills those jobs require, and the wages the jobs pay" (LEVY; MURNANE, 2003, p. 5).

⁶⁷ "[...] the net displacement of workers by machines might exacerbate the gap between returns to capital and returns to labor" (SCHWAB, 2015, online).

⁶⁸ "[...] computers have specific limitations compared to the human mind. Computers are fast, accurate, and fairly rigid. Human brains are slower, subject to mistakes, and very flexible. By recognizing computers' limitations and abilities, we can make sense of the changing mix of jobs in the economy. We can also understand why human work will increasingly shift toward two kinds of tasks: solving problems for which standard operating procedures do not currently exist, and working with new information—acquiring it, making sense of it, communicating it to others" (LEVY; MURNANE, 2003, p. 5-6).

⁶⁹ "The work computers can and can't do (today) is summarized in a spectrum running from tasks expressed in deductive rules to tasks that can't be computerized at all—i.e. human work. Human work includes the "high skilled" unstructured tasks of writing a convincing legal brief and repairing automobiles. But because many unstructured physical tasks are easy for humans and hard for computers, human work also contains the "low skilled" work of moving furniture into an apartment. While computers have difficulty substituting for humans in either kind of work, computers frequently complement humans in the high skilled work—a lawyer can conduct a computerized search of legal data bases and a mechanic can use computer-based diagnostic tools" (LEVY; MURNANE, 2003, p. 12-13).

⁷⁰ "How do you make new "learner-centered" schools where kids teach themselves with the teacher's guidance? How do you create a new *culture for learning*?" (PEARLMAN, 2009, p. 15).

⁷¹ "We must integrate these new knowledge cultures into our schools [...]. Students should discover what it is like to contribute their own expertise to a process that involves many intelligences" (JENKINS *et al*, 2006, p. 22).

⁷² “In a well-disciplined environment, students should also co-operate with and respect their classmates” (MANICHANDER, 2016, p. 218).

⁷³ “[...] as students enter the workplace, they are increasingly being asked to work in teams, drawing on different sets of expertise, and collaborating to solve problems” (JENKINS *et al*, 2006, p. 22).

⁷⁴ “To know, which is always a process, implies a dialogical situation. There is not, strictly speaking, “I think”, but “we think”. It is not “I think” which constitutes “we think”, but, on the contrary, it is “we think” that makes it possible for me to think” (FREIRE, 1970, p. 1).

⁷⁵ “[...] a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together” (DILLENBOURG, 1999, p. 1).

⁷⁶ “First, it contributes to the development of students’ learning and especially to their critical thinking skills. Second, working and meeting with other students and alumni builds active networks, creating a sense of belonging to a community and helping to prepare students for the complex social demands of life and the workplace. More fundamentally [...], learning with and from others is more than just part of the educational process: it is the goal of education. If we accept that education is rightly directed towards the common good, and is not just a set of opportunities for competitive individual advancement, its purpose might be defined as creating and sustaining productive human connections and collaborations” (FUNG, 2017, p. 118).

⁷⁷ “[...] supports the use of effective discursive learning methods (make explicit, discuss, reason, and reflect, convince) while allowing for the acquisition of essential social and communication skills” (KIRSCHNER, 2001, p. 4).

⁷⁸ “[...] can reduce anxiety, foster self-esteem and encourage positive attitudes towards the learning environment and learner involvement” (RUBINO, 2004, p. 33).

⁷⁹ “Good learning is a system – a complex system – in which minds, bodies, times, places, language, and tools interact in complex ways” (GEE, 2013, p. 147).

⁸⁰ “Every scientist will tell you that no two brains are the same and every parent with two or more children will confirm that claim. So, please, explain why you treat students like cookie cutter frames or snapback hats, giving them this one size fits all crap. [...] But if a doctor prescribed the exact same medicine to all of his patients the result would be tragic, so many people would get sick. Yet, when it comes to school, this is exactly what happens: this educational malpractice, where one teacher stands in front of 20 kids, each one having different strengths, different needs, different gifts, different dreams. And you teach the same thing the same way?” (WILLIAMS, 2016, online).

⁸¹ “[...] the acknowledgement that people do learn, represent and utilize knowledge in many different ways is important to my argument [...] These differences challenge an educational system that assumes that everyone can learn the same materials in the same way and that a uniform, universal measure suffices to test student learning. [...] I argue that a contrasting set of assumptions is more likely to be educationally effective. Students learn in ways that are identifiably distinctive. The broad spectrum of students -- and perhaps the society as a whole -- would be better served if disciplines could be presented in a number of ways and learning could be assessed through a variety of means” (GARDNER, 1999, p. 12-13).

⁸² “[...] the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural settings” (GARDNER; HATCH, 1989, p. 5).

⁸³ “[...] while it is tempting to talk about a technological or tool intelligence, I prefer to think of such capacity as involving a combination of logical, spatial and bodily intelligences. By the same token, a philosophical capacity – including the existential dimension – might be adequately explained through a combination of language and logical capacities directed toward one or another content” (GARNER, 1993, p. 27).

⁸⁴ “[...] to manipulate the syntax or structure of language, the phonology or sounds of language, the semantics or meanings of language and the pragmatic dimensions or practical uses of language. Some of these uses include rhetoric (using language to convince others to take a specific course of action), mnemonics (using language to remember information), explanation (using language to inform) and metalanguage (using language to talk about itself)” (ARMSTRONG, 1994, p. 6).

⁸⁵ “[...] working on this intelligence not only affects health and fitness but also is important for cultivating the powers of the mind. In many classrooms, students sit in rows for hours and are asked to pay attention to the verbal input. The human need for movement is totally overlooked and therefore, its potential value for

creating higher energy levels and maintaining attention is greatly reduced" (ARNOLD; FONSECA; 2004, p. 128).

⁸⁶ "Not only are chances of acquiring understanding enhanced if multiple entry points are recognized and utilized, but in addition, the way in which we conceptualize understanding is broadened. Genuine understanding is most likely to emerge, and be apparent to others, if people possess a number of ways of representing knowledge of a concept or skill and can move readily back and forth among these forms of knowing" (GARDNER, 1991, p. 13).

⁸⁷ "For instance, an activity such as that of writing the lyrics of a song implies the use of linguistic and musical intelligences. In a role-play where learners may need to express their feelings while being considerate of the feelings of others, linguistic, intrapersonal and interpersonal talents are needed. In a task where learners need to mime the title of a film for others to guess, the bodily-kinesthetic and interpersonal abilities are brought into play. MIT is an excellent tool to enable teachers to plan attractive ways to provide learners with language learning practice. [...]. The MIT instructional perspective proposes that language learning, that is to say, developing learners verbal linguistic intelligence in a foreign second language, can be favored by using a variety of learning tasks which call upon diverse intelligences. The teacher offers a choice of tasks, not to teach to specific intelligences but to give learners the opportunity of apprehending information in their preferred way, as well as to promote the development of their other intelligences" (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 125-126).

⁸⁸ "[...] through constant rereading of the text to solve the problem, they acquire a familiarity with the vocabulary and structures used" (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 126).

⁸⁹ "The more connections between images and words in the target language, the better. It is easy to activate the visual-spatial intelligence. Words are, in a sense, glued to images. For example, telling students "not to think of a pink pig" will immediately bring this image to mind. Asking learners to remember their most enjoyable experience or to imagine a trip they would like to take or their ideal house can be a stimulus for different types of activities in the language classroom" (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 127).

⁹⁰ "[...] as helping students to concentrate and connect with their inner self, stimulating creative processes, cutting out the black noise, that is to say, eliminating distracting sounds from in or outside the classroom, and, above all, fostering a relaxed but motivating and productive classroom atmosphere" (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 126).

⁹¹ "Semantic maps relating to nature can be created to develop learners' lexical knowledge and tasks that develop sensitivity towards the natural world can be incorporated" (ARNOLD; FONSECA, 2004, p. 130).

⁹² "[...] the main course, not dessert" (LARMER; MERGENDOLLER, 2011, p. 1).

⁹³ "Project-based learning is a model that organizes learning around projects [which] are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations" (THOMAS, 2000, p. 1).

⁹⁴ "It succeeds 'computer' (-based, -assisted, -mediated), 'online', 'networked', 'web-based', and the now ubiquitous 'e-'. [...] 'Digital' is now rhetorically constitutive of whole institutions [...] and indeed of entire eras" (GOODFELLOW, 2011, p. 131).

⁹⁵ "The new technologies are software rather than hardware intensive, as well as flexible and open to multiple uses. [...] Indeed, technology is now very much a relationship between tools and the knowledge of these tools in people's heads" (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 199-200).

⁹⁶ "Technology is not just "technology", if by that we mean only silicon chips in a plastic box or a web browser. It is an expression of the ideologies, the cultural norms, and the value systems of a society. The changes in social practices associated with new technologies then become extensions of our current selves. As we modify practices, we reshape both ourselves and the new technologies. This means that talk about technology and its effects is hopelessly inadequate if it remains entirely in the realm of the technical" (BRUCE, 1999, p. 225).

⁹⁷ "Knowing how to operate a multimedia computer system is a useful skill; a teacher who does not know this has one fewer option for supporting learning" (BRUCE, 1999, p. 226).

⁹⁸ "[...] a computer does nothing in the absence of a user. The computer does not operate in a vacuum. Injecting digital technologies into the classroom necessarily affects our relationship with every other communications technology, changing how we feel about what can or should be done with pencils and

paper, chalk and blackboard, books, films, and recordings. Rather than dealing with each technology in isolation, we would do better to take an ecological approach, thinking about the interrelationship among all of these different communication technologies, the cultural communities that grow up around them, and the activities” (JENKINS *et al*, 2006, p. 8).

⁹⁹ “Although not as a specific concept but since almost one decade educational institutes are observing tendency of students and teachers to bring their laptops, smart phones and tablets as a resource for enhancing their learning experience” (AFREEN, 2014, p. 234).

¹⁰⁰ “[...] 1% mediante el gusto, 1,5% mediante el tacto, 3,5% mediante el olfato, 11% mediante el oído, 83% mediante la vista” (ALONSO; GALLEGOS, 1993, p. 19).

¹⁰¹ “[...] we are moving away from a world in which some produce and many consume media, toward one in which everyone has a more active stake in the culture that is produced” (JENKINS *et al*, 2006, p. 10).

¹⁰² “[...] los diálogos breves y sencillos, lo que lo convierte en un recurso ideal para el trabajo concreto con determinadas estructuras lingüísticas” (MARQUÉZ, 2009, p. 5).

¹⁰³ “[...] La imagen provoca fenómenos de identificación con los personajes. Comparte o rechaza. Este tipo de participación puede provocar más fácilmente su comunicación” (MARTÍNEZ, 2002, p. 57).

¹⁰⁴ “[...] (a) make learning goals clear to students; (b) continuously monitor, provide feedback, and respond to students’ learning progress; and (c) involve students in self- and peer assessment” (PELLEGRINO; HILTON, 2012, p. 10).

¹⁰⁵ “By making the assessment criteria transparent and understandable, students are then able to make their own decisions about what performance target or level they wish to accomplish. Such just-in-time feedback, coupled with the assessment criteria, provides students with the information needed to foster self-directed behaviors” (PEARLMAN, 2009, p. 18).

¹⁰⁶ “[...] children and young people have the right to express their views and to be heard” (BRON, 2014, p. 4).

¹⁰⁷ “[...] embodied empathy for complex systems; “grit” (passion + persistence); playfulness that leads to innovation; design thinking; collaborations in which groups are smarter than the smartest person in the group; and real understanding that leads to problem solving and not just test passing” (GEE, 2009, p. 4).

¹⁰⁸ “Education cannot be neutral because it is always an action of either for the “domestication” of men or for their liberation” (FREIRE, 1970, p. 4).