

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA

ALESSANDRA SIMONE DO PRADO SIQUEIRA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO  
AUDIOVISUAL EM UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE  
SIGNIFICATIVA.

RECIFE, 2021.

ALESSANDRA SIMONE DO PRADO SIQUEIRA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO  
AUDIOVISUAL EM UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE  
SIGNIFICATIVA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Patrícia Smith Cavalcante  
Coorientadora: Kátia Aparecida da Silva  
Aquino

RECIFE, 2021.



**ALESSANDRA SIMONE DO PRADO SIQUEIRA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM UMA UNIDADE DE  
ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovado em: 21/09/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Patrícia Smith Cavalcante (Orientadora e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (Examinadora Interna) Universidade  
Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Katia Aparecida da Silva Aquino (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

issão: 22/09/2021 e o código de verificação: 3a83d40d1d

Ao meu filho, Tiago, que é a minha força.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, por sempre me apoiar e por entender as minhas ausências. Obrigada pai e mãe por embarcarem em todos os meus sonhos.

Ao meu filho, Tiago, que me motiva a querer aprender mais sempre. Obrigada, Ti, por me ensinar, significativamente, o que é o amor.

À Aninha, minha querida “nora”, que sempre trouxe palavras de carinho e afeto durante essa etapa.

Ao meu amor de quatro patas, Sombra, por ser meu companheirinho fiel na escrita dessa pesquisa. Apesar de não estar mais aqui, você é lembrado todos os dias.

Ao meu companheiro, Marcelo, que é o meu parceiro na vida e tem cuidado de mim desde o início. Obrigada, amor, pelo incentivo, paciência, pelos pratos deliciosos que você prepara para mim e pelas vezes que você me pediu para “simplesmente sentar e continuar a escrever”.

À minha tia Enilda, por sempre confiar, incentivar e acreditar que a gente pode fazer melhor. Obrigada, tia, por cuidar de nós todos da família!

À minha orientadora, Patrícia Smith, que acreditou na minha pesquisa e me incentivou a finalizar esse projeto. Obrigada pela paciência, compreensão e gentileza.

À minha querida coorientadora e amiga, Kátia Aquino, que não só acreditou na minha pesquisa, mas também ajudou a construí-la e não largou a minha mão desde o início dessa jornada. Obrigada querida pela confiança, pelas sugestões, pela exigência. Você é um exemplo de competência e de generosidade.

Aos meus alunos que me ensinam todos os dias e que me motivam a ser uma professora e uma pessoa melhor.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação EDUMATEC, que me abriram portas e janelas. Obrigada.

À minha turma de mestrado, por sempre tornarem o ambiente mais leve. Apesar de um ano apenas de convivência presencial, vocês foram muito importantes nessa caminhada.

Às minhas amigas-irmãs e colegas de profissão, Carlinha Falcão e Carlinha Richter, obrigada por sempre estarem por perto, oferecendo a mão, o amor, o conhecimento.

Aos meus colegas pesquisadores dos grupos de estudos GEPAS E GENTE. Obrigada por me apoiarem e por terem dado sugestões tão ricas para a minha pesquisa. Um agradecimento especial para Zé Antônio, sempre disponível e generoso.

À Thelma Panerai, minha professora e aluna. Obrigada por ter aceitado participar da minha banca de qualificação. Seus apontamentos, sugestões foram de extrema importância para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

À professora Sueli Fidalgo da UNIFESP, por ter participado da minha banca de qualificação e pelas contribuições tão necessárias para a minha pesquisa.

À CAPES por ter aceitado a minha pesquisa e concedido a bolsa, tão importante para a condução da presente pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho pretende apresentar uma análise da influência da implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) apoiada pelo recurso audiovisual, em uma das suas etapas, no desenvolvimento das competências no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Esta pesquisa participante, de intervenção didática, desenvolveu o planejamento de uma ação didática na perspectiva da Aprendizagem Significativa Crítica amparada pela produção de curtas-metragens por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Recife. Os resultados mostraram que a utilização da UEPS apoiada pelo recurso audiovisual trouxe um impacto positivo para o desenvolvimento de competências da língua estrangeira de estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública de Recife. Além disso, foi fator relevante para o aprimoramento linguístico e socioemocional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a formulação de ações pedagógicas que ofereçam oportunidade para a troca de experiências sociolinguísticas, que incentivem o protagonismo e a formação integral dos estudantes. Outra expectativa é que a intervenção possa ser reformulada e adaptada à realidade vivenciada em outros contextos escolares.

**Palavras-chave:** aprendizagem significativa crítica; ensino e aprendizagem de língua Inglesa; competências escolares.

## **ABSTRACT**

This research aims to present an analysis of the influence of a Potentially Meaningful Teaching Unit (PMTU), supported by the audiovisual resource in one of its stages, in the development of competences in teaching and learning. The present participative research of a didactic intervention developed the planning and production of short films by students of secondary school in a public school in Recife. The results revealed that the production of short films by students as a tool for the promotion of Critical Meaningful Learning had a positive impact on the acquisition of the English language. Furthermore, it was relevant for the linguistic and socio-emotional improvement of the students involved in the research. It is expected that this research can contribute to the formulation of pedagogical actions that offer opportunities for the exchange of sociolinguistic experiences, which encourage the protagonism and the integral education of students. It is also hoped that the intervention can be reformulated and adapted to what is actually experienced in the school environment.

**Palavras-chave:** critical meaningful learning; english as foreign language; learning skills.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Competências BNCC .....	25
Figura 2	Google sala de aula .....	65
Figura 3	Curta Google sala de aula .....	66
Figura 4	Students in pandemic 1 .....	67
Figura 5	Students in pandemic 2 .....	67
Figura 6	Xenophobia .....	68
Figura 7	How to make a better world.....	68
Figura 8	Questionário.....	70
Figura 9	Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A1: a) inicial e b) final.....	89
Figura 10	Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A2: a) inicial e b) final.....	91
Figura 11	Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A3: a) inicial e b) final.....	94

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Hipóteses essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira.....	21
Quadro 2	Interseções entre os princípios facilitadores da TAS e as competências a serem desenvolvidas no ensino da língua inglesa.....	32
Quadro 3	Etapas que constituem uma UEPS.....	37
Quadro 4	Diálogos entre teorias de aprendizagens.....	45
Quadro 5	Usos inadequados em aula.....	54
Quadro 6	Níveis Comuns de Referência: escala global.....	59
Quadro 7	Etapas da UEPS desenvolvidas para este estudo.....	61
Quadro 8	Categorias de análise.....	69

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1	JUSTIFICATIVA.....	13
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
2	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
2.1	OS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	17
2.2	LÍNGUA E LINGUAGEM.....	18
2.3	A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	18
2.4	A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA.....	23
2.5	TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (TAS) E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA (TASC).....	26
2.6	UEPS: UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA.....	36
2.7	OS MULTILETRAMENTOS E A LÍNGUA INGLESA.....	38
2.8	METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA INOVADORA E USO DE TIC.....	42
2.9	APRENDIZAGEM FLEXÍVEL.....	51
2.10	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS.....	53
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	57
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
4	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	72
4.1	O PANORAMA DO DESENVOLVIMENTO DA UEPS.....	72
4.2	ANÁLISE DE DADOS.....	77
4.2.1	<b>O desenvolvimento da competência comunicativa</b> .....	77
4.2.2	<b>A aprendizagem significativa</b> .....	81
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias no cotidiano tem crescido de forma exponencial, proporcionando uma mudança na relação entre os sujeitos e os contextos em que estão inseridos. Junto aos avanços, estamos expostos à enorme diversidade de conteúdos que se disponibilizam através de uma multiplicidade de linguagens ou semioses presentes nos textos em circulação social, quer sejam textos impressos, ou digitais (ROJO, 2012).

Diante dessa nova realidade, surge a necessidade de readaptação às atuais demandas para que possamos incorporar tais transformações. No entanto, historicamente na educação, observa-se a construção do conhecimento centrado na aquisição de conteúdos de forma mecânica, descontextualizada e desconsiderando os conhecimentos prévios dos aprendizes. Assim, a procura por abordagens e estratégias estimuladoras e significativas do processo de ensino aprendizagem têm sugerido novas possibilidades, mais criativas de inserção de tecnologias para o cenário da educação (PINHEIRO, 2011).

Por outro lado, o conceito de aprendizagem significativa está conectado às concepções prévias que o indivíduo já possui e carrega consigo para o ambiente escolar. Ausubel (2000) esclarece que uma vez que condições subjetivas como as afetivas e cognitivas estejam contempladas, a contribuição mais robusta para que a aprendizagem se desenrole vem da ligação entre o conhecimento novo e os conhecimentos anteriores que o estudante já internalizou. Dessa forma, os significados de um conteúdo perpassam por processos de ancoragem em conceitos já organizados no arcabouço cognitivo do aprendiz tornando-o relevante para o indivíduo, modificando-os ou os tornando mais elaborados. Sob essa condição, a aprendizagem ocorre de maneira consistente (AUSUBEL, 2000).

Nessa linha, ao se considerar que entre os pressupostos para uma aprendizagem significativa estão os pensamentos, sentimentos e ações que estão integrados no aprendiz, compreende-se a importância de focar na relevância do que é aprendido, que se configura como uma das condições essenciais para essa modalidade de aprendizagem. A aprendizagem precisa fazer sentido para o aluno, precisa ser pertinente e, essa condição, de acordo com o autor supracitado, estimula a sua predisposição para aprender. Então, recursos que proporcionem uma

aprendizagem que seja relevante para o estudante, podem servir como estratégia de motivação para o aprendiz. Dessa forma, metodologias e materiais potencialmente significativos são fatores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que a aprendizagem seja, de fato significativa, os elementos anteriormente citados precisam ainda de uma ligação de criticidade que possa agir combinando todos eles numa unidade coesa nesse processo educativo (NOVAK, 1984; MOREIRA, 2012).

Assim, na esteira da Aprendizagem Significativa, a teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) é caracterizada por integrar o elemento crítico na dinâmica dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Consequentemente, a teoria caracteriza-se também por dar maior ênfase pela busca de respostas em contraposição a memorização delas (MOREIRA, 2012).

Com o intuito de promover conhecimento e de elaborar recursos potencialmente significativos, a referida teoria desenvolvida por Moreira (2011), concebeu ações didáticas para promover esse gênero de aprendizagem. Estas ações, as Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (doravante, UEPS), consistem em um conjunto de atividades voltadas para uma aprendizagem significativa, que seja relevante e que faça sentido para o aprendiz. Corroborando a ideia, infere-se que, na perspectiva do estudante, a pura e simples entrega do conteúdo por vias tradicionais apenas, já não comporta o desenvolvimento educacional atual, fazendo-se necessária a inserção de práticas e de ferramentas que engajem e interessem os estudantes de hoje, expostos a, e inseridos em um cenário repleto de diferentes linguagens, que se transformam a cada dia (MOREIRA, 2011).

Dado o contexto, constata-se que o momento sócio-histórico exige uma mudança de paradigmas na esfera didático-metodológica, não apenas para que a utilização dos aparatos tecnológicos seja implementada efetivamente, mas também para que haja promoção de conteúdos que se apresentem de forma pertinente e significativa para os discentes. Essa mudança, já em curso, na verdade foi acelerada pelo atual cenário inabitual causado pelo surto da Covid-19, que promoveu o surgimento de situações de ensino fartamente permeadas pela tecnologia.

A integração da tecnologia na Educação não é uma tendência nova. No entanto, ainda é percebida uma certa resistência de alguns segmentos em incorporá-la às suas práticas. O fato é que agora, em pleno contexto pandêmico, a

aceleração desse enlace entre a tecnologia e a educação parece irreversível. Presenciamos uma verdadeira maratona dos educadores e instituições no sentido de correr atrás do tempo perdido e, não só incorporar as novas mídias às suas práticas pedagógicas, como também modificar os modelos metodológicos vigentes para outros, adequados a um contexto mais tecnológico. Com efeito, as atuais circunstâncias nos impelem a adotar as tecnologias como um dos meios possíveis de interação e promoção de instrução. Observa-se assim, que a atual conjuntura torna clara a necessidade de inserção de novos métodos amparados pelas tecnologias que sejam mediados pelo professor.

Para promover a inserção de métodos inovadores na Educação, pensou-se em desenvolver uma UEPS, que é uma prática que engaja os estudantes, que apresente, em uma de suas etapas, uma ferramenta tecnológica igualmente engajadora, o audiovisual. Por apresentar múltiplas funcionalidades em sala de aula, o audiovisual é instrumento que carrega um papel plural nas dinâmicas comunicativas: pode ser informativo, lúdico, motivador, documental, conceitual, metalinguístico, atitudinal, avaliativo, expressivo, como destacado por Bartolomé (1999). Isso posto, percebe-se que o conteúdo quando exposto através de ferramenta audiovisual, muito pode agregar ao interesse do aprendiz e, por consequência, pode se configurar em um artefato potencialmente significativo. Assim, o uso de mídias na educação, especialmente filmes, vídeos e curtas-metragens tem se expandido no lócus escolar por serem consideradas ferramentas pedagógicas que podem proporcionar maior interação e possibilidade de interdisciplinaridade na construção do conhecimento. Ademais, o trabalho com tecnologias audiovisuais no contexto escolar fomenta a construção colaborativa de aprendizados, a interação para comunicação genuína e o protagonismo dos indivíduos enredados no processo de ensino aprendizagem (AQUINO; CAVALCANTE, 2017).

### 1.1 JUSTIFICATIVA

Dito isto, as motivações deste trabalho partem da necessidade de refletir acerca das práticas didático-metodológicas para favorecer uma aprendizagem significativa e crítica da língua inglesa. Fomentar uma prática de autonomia, protagonismo discente, fortalecimento da autoestima e formação integral de cidadãos capazes de transformar a sociedade que vivem, também é substancial para a pesquisa. Por este motivo, o presente estudo pode trazer contribuições a

estudantes, pesquisadores e professores da área, à medida que favorece outra perspectiva sobre a sala de aula e suas possibilidades de aprendizado.

Dessa forma, é imprescindível investigar maneiras mais relevantes de estimular a aquisição de conhecimento. A aprendizagem que faz sentido predispõe o estudante a aprender. Somando-se a isso, o mundo digital e todas as possibilidades de leituras desse mundo multissemiótico, podem despertar no estudante o interesse para a interação e para autoria. A junção desses dois aspectos pode facilitar uma aprendizagem significativa e crítica, onde o aluno não só aprende profundamente, mas também se insere, com contribuições de suas experiências e opiniões. Assim, tanto as práticas inovadoras quanto as fontes de pesquisa, ou seja, os materiais potencialmente significativos passam a ser necessários para o ensino e a aprendizagem (ROJO, 2012; MOREIRA, 2011).

Enquanto fonte com potencialidade de favorecer a aprendizagem significativa, a mídia digital pode-se tornar uma ferramenta efetiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na esfera escolar. O uso do vídeo digital, quando feito de forma significativa e crítica, estimula a criatividade e a elaboração de aprendizado, ao passo que desenvolve habilidades das dimensões relacional e afetiva, além de contextualizar múltiplos conteúdos. Neste ensejo, deve-se investir em aspectos mais abrangentes que orientem a prática pedagógica para um processo de ensino aprendizagem significativo, que faça sentido para o estudante e que fomente a formação integral do ser humano, proporcionando competências para um desenvolvimento global do indivíduo.

Assim sendo, observou-se então existir uma lacuna nos estudos relativos à relevância em que a tecnologia audiovisual vem sendo e/ou pode ser usada no locus escolar (MORAN, 1995; MODRO, 2006; PUCCI e OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2016). “O vídeo pode, e deve, ser utilizado porém de forma racional, com critérios e nunca como um substituto das aulas do professor ou do conteúdo.” (MODRO, 2006, p.12). Dessa forma, um dado que se destaca é a utilização da tecnologia audiovisual digital frequentemente centrada no filme/vídeo como recurso didático coadjuvante. O recurso é visto com a função de ilustrar, elucidar de forma interessante e lúdica o conteúdo, ou mesmo com um papel puramente recreativo, sem maiores implicações reflexivas e pessoais dos discentes. Assim sendo, pouco enfoque tem sido dado à aprendizagem significativa, à criticidade, ao protagonismo e a autonomia dos estudantes compreendidos no processo de

aprendizagem. Neste sentido, é notório que a tecnologia audiovisual inserida na educação está atrelada à expansão de dimensões plurais e focar em apenas uma esfera, pode limitar as complexidades que envolvem o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a aquisição de uma segunda língua.

Como docente de língua estrangeira procurei, na minha trajetória, oferecer aos meus alunos experiências que fossem relevantes para eles, que fossem significativas. Desde 1994, quando iniciei no ofício do magistério, sempre tive a preocupação de introduzir métodos, materiais e tecnologias que pudessem facilitar essas práticas, que trouxessem o mundo do aluno para dentro da sala de aula. O aumento no interesse dos estudantes associado ao melhor desempenho escolar me chamaram atenção. Durante todos esses anos, a reflexão sobre essas experiências no campo da docência, levou –me a interpretar que havia alguma conexão entre as vivências significativas dos estudantes e o aprendizado mais profundo, mais estruturado.

Ao explorar a Teoria da Aprendizagem Significativa e Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e associá-las às práticas empíricas que venho pilotando com meus alunos; acolhi a minha mobilização e o meu desejo de desenvolver esse estudo.

Percebi dessa forma que, o ensino de língua inglesa deveria ser menos técnico e mais significativo e crítico. Iniciei, prontamente a minha pesquisa pensando em como oferecer aos estudantes uma proposta de ação que não se limitasse ao ensino da língua de forma mecânica, permitindo assim um desenvolvimento da língua estrangeira numa perspectiva mais profunda, abrangente, integral; que pudesse adicionar uma camada crítica para que esse estudante possa, através do uso da língua, expressar suas opiniões e sentimentos.

Com o objetivo de minimizar os obstáculos expostos anteriormente, delineou-se uma proposta de elaboração e implementação de uma sequência de ações educacionais, uma UEPS, que desenvolva tanto a aprendizagem significativa e crítica da língua inglesa, como também habilidades cruciais para atender às imposições da atualidade (GEE, 2009; HILTON, 2012). A implementação desta proposta para um grupo de estudantes do Ensino Médio, originou a questão de pesquisa aqui apresentada:

A implementação de uma ação didática na perspectiva da Aprendizagem Significativa Crítica, utilizando o recurso audiovisual, pode desenvolver as

competências e habilidades inerentes à aprendizagem da língua inglesa de estudantes do Ensino Médio?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Investigar a influência da implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa- UEPS- apoiada pelo recurso audiovisual na aprendizagem da língua inglesa.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir essa proposta, foram delineados três objetivos secundários:

- (1) mapear os pressupostos teórico-práticos utilizados na elaboração de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS;
- (2) propor uma sequência educacional para aprendizagem da língua inglesa amparada pelo uso do recurso audiovisual;
- (3) Verificar se as competências inerentes ao aprendizado significativo da língua inglesa foram desenvolvidas na aplicabilidade do modelo da UEPS.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### 2.1 OS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Até o final do século XX, o ensino de língua estrangeira no Brasil era optativo, a disciplina não era considerada parte do currículo. A partir de 1996,

pode-se observar mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como a inclusão do ensino de língua estrangeira como componente curricular obrigatório. Na atualização da LDBEN de 2017 novas mudanças ocorreram, atualmente o ensino de língua inglesa passa a ser ofertado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e obrigatório no Ensino Médio.

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. (BRASIL, 1996, Art. 35A, § 4.º).

A referida lei estabelece a criação de outros documentos norteadores curriculares relacionados à elaboração dos conteúdos de ensino da Educação Básica em nível nacional, estadual e municipal. Dessa forma, outros documentos orientados para a docência foram apresentados, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Parâmetros para a Educação Básica dos estados e mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016).

No que concerne à metodologia, historicamente, o que se percebe no ensino de língua inglesa no Brasil é a predominância de uma abordagem comunicativa, com ênfase dada a métodos de tradução e estruturas gramaticais. Novas abordagens e visões foram incorporadas ao ensino da disciplina a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira de 1998. No documento, uma nova maneira de compreender a linguagem foi introduzida. A perspectiva sociointeracionista baseada nos estudos de Mikail Bahktin (2003) e de Lev Vigotski (1994; 2005) considera a linguagem como fenômeno social e como mediadora da interação entre o interlocutor e o mundo. Dessa forma a aprendizagem acontece por meio da linguagem nas interações sociais.

## 2.2 LÍNGUA E LINGUAGEM

Nessa linha, a presente pesquisa considera a língua como um fato social resultante da necessidade de comunicação. Tal visão corrobora com o conjunto da obra do Círculo de Bahktin, que concebe a língua e a linguagem apoiadas sob pilares como: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo,

Molon e Vianna (2012). Nessa direção, a língua não é idealizada como um sistema de regras, e sim como um sistema social, na qual a interação entre os interlocutores se materializa através do discurso.

Para Bahktin (2003) e Volochinov (2006) o signo, que é a representação do campo ideológico, é constituído por meio das condições pelo qual é produzido e da comunicação social. Ademais é no processo de interação entre os falantes que os signos são produzidos. Assim, o signo é o “produto da interlocução entre o locutor e do ouvinte” (BAHKTIN; VOLOCHINOV, 2006).

Dessa forma, a língua se materializa por indivíduos através de enunciado em situações comunicativas. Os interlocutores, nessa dinâmica, são constituídos por um autor e um destinatário imbuídos de sentimentos e valores, visões de mundo, em contextos dialógicos de situação comunicativa, Bahktin (1997). A concepção de língua e linguagem descrita pelo Circulo de Bahktin portanto, está pautada na interação, que ganha vida através da comunicação verbal por meio da enunciação concreta, que de acordo com Molon e Vianna(2012), é concreta por acontecer entre dois sujeitos reais e sócio-historicamente situados.

### 2.3 A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

A aprendizagem de línguas através da interação apresenta teorias e abordagens centradas na aprendizagem da linguagem que procuram descrever o fenômeno da aquisição de um segundo idioma. Del Ré (2006) afirma que não há correntes linguísticas melhores que outras e sim algumas que melhor explicam determinados processos. A teoria behaviorista de B.F Skinner, a teoria da gramática universal de Chomsky, as cinco hipóteses de Krashen, e a teoria sociocultural de Vygotsky, para exemplificar, modificaram o aprendizado da linguagem. Pathan e col. (2018) afirmam que essa mudança foi possível através de pesquisas e observação do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem da criança.

Em vista disso, por apresentarem maior apoio para essa pesquisa, o pensamento de Vygotsky e o de Krashen podem explicar melhor os fenômenos que implicam o aprendizado da língua estrangeira. Desta forma, a teoria sociocultural de Vygotsky introduziu o conceito de aprendizagem da língua na interação social. Um conceito central na teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do

indivíduo, tal como a sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através de solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1978).

Assim, de acordo com Pathan e col. (2018) existe uma diferença no desenvolvimento da criança quando está em companhia de pares mais capacitados. A ideia de Vygotsky é descrever o desenvolvimento da criança quando ela trabalha independentemente, mas uma mudança pode acontecer quando ela tem o suporte de outros mais capazes como o professor, os pais ou outros alunos mais competentes.

Na mesma linha, Stephen Krashen, pesquisador na área da aquisição de língua estrangeira, propõe uma teoria para aquisição da língua que se aproxima da teoria sociocultural de Vygotsky. A aprendizagem de uma segunda língua para Krashen (2009) implica em um fenômeno consciente, segundo o autor, é através da aprendizagem que a competência linguística é desenvolvida. Então, uma maneira de desenvolver a competência em uma segunda língua é através da aprendizagem. “Usamos o termo “aprender” de agora em diante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar ciente delas e poder falar sobre elas. Em termos não-técnicos, aprender é “conhecer” uma língua, conhecida pela maioria das pessoas como “gramática” ou “regras”<sup>1</sup>. (KRASHEN, 2009, p. 10).

Krashen (2009) ainda discorre sobre a diferença entre os processos de aquisição e aprendizagem. Eles encontram familiaridade com os conceitos espontâneos e científicos desenvolvidos por Vygotsky. Os conceitos espontâneos são aqueles que são desenvolvidos no cotidiano, no contato com a língua e os conceitos científicos, aqueles que sofreram influência de um adulto, os que foram desenvolvidos em espaços educacionais. Assim, Stephen Krashen apresenta cinco hipóteses essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira que estão descritas no Quadro 1.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

Quadro 1 - Hipóteses essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira

Hipótese	Aquisição - Aprendizagem	Ordem Natural	Monitor no aprendizado da língua	Input	Filtro afetivo
	A aquisição consiste no processo inconsciente produto de interação significativa, comunicação natural. É um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna; Aprendizagem é o processo consciente que resulta do conhecimento formal 'sobre' a língua.	Algumas regras gramaticais são assimiladas mais cedo do que outras.	Atua na autocorreção e outras correções. A produção do indivíduo é colocada para funcionar se três condições ocorrerem simultaneamente: tempo suficiente, preocupação com a forma e conhecimento da regra.	O estudante melhora e progride na sua aquisição quando recebe input de quem está um passo à frente do seu estágio de competência linguística, "i + 1", desde que esse input seja 'compreensível' (compreensible input). Trata-se do eixo de toda a teoria de Krashen.	Inclui o nível de motivação, autoconfiança, autoestima e ansiedade do estudante. Se o filtro afetivo estiver alto, "o aprendiz pode entender o que ouve e lê, mas o input não chegará ao LAD (Dispositivo de Aquisição da Linguagem)." (Krashen 1985:3). Se o filtro afetivo estiver baixo (e portanto adquirem uma segunda língua com maior facilidade e maior eficácia) não se preocupam com a possibilidade de insucesso na aquisição da língua e quando se consideram membros potenciais do grupo que fala a língua-alvo.

Fonte: Adaptado de Krashen (1985 apud Santos, 2018, p. 215).

O conceito da ZDP de Vygotsky e a hipótese 4 (*Input*) se aproximam, uma vez que ambas indicam que o estudante deve sair da sua zona de conforto para que o aprendizado ocorra (MARRIOTT, 2016; RUBLIK, 2017). Outra hipótese descrita na teoria de Krashen, a hipótese do filtro afetivo, contribui com o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Almeida Filho (1993), aprender uma língua estrangeira tem relação com a esfera afetiva, especialmente quando o indivíduo vivencia o sucesso ou a frustração na sua experiência com o idioma. Por isso, tanto a motivação quanto a ansiedade ou ainda, a pressão exercida pelo grupo podem acarretar em resistência ou estímulo à aprendizagem da língua. As questões envolvidas no âmbito afetivo acrescentam-se às competências linguístico-comunicativas e “são aspectos importantes e relevantes no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira” (MARRIOTT, 2016, p.11).

Outra consideração importante feita na presente teoria destaca a influência dos processos culturais encontrados tanto na teoria sociocultural de Vygotsky quanto na teoria de Krashen, ao se pensar em aprendizagem de uma língua estrangeira. “Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento.” Martins; Rabatini (2011). Tais processos de pertença cultural do sujeito trazem grandes contribuições para os educadores contemporâneos no campo da aquisição da linguagem e no ensino de línguas. Martins e Rabatini (2011) comentam ainda que, para Vygotsky, o entendimento dessa influência cultural é fundamental ao educador. Assim, concordando com a afirmação de Martins e Rabatini, a influência cultural, ou seja o contexto em que a situação de comunicação é vivenciada no ensino de línguas, deve ser de máxima importância quando se planeja uma intervenção didática.

Sendo assim, a teoria de Krashen para a aquisição de línguas estrangeiras aborda esferas múltiplas como as relacionadas à cognição, aquisição e a afetiva. Dessa forma, considera-se importante o papel desempenhado pela teoria de Krashen sobre a aquisições de línguas por apresentar novos conceitos que são explorados e discutidos desde o seu surgimento até os dias atuais.

#### 2.4 A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

Teorias para aprendizagem de línguas estrangeiras, como a teoria de Krashen pressupõem uma aprendizagem com um viés integral onde tanto questões cognitivas, contextuais quanto afetivas são levadas em consideração para que a aprendizagem aconteça. Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a língua inglesa como componente curricular compulsório no Ensino Fundamental e Médio e propõe novos conceitos que guiam os eixos organizadores do aprendizado, como os multiletramentos, a língua inglesa como língua franca e o cunho formativo da língua. Nessa linha, a língua é apresentada ao aprendiz como veículo de comunicação com falantes nativos e não nativos do inglês, como uma língua que não pertence a um território fixo ou a um só povo, uma língua com “livre acesso” dos falantes. Isto porque, a língua Inglesa é retratada como um idioma que circula entre variados conhecimentos essenciais para o alcance de conteúdos relevantes a qualquer indivíduo. No ambiente virtual da internet, por exemplo, percebemos uma infinidade de conhecimentos disponíveis e o código comum a esses conteúdos é, majoritariamente, o inglês. Ademais, está presente em meios de linguagens diversos, tais como os saberes do mundo multimídia. Asséries, filmes, jogos, redes sociais, entre outros, são representantes dessas novas linguagens (BRASIL, 2018).

Neste sentido, a BNCC determina que as ações didático-pedagógicas estejam orientadas para a educação integral. Ou seja, deve-se investir no desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os estudantes para considerar o seu contexto; que oriente para aprender a lidar com informações de forma crítica e responsável nos contextos das culturas digitais; que fortaleçam a proatividade na resolução de problemas e que auxiliem na convivência com as diferenças e diversidades. No componente curricular da língua inglesa esse direcionamento não difere. Os conteúdos estudados propiciam um desenvolvimento integral com tópicos trabalhados compartilhados na língua alvo, o inglês. Para a BNCC o ensino e aprendizagem da língua inglesa devem desenvolver competências e habilidades que extrapolam o antigo paradigma de uso do idioma para a compreensão e produção da leitura e escrita. O aprendizado da língua estrangeira está relacionado à ampliação de repertórios culturais e linguísticos que ganham corpo nas práticas sociais. O documento organiza as habilidades do campo em cinco eixos: a) Oralidade, onde as práticas de compreensão e expressão oral da língua inglesa acontecem em diversos contextos; b) Leitura, que compreende práticas de leitura em textos

variados (verbais, verbo-visuais, multimodais) na língua alvo; c) Escrita, onde as práticas de expressão da língua acontecem através de textos que estão relacionados ao contexto do estudante; d) Conhecimentos linguísticos que são explorados em práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua; e) Dimensão Intercultural, onde as práticas da língua promovem reflexão sobre aspectos temáticos que envolvem o convívio, o respeito e a valorização da diversidade entre os povos (BRASIL, 2018).

Nesta direção, o ensino formal deve desenvolver a compreensão da língua respeitando o seu contexto de uso, suas particularidades e suas variações. A partir dessa compreensão os estudantes vivenciam a língua no seu uso, e sem focalizar na língua enquanto um registro.

A BNCC apresenta a língua inglesa como componente curricular compulsório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda, propõe novos conceitos que guiam eixos organizadores, como os multiletramentos, a língua inglesa como língua franca, além do cunho formativo da língua.

Um dos principais objetivos da BNCC é a formação integral do estudante, na sua dimensão física, emocional, cognitiva e social. Dessa forma, observam-se pontos cruciais dos pressupostos teóricos para o ensino do idioma que podem impactar nas práticas pedagógicas. O aprendizado da língua inglesa possibilita a comunicação com todos os sujeitos inseridos num contexto global. Esse processo permite a interação e a mobilidade dos falantes da língua estrangeira e apoia a construção de conhecimento. Além disso, a aquisição da língua inglesa enseja a mediação e negociação de conhecimentos e significados. Segundo a BNCC, outro aspecto relevante para o ensino da língua inglesa é a possibilidade do contato com outra cultura e com outras visões de mundo, que no que lhe concerne, promove a ampliação do repertório linguístico e cultural. Infere-se portanto que todas essas vivências contribuem para o engajamento do indivíduo num mundo globalizado. (BRASIL, 2018).

Conforme os objetivos mencionados acima, a finalidade da BNCC quanto ao ensino do idioma é apresentar ao aprendiz a língua como veículo de comunicação com falantes nativos e não nativos do inglês, ou seja, mostrá-la como uma língua sem fronteiras ou território, logo, uma língua franca.

A BNCC sugere ainda que deva investir na superação da divisão

radicalmente disciplinar do conhecimento, no estímulo à sua aplicação em contexto real, na importância desse contexto para dar sentido ao aprendizado e no protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na elaboração de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018)

Neste sentido, a base determina que as ações didático-pedagógicas estejam orientadas para a educação integral. Ou seja, deve-se investir no desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os estudantes para considerar o seu contexto; que oriente para aprender a lidar com informações de forma crítica e responsável nos contextos das culturas digitais; que fortaleçam a proatividade na resolução de problemas e que auxiliem na convivência com as diferenças e diversidades.

O esquema mostrado na Figura 1 mostra as competências gerais BNCC, as competências estão seguidas das suas respectivas definições e objetivos.

Figura 1 – Competências BNCC



Fonte: Brasil, 2016.

## 2.5 TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (TAS) E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA (TASC)

Muitos dos princípios encontrados nos documentos norteadores da Educação

Básica no Brasil como a BNCC estão alinhados ao conceito de aprendizagem significativa delineada pelo psicólogo cognitivista e pesquisador americano, David Paul Ausubel<sup>2</sup> (1918-2008). Para Ausubel (2000) a aprendizagem é um processo de acumulação de informações e conhecimentos que são agregados à estrutura cognitiva do aprendiz, e que fica como repertório a ser utilizado quando necessário (MOREIRA, 1999). A partir de conhecimento que o indivíduo já possui, novos conhecimentos, ao se relacionarem, podem se apoiar, modificar e ampliar. No entanto, vale destacar que a aprendizagem não acontece com qualquer conhecimento e nem de qualquer forma. Para que aconteça, as ideias se relacionam de forma substantiva e não-arbitrária com o que o estudante já sabe. Em outras palavras, substantiva porque não é literal, não ao pé da letra; e não-arbitrária porque as ideias se relacionam com ideias particulares e não com qualquer ideia prévia; ou seja, com algum conhecimento, especificamente relevante, já existente na estrutura cognitiva de quem aprende (AUSUBEL, 1963; MOREIRA, 2010).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem requer organização, utilização e manutenção dos conteúdos que o sujeito aprende. A Teoria da Aprendizagem Significativa consiste na relação entre novos conhecimentos adquiridos e os conhecimentos prévios que o aprendiz já dispõe. Na teoria o arcabouço cognitivo do estudante é enriquecido através da expansão e reformulação de conteúdos já existentes de modo que esta base habilite o estudante a correlacionar, adquirir e sedimentar novos conhecimentos. Assim, aprendizagem significativa pressupõe uma perspectiva semiótica do cotidiano que estimula um olhar mais aprofundado da sociedade e dos fenômenos nela vivenciados. Isto posto, em concordância com os objetivos concebidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL, 1997, p.38).

---

<sup>2</sup> David Ausubel (1918-2008) graduado em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia, onde também lecionou; dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional.

Marco Antônio Moreira (1999), pesquisador da aprendizagem, corrobora o conceito de aprendizagem significativa e reforça que o processo de aprendizagem significativa não é literal, nem arbitrário, mas é substantivo, ou seja, aquilo que por si só é a própria essência. Nele o conhecimento que chega, ao se confrontar com o que é preexistente na estrutura cognitiva do aprendiz, transforma-se. Como resultado dessa aprendizagem que é significativa, ocorre uma reelaboração e/ou refinamento da informação prévia, além disso, esse conhecimento adquire mais estabilidade (MOREIRA, 1999, 2000).

As relações das informações novas com as ideias prévias, ideias âncora, ou ainda, subsunçores acontecem seguindo padrões específicos. Quando uma informação se ancora através da interação com um conhecimento prévio, relevante para o indivíduo, dependendo, submetendo-se a ele, ocorre a aprendizagem significativa subordinada. Por outro lado, quando uma ideia mais ampla, mais abrangente passa a estabelecer uma relação de forma a subordinar os conhecimentos prévios, ocorre a aprendizagem significativa superordenada. De acordo com Moreira (2012) a aprendizagem significativa subordinada é mais comum que a aprendizagem significativa superordenada.

Vale salientar que o processo da aprendizagem significativa não é fixo. Ou seja, uma vez aprendido, não se pode afirmar que o conhecimento se eterniza na estrutura cognitiva. O conhecimento, caso pouco acessado, vai se perdendo. Esse processo é chamado de assimilação obliteradora. No entanto, se a aprendizagem tiver sido significativa, o indivíduo, rapidamente, conseguirá recuperar os conteúdos esquecidos. “A assimilação obliteradora é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, porém não é um esquecimento total.” (MOREIRA, 2012, p. 4).

Para a aprendizagem significativa os organizadores prévios são de extrema relevância. Eles são especialmente requeridos quando o estudante não possui subsunçores adequados para apoiar o conhecimento novo. Para sanar essa falta, Ausubel, propõe a utilização dos organizadores prévios, já que os organizadores compõem informações e recursos introdutórios apresentados aos estudantes antes dos conteúdos curriculares específicos. Essas estruturas têm o papel de ponte entre o que já é sabido e o que se irá aprender de forma significativa. Os organizadores prévios, para o autor, mostram maior efetividade para o processo de aquisição quando expostos no início das atividades. Além

disso, objetivam a promoção do interesse e o desejo de aprender (MOREIRA, 2001). Na sua elaboração a clareza, objetividade, além de uma escolha lexical adequada ao público alvodevem ser priorizadas para que a aprendizagem tenha o percurso esperado. Também é um atributo relevante da TAS a condição de conexão ao material, que precisa ter a qualidade potencialmente significativa e associável com a estrutura cognitiva do aprendiz que deve estar disposto a fazer esse vínculo.

A aprendizagem significativa dá-se por meio dos processos de diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, a organização sequencial, e a consolidação (AUSUBEL; NOVAK, HANESIAN, 1978, 1980, 1983). Quanto ao primeiro processo citado, Novak (2000) afirma que na medida em que o novo conhecimento é construído, concepções preexistentes sofrem uma diferenciação progressiva em que conceitos são organizados da ordem mais geral para a mais específica. A medida que se aprende significativamente, surge a necessidade, progressivamente, ir diferenciando os significados das novas informações para que se consiga notar as diferenças entre eles. Já, na reconciliação integrativa, relações conceituais procuram eliminar as inconsistências e as diferenças percebidas para integrar os novos significados recentemente adquiridos, os conceitos também buscam associações e interligam-se. Destaca-se aqui que ambos os processos descritos acontecem simultaneamente. Além dos procedimentos já aludidos, a abordagem ausubeliana define algumas estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem significativa como os mapas conceituais, os organizadores prévios, já citados, e os diagramas V (NOVAK; GOWIN, 1984, 1988, 1996).

Para que ocorra a aprendizagem significativa há duas condições, o material precisa ser potencialmente significativo e o estudante precisa demonstrar predisposição para aprender. Um material para ser considerado potencialmente significativo precisa ter a condição de se relacionar com o conhecimento prévio do estudante. Quando à predisposição para aprender, refere-se à vontade o estudante de relacionar as novas informações, de forma não arbitrária e não literal, aos seus conhecimentos prévios. “Não se trata exatamente de motivação, ou de gostar da matéria. Por alguma razão, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos.” (MOREIRA, 2012, p. 8).

Além de se considerar o conhecimento prévio, que é a variável mais importante para que o fenômeno da aprendizagem significativa aconteça, a predisposição do aprendiz para aprender e o material instrucional potencialmente significativo, outra esfera foi entreposta por Marco Antônio Moreira ao escopo da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), ampliando a sua natureza: a competência crítica. Dessa forma, tal abordagem da Aprendizagem Significativa se fundamenta no sentido que adquire para a vida do indivíduo conferindo relevância ao que se aprende. Essa concepção defendida por Moreira (2010) mostra um processo que transcende a abordagem ausubeliana quando promove também uma ação crítica pelo aprendiz. Na tentativa de entrar no cerne da questão, faz-se necessário refletir a respeito da etimologia da palavra crítica. A referida palavra tem origem no grego *krinen* que nos remete à ideia de ir à raiz do problema para tentar entendê-lo, ou seja, fazer uma análise. Ainda, *krinen* significa capacidade de desprender para distinguir, de compreender, de estudar, de examinar, de julgar, decidir, de escolher.

O pensamento crítico, na percepção de Chauí (2000), está ligado a uma ação transformadora, contestadora, revolucionária; na consciência de que não se sabe de tudo e no anseio à busca do conhecimento. Assim sendo, Moreira (2010) define a Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) como : “[...] aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo.”

Isto é, por intermédio desta aprendizagem, o indivíduo pode fazer parte de seu povo, do seu contexto e não se deixar dominar pelos ritos, crenças e ideologias que são parte da sua cultura. Essa aprendizagem pode promover mudança, sem se deixar ser absorvido por ela.

A Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) pensada por Moreira (2010), desenha-se a partir de onze princípios que orientam e sugerem métodos e artefatos para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. Esses procedimentos contribuem para a percepção do aprendiz em relação ao material que pode ser potencialmente significativo objetivando a aquisição de conhecimento e, também despertam consciência para a experiência que possa ser vivenciada no seu dia a dia, como preconiza o fundamento da teoria.

Nesse ensejo, com o objetivo de enriquecer as considerações já feitas acerca da teoria elaborada por Moreira (2010), busca-se aqui fazer uma articulação teórico-prática entre os princípios facilitadores da Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e alguns pressupostos apoiadores da aprendizagem de língua inglesa (Quadro 3). A referência dessas pressuposições será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador oficial para o currículo nacional da Educação Básica.

Quadro 2 – Interseções entre os princípios facilitadores da TAS e as competências a serem desenvolvidas no ensino da língua inglesa

Princípios Facilitadores da TASC	Descrição	Ensino de Língua Inglesa
Princípio do conhecimento prévio	Aprender que aprendemos a partir do que já sabemos.	Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em línguamaterna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.
Princípio da interação social e do questionamento	Aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas.	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas
Princípio da não centralidade do livro de texto	Aprender a partir de distintos materiais educativos.	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas mídias (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
Princípio do conhecimento como linguagem	Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade.	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas

Princípio da aprendizagem pelo erro	Aprender que o ser humano aprende corrigindo seus erros.	Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. (Brasil, BNCCp485)
Princípio da desaprendizagem	Aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência	Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (Brasil, BNCCp485)
Princípio da incerteza do conhecimento	Aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar.	Conceito complementar ao princípio da desaprendizagem.
Princípio da não utilização do quadro-de-giz	Aprender a partir de distintas estratégias de ensino.	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
Princípio do abandono da narrativa	Aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão.	(. . .) agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (Brasil, BNCC, p. 485) (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

Fonte: Adaptado de Moreira (2010) e Brasil (2018).

A articulação dos princípios da TASC e dos pressupostos teórico-práticos do ensino de língua inglesa descritos no quadro 3 suscitaram alguns comentários e reflexões. As etapas da sequência pensada por Moreira amparam-se no princípio corroborado por Ausubel, 2000 e Freire que afirma que: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2002, p.15). Assim sendo, o conhecimento prévio que indivíduo carrega apresenta-se como o elemento mais importante para a aprendizagem significativa. Ao se considerar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, esse pressuposto tem todo respaldo na literatura e na prática. Percebe-se com clareza, na prática de sala de aula o papel dos conhecimentos prévios para o estudante de língua estrangeira, seja como ponto propulsor para a construção de novos aprendizados, ou como fator amplificador de autoestima e segurança. E esses são os passos iniciais para que outros elementos da língua vão se acumulando e se relacionando, de forma não literal e não arbitrária na estrutura cognitiva do discente.

Outro ponto notado na articulação acima descrita mostra que a diversidade dos materiais se configura como fator de relevância para a aprendizagem significativa crítica e condição desejada nas aulas de língua estrangeira. Particularmente na última década em que os textos digitais invadiram a nossa cultura. Percebe-se uma fluidez maior de multissemiões e multimodalidades. Cada vez mais se lê, não só textos escritos, mas também imagens, sons, movimentos, metáforas através de plataformas digitais acessíveis a um número, cada vez maior de leitores. Percebe-se também que os leitores desta geração parecem se interessar e interagir mais profundamente com textos multissemióticos.

Além disso, no que se refere à diversidade de materiais, a possibilidade de utilização do material autêntico é extremamente favorável para o contexto de aprendizagem de línguas. Tal acepção refere-se ao texto “original”, um texto não modificado ou não criado para fins didáticos (NEUNER, KRÜGER E GREWER, 1981). Uma das contribuições que esse recurso pode trazer para os estudantes é a possibilidade de sua conexão com a experiência real e o contato com a cultura dos falantes nativos da língua inglesa. Fator esse que pode conferir uma condição potencialmente significativa para o referido material. De acordo com Watkins (2005), a condição de ‘Saber’ uma língua trata-se de ter a capacidade de usá-la

efetivamente em situações reais.

Outro ponto crucial na aprendizagem da língua inglesa que se reflete no princípio da TASC trata da interação social e do questionamento. No esteio da perspectiva sociointeracionista, o aprendizado de uma língua, seja ela a materna ou a segunda língua é fortemente forjado pela interação social. Nessa conformidade, o indivíduo tende a ampliar sua habilidade linguístico-discursiva conforme os estímulos encontrados no âmbito social vão lhe demandando. Para Vygotsky (2007, 2008) na interação social “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 2007, p. 9). Freire (2015) amplia o foco da questão quando afirma que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno devem manter uma “postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou ouvem.” (FREIRE, 2002, p. 33). Desta forma, o estudante é estimulado a questionar e participar mais ativamente das interações no espaço escolar.

Quanto à articulação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e o princípio de aprendizagem pelo erro da TASC, pode-se inferir que a evolução do processo é impulsionada pelo aprender crítico, que na percepção de Moreira (2011) tem na aceitação dos erros uma via natural quando se trata da construção de conhecimento. No ensino de língua inglesa, esse ponto não parece diferir, já que, pressupõe-se que aprender uma segunda língua, com léxico, estruturas, fonologia nova pode posicionar o estudante num lugar de compreensão do erro como parte do processo. Não se aprende nenhuma língua, nem mesmo a língua materna, sem incorrer em tentativas, acertos e erros.

Com relação ao princípio do abandono da narrativa, as pressuposições que envolvem o ensino e aprendizagem da língua inglesa alinham-se à TASC. A condição ativa do estudante de uma segunda língua subentende uma postura protagonista do mesmo, dessa forma, “O ensino centrado no estudante tendo o professor como mediador é um ensino em que o estudante fala mais e o professor fala menos.” Quando o estudante fala, ele precisa lançar mão de estratégias discursivas, precisam ainda negociar significados, apresentar o produto de suas atividades, além de criticar e receber críticas. “O aluno tem que ser ativo, não passivo” (MOREIRA, 2011).

À vista do que foi exposto, ressalta-se que é intenção do professor de línguas estrangeiras promover situações que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de seus alunos na língua alvo de forma significativa e crítica.

Nessa linha, uma sequência de ações educacionais fundamentada nos princípios da TASC pode favorecer a aprendizagem significativa. Observando os dados construídos à luz da TASC e dos pressupostos de ensino e aprendizagem da língua inglesa ilustrados na tabela acima, pode-se inferir que todos os princípios descritos por Moreira podem contribuir, robustamente, para a promoção da aprendizagem significativa da língua inglesa.

## 2.6 UEPS: UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA

Metodologias e materiais potencialmente significativos são fatores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, na esteira da Aprendizagem Significativa, a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) é caracterizada por integrar o elemento crítico na dinâmica dos estudantes no processo. Infere-se, conseqüentemente, que a teoria caracteriza-se também por dar maior ênfase pela formulação de perguntas, pela busca de respostas em contraposição à memorização delas.

Sendo assim, com a finalidade de promover conhecimento e de elaborar recursos potencialmente significativos, a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) desenvolvida por Moreira (2011) concebeu ações didáticas para promover esse gênero de aprendizagem. Estas ações educacionais, as Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), materializam-se em um conjunto de atividades voltadas para uma aprendizagem significativa, que seja relevante e que faça sentido para o aprendiz. Essas unidades de ensino têm como premissa a ideia de que não há ensino sem aprendizagem e que o ensino é meio e a aprendizagem o fim. Ademais, objetivam a promoção de uma aprendizagem significativa e crítica em oposição a uma aprendizagem essencialmente mecânica (MANASSI; NUNES; BAYER, 2014).

Para a construção de uma UEPS, estabelece-se um conjunto de elementos que a estruturam em etapas e que vão desde a definição do conteúdo a ser abordado até a sua avaliação. A ação educacional configurou-se a partir dos onze princípios facilitadores da Aprendizagem Significativa Crítica e objetiva além de facilitar a aprendizagem, estimular os estudantes a aplicar esse conhecimento adquirido em situações observadas na vida cotidiana. Além disso, a aprendizagem que é significativa e crítica procura superar práticas didáticas tradicionais, pouco flexíveis, além de dicotomias, Moreira (2005). A UEPS é composta por oito passos ou etapas conforme está descrito no Quadro.

Quadro 3 – Etapas que constituem uma UEPS

<b>Etapas da UEPS</b>	<b>Descrição</b>
<b>1. Escolha do tema</b>	Definição do tema: definir o conteúdo específico a ser explorado, seu contexto e seus aspectos declarativos e procedimentais.
<b>2. Conhecimentos Prévios</b>	Conhecimentos prévios: promover a externalização dos subsunções dos estudantes por meio de discussões, questionários, mapas conceituais e textos;
<b>3. Situações-problema em um nível introdutório</b>	Situação-problema em nível introdutório: a partir do levantamento do conhecimento prévio do aluno, promover a preparação para introdução de novos conhecimentos (em alguns casos pode funcionar como organizador prévio)
<b>1. Escolha do tema</b>	Definição do tema: definir o conteúdo específico a ser explorado, seu contexto e seus aspectos declarativos e procedimentais.
<b>4. Diferenciação progressiva</b>	Diferenciação progressiva: apresentação do conteúdo conceitual a ser explorado, explanando-os dos níveis mais gerais aos aspectos mais específicos;
<b>5. Situações-problema em um nível mais complexo</b>	Situação-problema em nível complexo: retomada de aspectos abordados anteriormente em nível mais alto de complexidade
<b>6. Reconciliação Integrativa</b>	Reconciliação integrativa: seguimento da diferenciação progressiva buscando a integração das características mais relevantes dos novos conceitos explorados;
<b>7. Avaliação da aprendizagem e da UEPS</b>	Avaliação da aprendizagem: registro das evidências de Aprendizagem Significativa ao longo da implementação da UEPS;

Fonte: Adaptado de Moreira, (2011).

## 2.7 OS MULTILETRAMENTOS E A LÍNGUA INGLESA

A aproximação entre as culturas e o relacionamento entre os povos de variados contextos têm acontecido de forma cada vez mais consistente. Tal dinâmica parece ser crescente na contemporaneidade acompanhando os avanços da tecnologia. Nesse cenário, tecnológico e globalizado, o conhecimento apresenta-se como uma importante ferramenta que favorece a inclusão, e que pode ser partilhada e construída coletivamente com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim sendo, a aproximação entre povos de diferentes culturas viabilizada por uma linguagem compartilhada através de um código comum, seja ele uma língua estrangeira ou uma ferramenta tecnológica, mostra-se cada vez mais provável.

Na concepção de Marcuschi e Xavier (2010) a linguagem é fluida e se encaixa nas transformações advindas da sociedade. Nessa linha, tanto a língua, quanto a sociedade e o cenário educacional têm sido impactados por variadas mudanças em múltiplas frentes, de ordem social, cultural, econômica e política. Todas essas mudanças se refletem na educação. Assim, observa-se que, na educação atual, o ensino de línguas aponta para um paradigma interacionista, que nasce de uma prática discursiva através da interação social. Em contrapartida ao modelo educacional tradicional, que concebe a língua pela perspectiva da gramática normativa. Essa tendência que é construída na interação social favorece a inclusão dos estudantes no processo de letramento. De acordo com Soares (2000), o ato de ensinar ou de aprender a ler e a escrever é descrito como letramento, “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de deter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2000, p. 18). Diante disso, pode-se inferir que os letramentos passam a ser uma espécie de veículo para o conhecimento de leitura e escrita significativas, oportunizando processos de aprendizagem profundos.

O surgimento de mídias como redes sociais digitais e aplicativos como o *youtube*, o *twitter*, o *facebook*, o *instagram* têm promovido modificações substanciais no comportamento do sujeito contemporâneo. Ainda vale ressaltar que o engajamento massivo nesses aplicativos e redes sociais tem forjado a subjetividade dos seus usuários tamanho é o impacto dessas ferramentas tecnológicas no nosso cotidiano. Rojo (2013) observa que há uma nova mentalidade e não atribui o fenômeno apenas aos avanços tecnológicos, segundo a autora: “A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a

autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou nos novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.” (ROJO, 2013).

Nesses ambientes digitais, novas formas de acesso à comunicação e à informação foram tomando forma à medida que foram sendo assimiladas e utilizadas pelos usuários mais jovens. Sendo assim, novas formas de letramento, “[...] de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13) se tornaram necessárias para atender essa nova geração de leitores.

Esta foi a cena que o grupo de estudiosos dos letramentos, o grupo de Nova Londres (GNL) encontrou e, pelo referido contexto, propôs uma metodologia que atendesse às novas demandas da sociedade, a pedagogia dos multiletramentos. Essa nova pedagogia abrangeu duas dimensões: a dimensão multicultural, dada a realidade de coexistência de culturas variadas, já percebidas como integrantes da esfera escolar de uma sociedade globalizada, como destaca Rojo (2012), e a dimensão multimodal.

Na dimensão multicultural os aspectos culturais e sociais, onde o indivíduo constrói os múltiplos significados na interação com outros, seriam contemplados (COPE; KALANTZIS, 2009). O GNL afirma que o desenvolvimento de tal dimensão pressupõe o conhecimento das variações de linguagem nas situações de comunicação, levando em consideração os papéis sociais protagonizados pelos interlocutores.

Já na dimensão multimodal as diversas formas de produção de linguagem seriam consideradas. Aqui ferramentas para a produção de significados, como a linguagem, a imagem, o som, o gesto, são considerados formas variadas de comunicação. A pedagogia dos multiletramentos trata dos “múltiplos canais de comunicação e mídia, além do crescimento da diversidade linguística e cultural.” (CAZDEN et al., 1996, p. 63, tradução nossa).

Chartier (2006) afirma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) esboçaram uma cultura digital. Atendendo a essa cultura que emerge, novas habilidades e competências têm sido exigidas para que o sujeito contemporâneo possa, tanto ler quanto produzir textos orais e escritos através das suas interações nas práticas sociais. Para tanto, os letramentos multimodais e multissemióticos ou

hipermidiáticos são essenciais. (ROJO; MOURA, 2012).

A língua Inglesa integra o currículo de instituições de ensino ao redor do mundo, além disso, o idioma está presente em variadas práticas sociais atuais, como entrevistas e seleções de emprego, exames de proficiência em uma língua; está ainda, no nosso dia a dia nomeando produtos e serviços, em propagandas espalhadas nas cidades de todo mundo, em boa parte dos filmes e séries que assistimos e está também no mundo digital. Por conseguinte, devido a esse alcance, o idioma atingiu um caráter predominante na sociedade contemporânea, tornando-se uma língua franca que viabiliza a conexão e a comunicação entre pessoas de diferentes culturas e contextos.

Assim, como referido anteriormente nesta pesquisa, a BNCC (BRASIL, 2017) concebe a língua Inglesa como uma língua global devido à sua importância no cenário mundial. Ademais, a língua pode se apresentar como veículo para aquisição e expansão de repertórios “linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global”. (BRASIL, 2017, p. 476). Nessa esteira, a apresentação de ideias, assim como a argumentação como forma de enriquecer a discussão, a reflexão, além do formato de contato com a informação e de assimilação são do interesse da BNCC. Sendo assim, o documento oficial alude às discussões realizadas pelo CAZDEN et al (1996) que versavam sobre a repercussão das transformações que estavam ocorrendo no cenário mundial devido à incorporação da tecnologia nas nossas vidas, e, conseqüentemente, como essas mudanças impactariam na formação de estudantes mais capacitados para lidar com a sociedade contemporânea.

No intuito de favorecer uma formação mais direcionada ao estudante nesse novo contexto, a pedagogia dos multiletramentos concebida pelo GNL indica variados aspectos no campo linguístico, cultural, comunicativo e tecnológico para conceber uma educação mais alinhada à atual exigência de uma sociedade multiletrada. Conseqüentemente, cabe à escola se adequar e se preparar para uma mudança de paradigma, visto que, ainda é predominante a influência de um modelo educacional, pautado em práticas tradicionais, que pouco contribuem para a formação de um estudante mais conectado, mais comunicativo, mais autônomo e mais ativo. “[...] a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”. (MARCUSCHI, 2010,

p. 74).

Além disso, CAZDEN et al (1996) legitima uma educação que engloba as esferas profissional, pessoal e da cidadania. Para Cope e Kalantzis (2000), os textos adquiriram um caráter plural, integrando a imagem, o áudio, o espacial e o comportamental. Com efeito, o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve navegar nessa mesmadição. Afinal, o estudante contemporâneo assimila e compreende o mundo num formato multimodal.

Assim, são observadas mudanças comportamentais e de visão de mundo no novo aprendiz. Kalantzis (2006) destaca que as posturas passivas de estudantes são cada vez mais raras. Eles hoje querem estar no palco protagonizando a sua própria trajetória. Nessa perspectiva Lemke (1994) descreve dois paradigmas de aprendizagem e educação que disputam lugar nesse momento. Um que determina a trilha que o estudante deve percorrer a partir de decisões feitas considerando um currículo pensado por alguém, um educador; e outro que aponta para uma aprendizagem interativa, ou colaborativa, como acrescenta Rojo e Moura (2012), onde os próprios estudantes decidem o que, e como aprender através de interação e negociação a partir da demanda que surge nas práticas sociais. O estudante, na concepção de Rojo (2013), é um nativo digital que cria, colaborativamente, na “era das línguas líquidas”. Gee (2005) comenta que a nova geração dos jogos digitais normaliza a integração deles com as personagens nas narrativas que participam através dos jogos. Sentem-se assim, parte do jogo inclusive com poderes para influenciar no percurso da história.

Com o intuito de caminhar nas trilhas das mudanças observadas, a pedagogia dos multiletramentos considera a formação de um estudante ativo e, conseqüentemente, autônomo no seu processo de aprendizagem, sendo ele co-criador do seu próprio conhecimento, e estando preparado para contribuir com a sua comunidade (COPE; KALANTZIS, 2009). Dessa forma, a autonomia adquire um papel fundamental na formação desse estudante multiletrado.

Os conceitos de autonomia, quando falamos em aprendizagem de línguas, apontam para variadas perspectivas que vão do uso independente, o aprendiz independente e o aprendiz independente (CANDLIN, 1997; OXFORD, 1990; TUDOR, 1997; WENDEN, 1991). Para fazer um alinhamento com os objetivos dessa pesquisa, o foco aqui será dado aos processos do aprendiz independente.

Dessa forma, para Jacobs e Farrell (2001), um estudante autônomo deve

estar atendo ao processo de aprendizado, mais que ao produto final. Já Holec (1981) entende que a autonomia do estudante está relacionada ao seu comprometimento, sendo ele o responsável pelo seu processo e aprendizagem. Para Warschauer (2002) o estudante autônomo é aquele que consegue desenvolver, avaliar e adaptar as novas tecnologias. Na concepção de Leffa (2003) a autonomia é essencial para o aprendizado de uma língua estrangeira. O autor afirma que, exceto nos casos de imersão, não é possível aprender uma língua estrangeira sem que o estudante seja autônomo. “Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua” (LEFFA, 2003, p. 40). Paiva (2006, p. 122) observa aspectos positivos do trabalho da autonomia no ensino, pois os alunos “em vez de passivamente aceitarem as limitações curriculares das escolas, eles desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se autores de suas próprias histórias de aprendizagem”.

## 2.8 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA INOVADORA

Seguindo a discussão que precede a essa, o cenário que o GNL encontrou foi propulsor de uma nova pedagogia, mais adequada aos anseios do sujeito contemporâneo que interage com textos multissemióticos. Esse é também o cenário da escola contemporânea. A discussão que a escola vivencia hoje está centrada em promover um ambiente em que o estudante seja o foco da aprendizagem; em que a autoria e a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem sejam favorecidas. Dessa maneira, novas formas, novos modelos, novas metodologias, mais criativas devem ser estimuladas e implementadas para que os estudantes possam se desenvolver integralmente.

Nessa linha, a criatividade ganha destaque nos tempos atuais. Na educação, observa-se que essa esfera que ganha força, é vista como uma exigência pela comunidade escolar. No entanto, Robinson (2019) comenta sobre o escasso uso da criatividade no nosso cotidiano. Ele afirma que a escola mata a criatividade e que o sistema educacional parece que ainda padece tentando andar pelos caminhos da modernidade. Ainda, de acordo com seu posicionamento, a educação falha ao utilizar estratégias que pouco desafiam seus alunos. A relação professor-aluno não se sustenta mais sob bases modernas, onde o professor é o detentor do saber, o sujeito; e aluno, o depósito desse conhecimento, o objeto (FREIRE, 1987). Importante seria pensar numa educação onde o

potencial criativo do aluno fosse explorado e estimulado (ROBINSON, 2019).

A educação em bases modernas é centrada no ensino tradicional conteudista, sólido, fixo. Efetivamente, métodos tradicionalistas centram mais no ensino do que na aprendizagem, de forma que mais ênfase é entregue à ação docente que à ação discente. O professor, nesse modelo, tem um papel de detentor de todos os saberes; ele controla o processo enquanto o aprendiz situa-se, passivamente, na condição de receptor dos conhecimentos transferidos. Por outro lado, a Educação nascida na Pós-modernidade quebra o paradigma. Essa está focada numa aprendizagem centrada no aluno e parece ser a exigência na educação de crianças, jovens e adultos na contemporaneidade. Tais demandas implicam em criação de novos modelos de aprendizagem, modelos esses mais criativos que foquem na ação do aprendiz, na autoria, na sua criatividade, que favoreçam o protagonismo do aluno que e, que promovam uma aprendizagem significativa.

Com a meta de suprir essa necessidade e contribuir para uma educação inovadora, surge a aprendizagem ativa, modelo que está alicerçado no protagonismo e na autonomia do aluno. E, através das metodologias direcionadas para esse fim, desenvolve competências e habilidades embasadas na colaboratividade e na interdisciplinaridade.

As metodologias ativas se embasam no movimento da Escola Nova, que defende uma aprendizagem fundamentada nas experiências do indivíduo. Para Dewey (1916), aprender é algo que o indivíduo faz quando estuda. É um acontecimento ativo e conduzido pessoalmente. O movimento reconhecia o emprego de métodos ativos e centrava a aprendizagem no estudante com o objetivo de alavancar a evolução gradual em seu pensamento crítico e reflexivo, além de incentivar a curiosidade científica e a autonomia. Bacich e Moran (2018) conceituam metodologias ativas como procedimentos de ensino que têm a construção do processo de aprendizagem focado na participação “flexível, interligada e híbrida” do aprendiz, Bacich e Moran (2018). Na referida estratégia, são evidenciados além do protagonismo do aluno, seu engajamento, sua participação e reflexão durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Neste ensejo, as metodologias ativas enquanto método educacional, podem facilitar a ressignificação do modelo de ensino e aprendizagem que irá refletir, positiva e significativamente no desempenho do estudante. A partir desse pressuposto, e com o intuito de respaldar o uso de metodologias ativas na

promoção de uma aprendizagem significativa crítica para a língua inglesa mediada pelas tecnologias, faz-se necessário articular as variadas abordagens educacionais e pensadores que influenciaram fortemente a ideia atual do que é aprendizagem ativa e como elas estão em harmonia com as concepções da Teoria da Aprendizagem Significativa. Dessa forma, as teorias de John Dewey (1859-1952), Lev Vigotski (1896-1934), Paulo Freire (1921-1997) e David Ausubel (1918-2008) aparecem nessa seção como aporte teórico que se conecta com a aprendizagem ativa, embasandoteoricamente a sua prática.

À vista disso, alguns parâmetros foram elaborados para que se possa perceber os pontos em comum entre os conceitos de algumas dessas abordagens pedagógicas que apoiam o modelo de aprendizagem ativa. As observações serão feitas a partir de alguns indicadores conceituais considerados nas metodologias ativas denominados como: o aluno, o professor, a autonomia, a aprendizagem e a interação. O quadro 5 ilustra a articulação entre as abordagens sugeridas neste estudo.

Quadro 4 – Diálogos entre teorias de aprendizagens

Foco	Metodologias ativas	Aprendizagem por experiência Dewey	Interacionismo Vygotsky	Pedagogia Freire	Aprendizagem Significativa Ausubel
Aluno	Centro do processo de ensino-aprendizagem. corresponsável por seu aprendizado.	Tem na escola o lugar que proporciona circunstâncias de aprendizagem que façam sentido para ele. conteúdos levam em consideração o contexto do aprendiz. tem papel ativo no conhecimento a partir da vivência de experiências individuais e não apenas do uso de materiais e da atuação do docente. escolhe o tema que vai ser trabalhado de acordo com seu interesse pessoal.	Ativo na construção do seu conhecimento. Elabora sua aprendizagem ao se apropriar do que é oferecido pelo professor, materiais e atividades realizadas com outros pares	Protagonista do seu próprio processo de aprendizado quando são motivados à reflexão e à expressão do seu pensamento.	Protagonista do seu próprio processo de aprendizado quando são motivados à reflexão e à expressão do seu pensamento.  Conhecimentos prévios do estudante são a variante mais importante e de onde toda educação parte.
Professor	Tem um papel de mediador, provocador de discussões, reflexões, de curador de materiais.	O professor facilita os conteúdos através de questões ou problemas, deixando que os estudantes resolvam-os, sem oferecer respostas prontas. Estimula que o estudante elabore os próprios conceitos para que sejam, posteriormente, apresentados ao conhecimento estruturado.	Possibilita o ambiente e os materiais necessários para que a aprendizagem aconteça. É o mediador de atividades que favorecem uma interação ativa.	Professor é o promotor de um espaço onde o estudante pode refletir e expressar suas ideias, aprender ou fortalecer o respeito entre os pares.	Além de promover interação, cabe a ele/a seleção de materiais que sejam potencialmente significativos para que a predisposição para aprender seja estimulada e possa ser favorecida.

			sistemática		
Autonomia	O estudante apresenta uma posição ativa, crítica, é estimulado a mostrar opinião.	Trabalho enfoca o interesse do estudante, que aprende a partir do seu próprio interesse. O aluno escolhe a temática a ser desenvolvida.	A autonomia é compartilhada nas interações sociais com os pares (ZDP), através da linguagem.	A reflexão acerca dos conteúdos auxilia no aprendizado ou fortalecimento da consciência crítica de da autonomia do estudante.	A teoria ausubeliana assume que há uma atividade mais robusta do estudante no processo de aprendizagem. As estratégias são centradas em maior grau na aprendizagem que no ensino, conferindo ao estudante autonomia. Atividades como pesquisa e criação são largamente incentivadas.
Aprendizagem	Acontece através do estímulo do desejo de aprender, da inclusão de problemas do cotidiano, da utilização das experiências do estudante.	Conteúdos devem integrar o contexto do aprendiz. Não deve haver distinção entre vida e educação. A educação prepara para a vida. Preparação do aluno para viver em um mundo dinâmico e em constante transformação. Valorização das experiências individuais no processo de aprendizagem. O aprendizado deve partir de problemas reais, do cotidiano do aprendiz. Método de trabalho com projetos.	A interação social que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A partir da solução de problemas a aprendizagem acontece.	Discussões em grupos fomentam a habilidade para ouvir, refletir, argumentar e expressar opiniões dos estudantes.	A teoria traz a convicção que a construção do conhecimento se dá através da relação entre o que o indivíduo já conhece e o que ele acaba de aprender. coerente com uma educação personalizada e que respeita o repertório e as necessidades do estudante.

Interação	Trabalhos em grupos onde o ponto de partida é a prática social do aluno. Fomenta a discussão, troca, a argumentação, a reflexão e a expressão para construção de conhecimento.	A interação relaciona-se às ações dos estudantes com o ambiente e com os fenômenos estudados.	A interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. “ Os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais”. Moreira (2011b, p. 107).	Foco na interação entre os sujeitos no processo.	Estimulada a troca de informações entre estudantes em grupos , entre o estudante e o docente, e entre o estudante e os materiais potencialmente significativos.
-----------	--	---	--	--	---

Fonte: A autora, 2021.

Bacich e Moran reconhecem que “Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 38) De acordo com o autor, muitos teóricos se debruçaram sobre essa premissa, cada um contribuindo de variadas formas corroboram da mesma ideia. “Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al.(1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner(1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui.” (BACICH; MORAN, 2018, p.38)

Com base na confluência entre pontos conceituais essenciais entre as abordagens descritas na tabela acima, pode-se fazer algumas considerações reflexivas no que se refere às semelhanças e aproximações com as metodologias ativas.

A teoria da aprendizagem pela experiência desenvolvida por Dewey (1916) está amparada no pressuposto de que educação e vida estão intimamente conectados. De acordo com sua teoria, as pessoas compreendem o indivíduo e o mundo pelas interações com outras pessoas e coisas no mundo. O objetivo da Educação, de acordo com esse paradigma é produzir um ambiente no qual interações possam ser desenvolvidas e sustentadas. Dewey atesta a importância de uma aprendizagem ativa quando afirma que não há conhecimento genuíno que não venha do fazer. A análise e a resignificação de conteúdos, processos indispensáveis no desenvolvimento do conhecimento, não podem ser atingidos de forma cognitiva unicamente. Com efeito, essa concepção é a essência de sua teoria: a valorização das experiências. Dito isto, percebe-se que essa ideia da aprendizagem pela experiência integra os fundamentos das metodologias ativas.

Na mesma perspectiva, a interação é uma variante importante para a aprendizagem. Assim, a aprendizagem pela interação social defendida por Lev Vygotsky [1896-1934] é parte fundamental da abordagem interacionista. A referida teoria tem sido de grande importância para os fundamentos das ideias contemporâneas sobre aprendizagem ativa. Esse é um aspecto crucial nas metodologias ativas. A zona de desenvolvimento proximal(ZDP) desenvolvida por Vygotsky leva a pensar na potencialidade da interação com o outro e nos conteúdos que o sujeito mostra maior habilidade para aprender e reter. Além disso, auxilia na

identificação de aprendizados e habilidades, que estão num nível mais elevado da competência de um aprendiz. Essa ideia tem uma grande relevância para modelos de aprendizagem ativa por enfatizar o valor da cooperação, da parceria e foca na aquisição prática do conhecimento.

A pedagogia Freiriana percebe o indivíduo como um ser curioso, criativo e, que tem na interação com o outro a possibilidade de troca, reflexão, aprendizagem, ensino; dessa forma, constitui-se enquanto sujeito. O teórico parte da premissa que todos podemos ler o mundo, portanto, aprender e ensinar, carecendo de hierarquia. Para Freire (2002) o diálogo e a autonomia são pilares na sua teoria. Diante da concepção freiriana de Educação, que é dialógica, imaginativa e afetiva, pode-se considerar a aprendizagem ativa como uma abordagem que não é só formadora de aprendizes e mestres críticos, mas também com um método que constrói sua autonomia. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2014a, p.140). O processo de aquisição, ou melhor, em termos Freirianos, a troca de saberes é fruto de construção com estudantes e mestres, através da experiência prática no cotidiano. Tal processo estimula reflexões para confirmação, modificação, ampliação do conhecimento. Na perspectiva de Freire o aluno é central no processo de aprendizagem, “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2012, p.12), e o papel do docente é robustecer a criticidade do estudante. Cabe ao professor então, promover o espaço para refletir, questionar e expor as reflexões e opiniões acerca dos tópicos estudados. Desse modo, a teoria de Freire muito agrega à abordagem ativa. A referida pedagogia ressalta a amplitude das interações sociais, do respeito mútuo, da investigação científica, da autonomia do aprendiz, da motivação intrínseca que são muito relevantes para as metodologias ativas.

De acordo com Valadares (2011), a aprendizagem significativa é uma teoria subjacente ao construtivismo. Tal abordagem enfatiza o papel ativo do estudante na construção do seu conhecimento. Deste modo, não é papel do estudante a transmissão do conteúdo apenas, sua atuação centra-se no apoio à aprendizagem, na construção dela. Quanto ao conteúdo, procede das próprias experiências do aluno; o professor não ensina nesta perspectiva, apenas cria condições de aprendizagem que podem ampliar nos aprendizes a iniciativa e a autonomia. Para Ausubel (2000) a aprendizagem é tida como um processo de retenção e organização de informações apoiada nos conhecimentos que já se

possui. Ou seja, nessa teoria o aprendiz também aparece como sujeito ativo no processo uma vez que, ele precisa ativar a sua predisposição para aprender e assim poder fazer a relação dos conhecimentos novos e prévios com o auxílio do docente e do material que precisa ser potencialmente significativo.

A Aprendizagem ativa ou Metodologias Ativas têm sido consideradas inovadoras por trazerem na sua estrutura teórico-metodológica modelos de construção de conhecimento que conferem ao estudante protagonismo. Dessa forma, considerando os fundamentos da Aprendizagem Significativa e da Aprendizagem Significativa Crítica anteriormente pontuados percebe-se grande convergência dessa teoria com as metodologias ativas. Para Sobral e Campos (2012), as metodologias ativas incentivam os processos educacionais crítico-reflexivos, por meio dos quais o educando participa de modo ativo no aprendizado.

Tal fato pode ser evidenciado em estudos realizados acerca de melhores métodos para recuperar informações adquiridas na estrutura cognitiva. Eles tem mostrado a importância da produção de perguntas, quando comparada ao “reestudo do material instrucional (EBERSBACH, FEIERABEND; NAZARI, 2020). Instruir os estudantes a produzir perguntas baseadas no material de aprendizagem também possibilita grandes efeitos na compreensão, na consolidação e na resolução de problemas. A geração de perguntas pode estimular o processamento eficaz da informação e uma reflexão profunda acerca do material de aprendizagem. Ademais, a produção de perguntas pode ser uma efetiva prática de recuperação de informação mais eficiente que o reestudo. Assim, Berbel (2011) afirma que as metodologia ativas “utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas” (BERBEL, 2011, p.29). Ou seja, a partir da problematização o aprendiz tem a oportunidade de acionar estruturas das esferas cognitivas e afetivas que podem promover modificação e ampliação de conhecimento. Nessa linha Moran (2018) confirma que toda aprendizagem é ativa, porque demanda mudança interna e externa de “motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (BACICH; MORAN, 2018, p.38).

Sendo assim, um dos desafios da educação hoje é repensar novas práticas educativas que, preferencialmente, ultrapassem a instrução centrada na atividade do professor, no livro didático e na passividade do estudante. Para isso, sugere-se pensar em práticas sociais que, além de facilitar uma posição ativa na aprendizagem do estudante, integrem a cultura digital, que tem como ponto alto a participação, a produção, a criatividade, a criticidade e a integração de espaços virtuais ou não. Então, cabe ao professor o papel essencial de fazer a curadoria dos materiais, planejar, orientar o aprendiz no seu processo de aprendizagem para que ela aconteça de maneira significativa.

## 2.9 APRENDIZAGEM FLEXÍVEL

Além de todas as adversidades anteriormente citadas, outro grande desafio que estamos enfrentando diz respeito ao nosso contexto atual. Como prolongamento da pandemia, inúmeras dificuldades têm se acumulado na esfera da Educação. “Nós estamos entrando num território desconhecido e trabalhando com vários países para encontrar soluções de alta tecnologia, baixa tecnologia e zero tecnologia para assegurar a continuidade do aprendizado”. (HUANG et al. 2020).

Apesar do cenário na Educação brasileira parecer menos favorável que em outros contextos, observa-se que algumas abordagens podem trazer novas possibilidades para os estudantes. A Aprendizagem Flexível apresenta algumas potencialidades que tem a capacidade de assegurar que o processo de aprendizagem aconteça nesse momento histórico da que se vive.

Desde que a pandemia da Covid-19 se instalou em todos os continentes, provocou a adoção de medidas restritivas pelas autoridades públicas, com objetivo de conter a disseminação do vírus. A interrupção das aulas nas instituições de ensino é uma dentre as restrições impostas. De acordo com Moran (2020), a forma brusca pela qual estamos tendo que lidar com o mundo digital, tem mostrado a possibilidade de adaptação de práticas de atividades triviais como: “Comunicar-nos, comprar, ensinar, aprender, trabalhar, fazer consultas médicas, tomar decisões colegiadas em diversas instâncias.” (MORAN, 2020) para o mundo digital. Muitas dessas atividades, outrora vivenciadas presencialmente, diante disso, são transferidas para o mundo virtual.

Dado o contexto, observa-se que abordagens de aprendizagem flexíveis a distância podem diminuir esse hiato interposto pela crise de saúde mundial causada pela pandemia do coronavírus. A aprendizagem flexível com o uso de

tecnologia pode fornecer aos alunos a possibilidade de dar continuidade ao seu aprendizado mesmo estando em casa.

Assim sendo, Lee e Meloughlin (2010) (apud HUANG et al., 2020) definiram aprendizagem flexível como “uma série de abordagens e sistemas educacionais preocupados em fornecer aos alunos escolhas variadas, conveniência e personalização para atender às suas demandas. Em particular, aprendizagem flexível fornece aos alunos a escolha do lugar, da forma e do tempo que o aprendizado ocorre, através do uso de variadas tecnologias para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.”

A aprendizagem flexível é definida como uma abordagem que oferece escolhas no ambiente educacional. Dentre essas escolhas pode-se destacar o horário de aulas, conteúdo, abordagem instrucional, recursos, lugar onde a aprendizagem acontece, uso de tecnologia, meios de comunicação (HUANG et al., 2020). Da abordagem referida, pode-se inferir uma mudança de paradigma entre os papéis dos professores e alunos. A implementação de um modelo de educação aberta, flexível tem o objetivo de tornar os discentes mais independentes e os docentes apresentam-se como curadores, facilitadores no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à sua filosofia, a abordagem flexível parte de uma perspectiva centrada no aluno e serve como uma teoria subjacente para essas práticas educacionais dominadas pela flexibilidade. Nos ambientes de aprendizagem flexível, dificuldades que podem surgir no contexto de sala de aula deixam de existir, tornando a experiência mais fluida. Como mostram as experiências já vivenciadas na China, primeiro país onde medidas no campo das políticas educacionais foram tomadas; com o maior desenvolvimento da tecnologia, a possibilidade de uma educação flexível é considerada um componente crucial.

Portanto, a abordagem flexível pode facilitar a instrução e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nesse momento que os estudantes ainda vivenciam uma pandemia. Dessa forma, essa pesquisa procurou adequar a metodologia à esse contexto desafiador. Será que podemos facilitar uma aprendizagem significativa crítica da língua inglesa para estudantes do ensino médio, conduzida virtualmente na sua totalidade?

## 2.10 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS

Na perspectiva de oportunizar uma aprendizagem significativa crítica da

língua inglesa para estudantes, no modelo totalmente virtual, faz-se necessária a integração das tecnologias na Educação. Para acomodar tal demanda, essa pesquisa sugere a produção de vídeos como uma das etapas da UEPS.

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) tem crescido exponencialmente nos últimos anos, de modo que são atualmente, parte intrínseca da nossa vida cotidiana. Braga (2013) destaca que o uso de recursos tecnológicos pela sociedade já é uma exigência do momento histórico que vivemos. Dessa forma, concebe-se que a educação permeia e estrutura o desenvolvimento humano, partindo disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido cogitadas como eficiente recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha, na Educação, a inclusão da tecnologia às suas práticas cotidianas, que já estava em curso, no período pandêmico, não foi diferente, o que se percebe é uma potencialização do uso de recursos tecnológicos. Vários são os recursos tecnológicos que podem favorecer a aprendizagem. O vídeo digital, enquanto multimodalidade, é um desses recursos que pode agregar ao processo de ensino-aprendizagem por dinamizarem as aulas, de uma forma geral. A televisão, o vídeo, as suas multissensibilidades, na concepção de MORAN, Masetto e Behrens (2012), seduzem, informam, projetam novas realidades. Assim, a incorporação das TDIC na Educação pode ser favorável através do recurso audiovisual. A relação entre a escola e o audiovisual, o cinema tem sofrido grandes transformações. Fresquet (2012), afirma que a tecnologia tem garantido a entrada do cinema no ambiente escolar por intermédio de projetos acessíveis a qualquer aluno que possua um telefone móvel e aplicativos de edição de som e imagem. Produções como curtas-metragens, vídeos e animação, ou ficção nos seus mais variados gêneros, têm sido cada vez mais viáveis dentro da escola, fato que traz essa valiosa ferramenta como possibilidade de comunicação, expressão e aprendizagem.

Rivoltella (2005) endossa que “Os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem”. Dessa forma, pode-se inferir que a inserção do cinema enquanto recurso pedagógico é amplo e pode trazer uma benéfica integração entre variadas esferas: a cognitiva, a afetiva, a interativa e a linguística. Atribui-se assim, a essa forma de arte, uma

oportunidade educativa de aprendizagem plural e ampla.

Na mesma linha, percebe-se que há uma correlação entre a tecnologia audiovisual e o cenário de entretenimento (MORAN,1995; MODRO, 2006). Moran (1995) acrescenta que intuitivamente, essa mesma impressão é levada ao ambiente escolar, ainda que o vídeo tenha um viés pedagógico. Esse estado, que pode se mostrar ambivalente, tem a capacidade de levar a dois modos transformadores da conduta do aprendiz. Ou ele sente-se motivado, atraído pela possibilidade de um momento de lazer ou ele associa o referido sentimento a uma perda de tempo. Para propor usos da ferramenta audiovisual na escola com propósito pedagógico, Moran (1995) descreve alguns usos adequados e inadequados do vídeo na educação e seus respectivos desdobramentos. Os pontos que o autor pontua como impertinentes serão ilustrados no quadro 1.

Quadro 5 – Usos inadequados em aula

Vídeo-tapa buraco	Colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa na cabeça do aluno a não ter aula.
Vídeo- enrolação	Exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.
Vídeo- deslumbramento	O professor acaba de descobrir o uso do vídeo, costuma empolgar-se e passa vídeo todas as aulas, esquecendo de dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui sua eficácia e empobrece as aulas.
Vídeo- perfeição	Existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-los.
Só vídeo	Não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Fonte: Moran, 1995.

O recurso audiovisual quando enquadrado no contexto do aprendizado é adotado como artifício educativo e pode atuar como mediador para intervenções pedagógicas. Isso posto, conforme ressaltou Aquino e Cavalcanti (2014) tal

enfoque “[...] nos leva a pensar em um trabalho com cinema na escola que envolva os momentos de saber, fazer e refletir e até produzir a partir de uma concepção integrada.”

Para Ferrés (1996, p.21) no vídeo processo, uma das modalidades para o uso didático do vídeo, o aluno é responsável ou, é sujeito ativo no processo de criação do vídeo. O vídeo processo é definido como a modalidade de uso na qual a ferramenta (câmera, celular, tablet) possibilita uma dinâmica de aprendizagem de forma que os alunos criem um sentimento de autoria da obra em questão.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo ‘estranho’ à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p. 30).

Assim, a escola enquanto ambiente onde regras, verdades, ordem, os saberes devem ser repassados, pode ser também um lugar de arte, criação e criatividade? Fresquet (2017) propõe a reflexão provocada por BERGALA (2008). Nesse cenário, quando o trabalho em grupo está fluindo, com indivíduos responsáveis por algum aspecto do filme, a criação que acontece mobiliza uma compreensão mais profunda. Além disso, existe também um compromisso com a tarefa a ser cumprida, porque não é mais uma simples tarefa, e sim algo que está comunicando uma mensagem para um grupo maior de indivíduos (DONAGHY, 2017). Nesta direção os parâmetros Curriculares Nacionais destacam que

[...] é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL, 1997).

Para o componente curricular língua inglesa, a BNCC sugere “Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.” (BRASIL, 2018, p. 497). Por conseguinte, Dudeney e Hockly (2007) apontam para a inevitabilidade do uso de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras na escola, posto que uma grande parte dos discentes já dispõem de recursos tecnológicos em vários ambientes onde transitam, inclusive em casa. De modo que o referido tópico,

pauta de discussões no lócus escolar, questiona a validação do aprendizado que acontece na escola se os aparatos tecnológicos ainda não foram introduzidos nesse ambiente. No entanto, salienta-se que essa acessibilidade varia de acordo com cada contexto. No quadro brasileiro, a realidade sugere outro panorama. A pesquisa TIC Educação 2019 aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa. Nas escolas particulares, o índice é de 9%. Percebe-se então o grande fosso que separa os estudantes brasileiros quando se considera o alcance à tecnologia desvelando assim, a brutal desigualdade social no nosso país.

Sendo assim, a promoção de um ambiente onde a tecnologia, a partir da produção de vídeos, possa se aliar à aprendizagem ativa e flexível, pode ser uma iniciativa atrativa para a facilitação da aprendizagem significativa da língua inglesa.

### 3 METODOLOGIA

Esta proposta de estudo assume a característica de pesquisa participante. A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, com envolvimento direto do pesquisador na realidade do fenômeno estudado, e objetiva a sistematização. Essa modalidade de pesquisa “é ligada à práxis”, ou seja, a prática histórica de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (DEMO, 2000, p.21).

O desenvolvimento de uma UEPS foi o método escolhido, não só porque tem um potencial de promoção da Aprendizagem Significativa, mas também de formação integral dos estudantes. Dessa forma, pretendeu-se que os discentes fossem orientados para o centro do seu processo de aprendizagem, e tornando-se ativos e críticos na construção do seu conhecimento. O desenho de estudo foi prospectivo e longitudinal quanto à produção dos discentes. Trata-se de uma investigação, na qual a pesquisadora, além de investigar implementação de uma ação educacional apoiada pelo recurso audiovisual em uma de suas etapas, na aprendizagem da língua inglesa, assumiu o papel de mediadora, facilitadora das aulas e observadora da convivência e produção de um gênero multissemiótico pelos estudantes.

A UEPS, que é proposta neste estudo, é apresentada. Nesse sentido, os objetos de conhecimento trabalhados foram o conceito de gêneros audiovisuais, além de temas relevantes para os estudantes advindos das discussões e escolhas dos mesmos. As atividades educacionais propostas na UEPS foram divididas em etapas claras e permitiram a utilização de diversos recursos das Metodologias Ativas e das TDICs que possibilitaram trazer um diferencial para essa ação didática.

#### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa envolveu a implementação de uma ação didática em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma Instituição de Ensino Federal do Recife /PE, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP-UFPE), no componente curricular de língua Inglesa. As turmas de Língua Inglesa, na instituição onde a pesquisa foi realizada, estão inseridas em um projeto político-pedagógico diferencial no que se refere ao ensino da língua

estrangeira. No referido projeto, as turmas de línguas estrangeiras são niveladas de acordo com uma aferição linguística realizada assim que os estudantes ingressam na escola. Por seguir um viés sociointeracionista, o programa investe para que os estudantes tenham maiores oportunidades de trocar e negociar conhecimentos através de interações em pares e em grupos, especificamente. E para isso, o projeto compreende que as turmas devam ser divididas para que os estudantes consigam trabalhar todas as habilidades da língua que estudam.

Assim, cada turma de língua estrangeira tem, em média, 15 estudantes, regularmente matriculados. Os 15 participantes da presente pesquisa foram divididos em grupos compostos por três alunos e tiveram como principal objetivo passar por todas as etapas de uma ação didática (UEPS) que teve como sua última etapa a produção de vídeos digitais acerca de temas da atualidade que fossem do interesse dos discentes e tivessem um cunho social. O formato da produção foi um curta-metragem no gênero documentário. A escolha pelo gênero se deu pela sua grande possibilidade de intercâmbio com outros gêneros, como ficção, animação, humor, séries, questionários, musical e outros. Nessa perspectiva, os estudantes puderam ainda incluir entrevistas, animações, gravação de imagens, entre outros recursos nos seus projetos.

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma onde a pesquisa foi realizada é composta por um grupo de alunos do componente curricular língua inglesa considerados fluentes. Chamamos de fluentes os estudantes que já possuem uma fundamentação na língua inglesa, isto é, os sujeitos que já cursaram os níveis básico e intermediário e já foram expostos aos itens gramaticais estudados nesses períodos (Marriott, 2016). Esses estudantes estudam (ou estudaram) em escola de línguas e, de acordo com Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, o CEFR, estão descritos como usuários independentes no quadro de categorias. O referido quadro descreve 3 categorias básicas: utilizador básico, utilizador independente e utilizador proficiente. Cada categoria subdivide-se em mais duas: 1 e 2, descrevendo quais as habilidades esperadas de um estudante que pertence a cada subcategoria, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensões de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
--	----	---

Fonte: CONSELHO EUROPA, 2001, p. 49.

Foram utilizados oito encontros síncronos e sete assíncronos no formato remoto de ensino, e em todas as fases da intervenção didática os estudantes escreveram e se comunicaram na língua inglesa. No Quadro 7 estão descritas as etapas da UEPS desenvolvida para este estudo.

Quadro 7 - Etapas da UEPS desenvolvidas para este estudo

ETAPAS DA UEPS	OBJETIVOS	COLETA	PROCEDIMENTOS /COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC
<p>ESCOLHA DO TEMA</p> <p>Definir o conteúdo específico a ser explorado, seu contexto e seus aspectos declarativos e procedimentais.</p>	<p>Motivar os alunos para a participação no projeto.2: Apresentar a situação de comunicação na produção de curta metragem do gênero documentário (produto final do projeto didático).</p>	<p>Ferramenta virtual de videoconferência.</p> <p>Ferramenta online de mapeamento conceitual-Cmaptools</p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b></p> <p>Conversar com os estudantes sobre o projeto. Apresentar os objetivos e descrever o processo que culminará em uma produção de curtas metragens pelos estudantes. Apresentar ao grande grupo as etapas do projeto:1ª) Escolha de uma temática relacionada a problemas sociais da atualidade que impacte e interesse os estudantes. Eles devem pensar em um tema, um problema social que precise de alternativas e / ou soluções pensadas por eles. As soluções trazidas pelos estudantes deverão contribuir para uma melhora nos contextos aos quais o problema está afetando. 2ª) Os estudantes deverão fazer uma pesquisa em grupos sobre o tema selecionado.3ª) Os estudantes serão apresentados aos gêneros audiovisuais.4ª) Os estudantes produzirão um roteiro para os seus respectivos curtas metragens.5ª) Os grupos deverão produzir e filmar os seus curtas metragens.6ª) Os estudantes deverão assistir aos curtas-metragens produzidos pelos grupos.</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b></p> <p>Os estudantes deverão produzir um mapa conceitual respondendo a pergunta focal: “ O que eu sei hoje sobre o tema que o meu grupo escolheu para a pesquisa?</p>

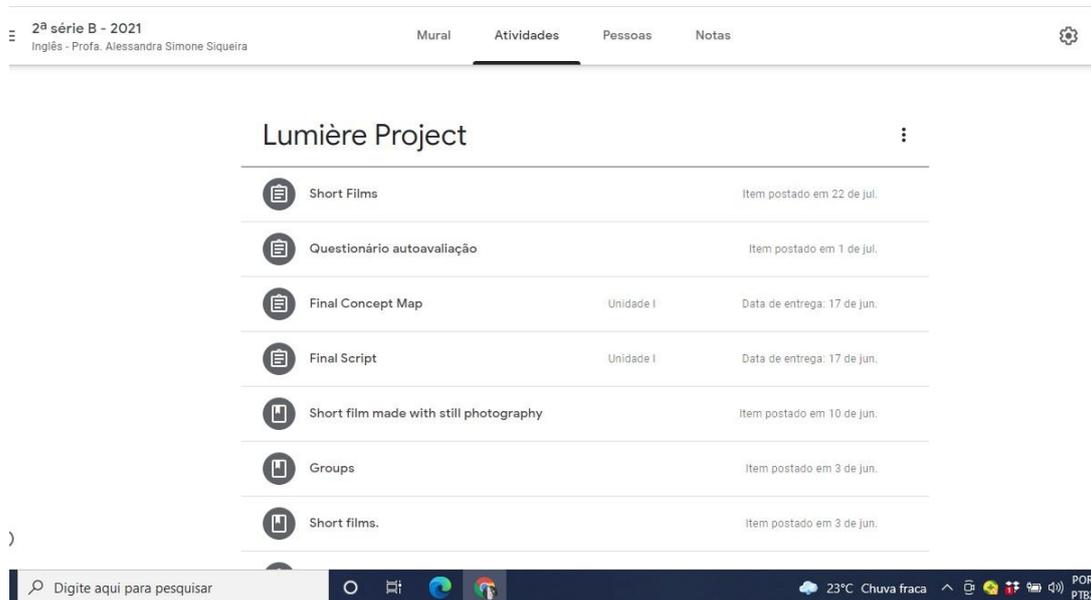
<p><b>SITUAÇÕES-PROBLEMA-</b> Nível Introdutório Preparação para a introdução de novos conhecimentos (em alguns casos pode funcionar como organizador prévio)</p>	<p>1: Preparar os estudantes para a introdução de Gêneros Audiovisuais 2: Trabalhar a noção de Gênero a partir da observação do contexto de produção. 3: Apontar as diferenças e as semelhanças entre gêneros audiovisuais. 4: Construir colaborativamente o conceito de gênero discursivo.</p>	<p>Vídeos variados Ferramenta online para a produção de mural colaborativo.</p>	<p><b>ATIVIDADE 3:</b> Apresentação de Gêneros Audiovisuais (Animação/ Comercial/Trailer de filme/Documentário/ Vídeo-poema) Os estudantes deverão assistir a alguns vídeos atentos ao contexto de produção. As perguntas norteadoras dessa etapa serão: -Quem escreve/produz esses filmes? - Por que escreve/produz? -Sobre o que escreve/produz? -Para quem escreve/produz? - Quem verá suas produções? -Onde o resultado dessa atividade (curta metragem- documentário) será divulgado? Os estudantes serão apresentados a alguns gêneros audiovisuais. Durante a exibição dos filmes os estudantes devem preencher uma ficha respondendo: -Para qual público? -Com qual objetivo? -Em qual suporte é divulgado? -Qual mensagem veiculada? -Qual nome/cada gênero?</p> <p><b>ATIVIDADE 4:</b> Construção colaborativa do gênero discursivo. (Atividade indutiva (escrita). As estudantes utilizarão o Padlet ( mural colaborativo) para depositar as suas contribuições.</p>
<p><b>DIFERENCIAÇÃO PROGRESSIVA</b> Apresentação do conteúdo conceitual a ser explorado, apresentando dos aspectos mais gerais os aspectos mais específicos</p>	<p>1: Explorar os elementos constitutivos dos gêneros. 2: Sistematizar uma lista com as características dos gêneros.</p>	<p>Jogo virtual de perguntas e respostas. Vídeos variados Ferramenta online para a produção de mural colaborativo.</p>	<p><b>ATIVIDADE 5:</b> Jogo virtual de perguntas e respostas sobre os gêneros audiovisuais. Os estudantes participarão de um jogo virtual de perguntas e respostas- kahoot- onde eles irão, a partir dos aspectos mais gerais, identificar os gêneros audiovisuais.</p> <p><b>ATIVIDADE 6:</b> Análise dos gêneros audiovisuais. Os estudantes deverão retomar os vídeos vistos na atividade 3 e usar o mesmo mural no Padlet para escrever o conceito dos gêneros audiovisuais que conhecem. Para aprofundamento, os estudantes deverão incluir no mural outros aspectos que caracterizam e diferenciam os gêneros, como: Características estruturais: Título/Narrador/ Personagens/</p>

			<p>Legenda/ Tema. Qual a função dos gêneros de cada vídeo?</p> <p><b>ATIVIDADE 7</b></p> <p>Aula invertida : Hipertexto sobre roteiro, sinopse e argumento.</p>
<p>SITUAÇÕES-PROBLEMA- Nível complexo Aprofundamento do tópico estudado.</p>	<p>1: Aprofundar o conhecimento o 2: Organizar o roteiro do curta.</p>		<p>A segunda situação-problema sugerida apresentou um nível mais complexo do tópico estudado. Uma aula expositiva sobre sinopse, roteiro e argumento será facilitada. No momento da aula expositiva, os estudantes devem participar formulando perguntas que irão surgir a partir da leitura de um hipertexto solicitado como atividade assíncrona..</p>
<p>RECONCILIAÇÃO INTEGRATIVA Integração das características mais relevantes dos novos conceitos explorados</p>	<p>O 1: Incorporar as características dos gêneros roteiro de documentário e vídeo documentário.</p>	<p>Ferramenta online de videoconferência (Google meet e o respectivo chat). Padlet</p>	<p><b>ATIVIDADE 8: Jogo</b></p> <p>Juri simulado: Roteiro escrito X Vídeo Os estudantes divididos em dois grupos deverão pensar em argumentos que mostrem a importância do formato roteiro escrito e do formato vídeo. Devem também formular perguntas para fazer aos integrantes do time oponente. Os estudantes deverão retomar e expor o resultado do tribunal considerando as semelhanças e diferenças entre o formato roteiro e o formato vídeo. A atividade assíncrona deverá ser um podcast produzido por grupos de uma discussão que envolva a comparação de um livro que virou filme, pontuando os aspectos positivos e negativos para os estudantes.</p> <p><b>ATIVIDADE 9:</b> Início da produção do curta metragem. Para a apresentação do roteiro, os grupos contaram a história do seu curta metragem utilizando 5 fotos (Postadas no Padlet). A atividade teve o objetivo de introduzir os estudantes na linguagem do cinema. Estudantes finalizam os curtas-metragens.</p> <p><b>ATIVIDADE 10: Exibição dos curtas-metragens para o grupo.</b></p>

<p>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>Registro das evidências de aprendizagem significativa ao longo da implementação da UEPS</p>	<p>1: Avaliar a UEPS em três passos:- Questionário sociemocional- Tempestade de ideias_Texto- final</p>	<p>Ferramenta online de mapeamento conceitual- Cmaptools.Formulário virtual.Ferramenta online para a produção de textos</p>	<p><b>ATIVIDADE 11:</b> Mapas Conceituais</p> <p>Produzir um mapa conceitual final sobre o tema escolhido. As perguntas focais dessa fase serão: -O que eu sei hoje sobre o tema que escolhi depois da finalização da UEPS?-Que vocabulário e expressões novas adquiri no processo de produção de um curta metragem do gênero documentário?</p> <p><b>ATIVIDADE 12:</b> Questionário socioemocional e autoavaliativo.Os estudantes deverão responder a um questionário sobre o processo de produção dessa UEPS e suas repercussões nas suas emoções. As perguntas desse questionário serão:-Como se sentiu ao produzir um curta metragem de forma remota?-Relate os pontos positivos e negativos.- Como se sentiu ao produzir um curta metragem de forma colaborativa?-Relate os pontos positivos e negativos.</p> <p><b>ATIVIDADE 13:</b> Texto final</p> <p>Produzir um texto utilizando as ideias mostradas nos mapas conceituais.</p>
---	---	---	---

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Figura 2 – Google sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

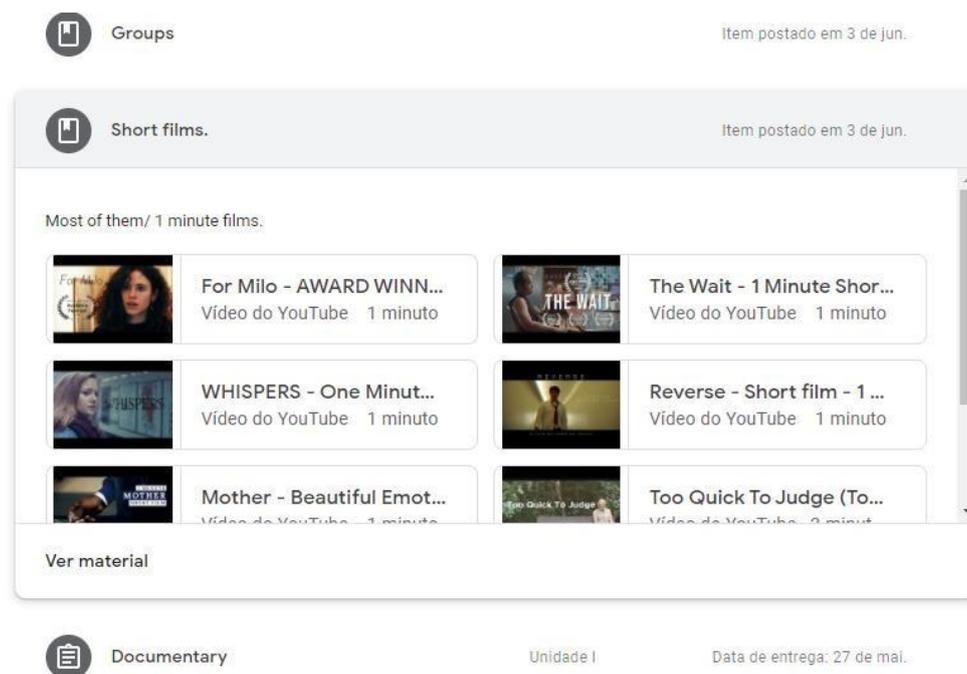
A primeira fase, a da escolha do tema na UEPS, iniciou-se com uma chuva de ideias sobre quais eram os problemas sociais que mais impactavam os estudantes nesse momento, a fim de conhecer informações sobre quais delas poderiam ser trabalhadas em sala de aula. A sala de aula online como pode ser vista na figura 3 era organizada de acordo com as atividades a serem desenvolvidas.

Neste cenário, os estudantes, divididos em grupos de três estudantes, deveriam então escolher uma das problemáticas surgidas no momento da atividade. Alguns temas comocultura do cancelamento, depressão e ansiedade

na adolescência, *bullying*, cancelamentovirtual, violência doméstica, sentimentos na era do Covid, racismo, intolerância, personagensda cena política nacional, entre outros foram trazidos nessa intervenção. Uma vez escolhido o tema por cada grupo, na fase seguinte, todos os estudantes deveriam produzir um mapa conceitual inicial, individual, para responder a uma pergunta focal “O que é que você entende por(o tema escolhido)?” E, então, deixar emergir suas concepções prévias a respeito do tema selecionado. Posteriormente os estudantes deveriam escrever um texto utilizando o mapa conceitual como base para o desenvolvimento das ideias iniciais sobre o tópico trabalhado.

Na terceira fase, os estudantes puderam entrar em contato com os gêneros audiovisuais e diferenciá-los, analisando o contexto de produção, como pode ser visto na figura 4.

Figura 3 – Curtas google sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Na fase seguinte, os estudantes foram expostos aos gêneros e puderam diferenciá-los considerando, dos seus aspectos mais gerais até os mais específicos. Posteriormente, os estudantes precisaram resgatar todos os conceitos aprendidos até então sobre os gêneros, e integraram-nos a partir de perguntas e argumentos que desenvolveram para jogar o júri simulado. A fase seguinte, a da produção do roteiro e do curta-metragem, foi a fase onde os estudantes precisaram lançar mão dos conhecimentos adquiridos na UEPS, reintegrando-

os, mais uma vez, para que a construção do vídeo pudesse acontecer.

Finalmente, a última fase da UEPS foi à fase de conclusão do projeto com a exibição dos curtas-metragens dos grupos para todos os estudantes que podem ser vistos na figura 4, 5, 6 e 7.

Figura 4 – Students in pandemic 1



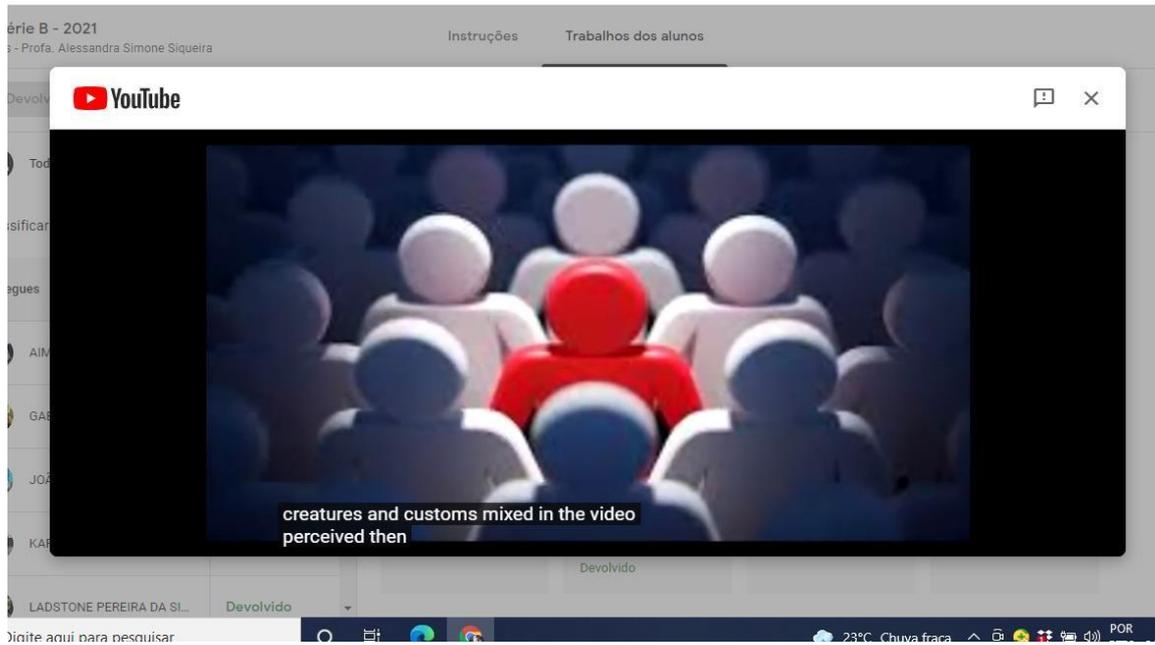
Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Figura 5 – Students in pandemic 2



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Figura 6 – Xenophobia



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Figura 7 – How to make a better world



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Nesta fase também a avaliação foi produzida. Posteriormente à exibição dos curtas-metragens, os estudantes elaboraram, individualmente, um mapa conceitual final e, a partir dele, escreveram um texto final sobre o tópico trabalhado. Para a construção do mapa final, os estudantes responderam à mesma pergunta focal do início do projeto: “O que você sabe por... (o tema escolhido)?”. Além disso, na aula assíncrona final, os estudantes também responderam a dois questionários, o questionário socioemocional e o questionário autoavaliativo.

A análise dos dados coletados aconteceu em dois momentos. Na primeira etapa, foi realizado um panorama do desenvolvimento da UEPS. E, posteriormente, apresentam-se as duas categorias de análise: O desenvolvimento da competência comunicativa e a aprendizagem significativa, que foi dividida em três subcategorias: as competências socioemocionais, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, como mostra o quadro 8.

Quadro 8- Categorias de análise, dados e parâmetros.

Categoria de análise	Dados	Parâmetros
Competência Comunicativa	Textos Iniciais e Finais. Roteiro Curtas-metragens	Nível Independente (B1/B2) Quadro Comum Europeu de Referência

		para Línguas. (CEFR,2018).
Aprendizagem Significativa	Diário Questionário Mapas Conceituais	Competências Socioemocionais Diferenciação Progressiva Reconciliação Integrativa

Fonte: A autora, 2021.

Quanto aos dados coletados, as atividades, o questionário e as observações realizadas no diário da professora, mostraram o panorama do desenvolvimento da UEPS, trazendo as percepções e contribuições dos estudantes e da professora ao longo da unidade didática. O diário, segundo Zabalza (2004) configura-se como uma ferramenta eficaz pela relevância que se atribui à observação descritiva do docente, além da flexibilidade para analisar, observar, refletir e inferir que a ferramenta pode oferecer. Com o intuito de conhecer as opiniões, interesses e sentimentos dos estudantes participantes, um questionário foi aplicado e trouxe dados que foram importantes para essa pesquisa que é também voltada à promoção da formação integral do indivíduo, fator considerado na Aprendizagem Significativa. Marchesan e Ramos (2012, p. 452) apontam que 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”.

Figura 8 – Questionário

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

Eu achei a ideia central muito interessante, adoro assistir documentários e tenho muito interesse em fazer parte da produção, porém acho que o tempo não ajudou muito na questão de qualidade, principalmente para a edição, que demora muito, talvez seja pelo fato de ser um tema amplo que foi tratado pelo grupo. Eu aprendi muitas coisas com ele, fui a fundo no assunto de depressão na adolescência e participar do processo de arrumar uma solução me fez entender mais ainda as raízes do problema, ouvir como os pais lidam com isso foi de grande aprendizado também.

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

No tocante à aprendizagem da língua inglesa, foi realizada uma análise seguindo os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas (CEFR), de acordo com o nível linguístico dos estudantes analisados, o nível Independente (B1 e B2). Para o CEFR, o desenvolvimento das habilidades linguístico comunicativas: ler, escutar, e produzir textos orais, escritos e multissemióticos devem estar em numa perspectiva integrada e comunicativa.

Seguindo as orientações da BNCC, a instituição escolhida para a realização da pesquisa compreende a aprendizagem da língua e a linguagem como variantes, levando em consideração o usuário e o contexto de uso; variam ainda de acordo com a idade, sexo, classesocial, etc dos usuários (Brasil, 2006). Dessa forma, a linguagem desenvolvida através da oralidade da gramática trabalhada foi contextualizada à situação de uso. Então, as produções escritas registradas nos textos, nos roteiros e nos curtas-metragens, mostraram uma evolução da língua na situação de uso, adequada aos contextos a que se referiam. Dito isto, as análises serão realizadas com o objetivo de evidenciar todo esse processo.

Na fase posterior, os dados analisados foram os diários, o questionário e os mapas conceituais, todos obtidos nas etapas da UEPS (Quadro 7). Esses dados trouxeram uma visão dos efeitos da implementação da UEPS na perspectiva da

aprendizagem significativa da língua inglesa. A confrontação dos mapas conceituais trouxeram indícios de aprendizagem significativa mostrando, inicialmente, uma fotografia dos conhecimentos que os estudantes possuíam antes da ação didática e o mapa final possibilitou verificar o resultado da intervenção. E, posteriormente, quais novos conteúdos foram assimilados à estrutura cognitiva desses estudantes.

#### **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O intuito deste capítulo é mostrar os resultados da aplicação da UEPs e discutir seus resultados. Então, propõe-se aqui, examinar os dados coletados e apresentar reflexões acerca dos resultados desse estudo. Esse capítulo dividi-se em duas etapas: O panorama do desenvolvimento das UEPS e análise dos dados: O

desenvolvimento da Competência Comunicativa e a Aprendizagem Significativa.

#### 4.1 O PANORAMA DO DESENVOLVIMENTO DA UEPS

##### **Escolha do tema**

A UEPS iniciou com o discurso da ativista sueca Greta Thurnberg na Conferência sobre Mudança Climática da ONU em 2019. Depois do discurso, os estudantes foram convidados a responder se uma adolescente teria o poder de discursar para uma plateia de adultos e assim, mudar uma realidade percebida. Depois dessa atividade, a proposta sugerida pela professora foi a de produzir um curta-metragem com o mesmo objetivo: tentar mudar uma realidade observada. A partir daí, a autonomia dos estudantes foi priorizada, visto que “ a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer sua autonomia” (NUNAN, 2000, p.3). Para isso, os estudantes foram provocados a sugerir tópicos interessantes e que pudessem impactar, de alguma forma, a realidade de um certo grupo de pessoas. Logo após o debate, os grupos foram formados por três componentes cada, totalizando cinco grupos.

##### **Conhecimentos Prévios**

A fase posterior à escolha do tema foi a de verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos tópicos escolhidos por cada grupo. Para isso, os estudantes produziram um mapa conceitual inicial individual sobre o tema. Um texto utilizando as ideias expostas no mapa conceitual foi realizado na aula assíncrona. De acordo com Moreira (2011), deve-se recomendar situações que viabilizem a externalização do conhecimento prévio do discente. Elas podem ser apresentadas através de mapas conceituais, mentais, questionários, textos, situações- problema, debates, discussões, filmes, etc. Essas situações, atuam como organizadores prévios ou “pontes cognitivas” entre os conhecimentos que o discente já possui e o que deve saber, e compõem os materiais introdutórios que devem ser dispostos na sala de aula.

##### **Situação Problema de nível introdutório**

A fim de despertar a curiosidade dos discentes para o aprendizado, a fase posterior da UEPS iniciou-se com uma situação-problema de nível introdutório, que segundo Moreira (2011), contribui para o emergir da disposição para aprender. A

partir daí, organizadores prévios poderão ser acionados, assim sendo, gêneros audiovisuais com as temáticas referentes a questões sociais foram exibidos e questionamentos foram feitos para levantar a noção de gênero que os discentes já possuem a partir do contexto de produção (título, narrador, personagens, legendas, tema, entrevistas). Posteriormente, os estudantes realizaram atividades escritas sobre as características do documentário, lembrando elementos dos vídeos. No segundo momento da aula, atividades indutivas sobre as temáticas selecionadas, foram propostas para que os discentes construíssem um conceito de gênero discursivo. Na visão de Bakhtin (1895-1975), no momento da interlocução, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos. As escolhas pelos gêneros utilizados estão intrinsecamente relacionadas às necessidades dos usuários da língua. Dito isso, infere-se que os gêneros discursivos são determinados pela esfera discursiva e fazem parte de toda atividade comunicativa humana. A fase proposta foi cumprida pelos estudantes através da escrita colaborativa em um mural virtual colaborativo, o Padlet.

### **Diferenciação Progressiva**

A etapa da diferenciação progressiva foi abordada e iniciada com um jogo do tipo questionário virtual, o Kahoot, que abordou os gêneros audiovisuais. Moreira (2011) indica que no momento de diferenciação progressiva, as atividades propostas devem iniciar trazendo aspectos mais gerais, com o objetivo de dar uma visão mais ampla do todo e mostrando aspectos mais importantes para, posteriormente, outros pontos, mais específicos, serem referidos. Dessa forma, os tópicos mais particulares dos gêneros audiovisuais foram trabalhados na atividade à posteriori. Nessa fase houve uma seleção do gênero documentário pelos estudantes que foi escolhido na perspectiva de identificar as suas características e funções. O arremate dessa etapa foi concluído através de uma apresentação colaborativa do gênero no mural virtual da turma. Cada aluno colaborou com alguma informação até que a turma concluísse uma apresentação sobre o gênero selecionado. Na aula assíncrona, que foi uma aula invertida, a professora sugeriu que os estudantes pesquisassem sinopse, argumento e roteiro em documentário através do método de leitura e exploração de um hipertexto. A atividade assíncrona consistiu em trazer uma informação que considerassem interessante sobre o tema para a aula seguinte.

### **Situação Problema de nível mais complexo**

A segunda situação-problema sugerida apresentou um nível mais complexo do tópico estudado. Uma aula expositiva sobre sinopse, roteiro e argumento foi a estratégia utilizada pela professora pesquisadora para cumprir essa etapa. No momento da aula expositiva, os estudantes contribuíram com informações e perguntas mais direcionadas devido ao hipertexto que haviam explorado na aula invertida (assíncrona) Os estudantes, agrupados, utilizaram um documentário e seu respectivo roteiro e correlacionaram, sinalizando as semelhanças e diferenças desses dois gêneros através de apresentações realizadas para o grande grupo. A atividade favoreceu reflexões, questionamentos e relações com as informações anteriormente vivenciadas nas atividades da UEPS, além disso, instigou os estudantes a interagirem, negociando significados com a mediação docente. A ação didática sugerida por Moreira (2011) indica como estratégia de ensino que, logo após a diferenciação progressiva, atividades em grupos seguidas de apresentações pelos discentes devem ser a prática utilizada para a discussão em sala de aula.

### **Reconciliação Integradora**

A fase da reconciliação integradora propõe uma apresentação de tópicos motivadora, na qual o sujeito sinta vontade de resolver os problemas propostos, sem que existam mecanismos imediatos que levem a solução (MOREIRA, 2011). Os estudantes foram incentivados a perceber e moldar o problema levantado no início da UEPS. Esta etapa tem o propósito de integrar as concepções e informações trabalhadas até o momento à base cognitiva dos estudantes. A atividade proposta para cumprir esta etapa foi o Juri Simulado, jogo em que os estudantes se reuniram em grupos a favor, e contra para discutir sobre os melhores formatos, o escrito ou o formato audiovisual. Qual seria melhor, o livro ou filme, foi a pergunta motivadora da discussão. Formaram-se dois times, um defendeu o modelo escrito (livro/roteiro) e o outro time defendeu o modelo audiovisual (filme/ curta-metragem). A partir deste ponto os times deveriam pensar em argumentos para defender seu posicionamento; e formular perguntas para que o outro time pudesse defender os seus argumentos. A proposta do Juri Simulado favorece o aprofundamento dos conteúdos trabalhados para os projetos em questão. Além disso, os estudantes deveriam pesquisar e relacionar conteúdos e contextos e daí defender os seus pontos de vista através de argumentos (VIEIRA; MELO; BERNARDO, 2014). Consoante à teoria ausubeliana, a reconciliação integrativa deve provocar a incorporação de conceitos ao próprio conceito (MOREIRA; MASINI, 1982). A atividade foi intensamente vivenciada pelos estudantes.

Discussões acaloradas fizeram parte da dinâmica, além de uma chuva de argumentos muito coerentes e outros nem tanto, foram o ponto alto da atividade. Ao final do encontro, os estudantes foram orientados a iniciar os roteiros de forma assíncrona para trazer ideias e/ou dúvidas para melhoramento dos seus projetos na aula posterior.

Para a retomada do primeiro ponto da UEPS, que foi a elaboração da temática do curta-metragem confeccionado, os discentes expuseram os temas que foram escolhidos para pesquisa. Para a apresentação deles, os grupos contaram a história do seu curta metragem utilizando 5 fotos. A atividade teve o objetivo de introduzir os estudantes na linguagem do cinema, onde narrativas são contadas através de imagens. As imagens, por si só, foram o meio pelo qual os estudantes iniciaram “o contar e interpretar” dos seus curtas- metragens. Apresentação foi feita de forma assíncrona e foi disponibilizada na plataforma colaborativa Padlet para a apreciação dos demais estudantes que foram estimulados a deixar seus comentários na série de fotografias geradas na atividade.

A fase da construção do roteiro foi realizada de forma assíncrona e, através do mural no Padlet. Interessante notar a interação de alguns estudantes nos roteiros dos grupos. No entanto, apenas um grupo trouxe o roteiro finalizado. Os demais grupos trouxeram ideias de como pensaram em fazer os seus curta-metragens. Nesse ponto, a percepção geral foi que os estudantes, apesar do envolvimento nas atividades da UEPS, mostraram um certo desânimo em relação ao cumprimento das atividades.

A aula seguinte iniciou-se com comentários sobre os roteiros expostos no Padlet. O resgate dos argumentos desenvolvidos pelos discentes durante as discussões e reflexões sobre os temas dos documentários produzidos, possibilitou a oportunidade de agregar novas ideias e argumentos às concepções pré-existentes e, contribuíram para a culminância da atividade: um curta-metragem trazendo possíveis resoluções de problemas comunitários observados pelos estudantes e explorados ao longo da UEPS. A produção autoral dos grupos ficou evidente nos curtas-metragens produzidos. A fase da edição e finalização dos curtas-metragens foi cumprida nas aulas assíncronas. Os alunos, mais uma vez mostraram a sua autonomia quando se organizaram e se encontraram de forma virtual para finalizar os seus projetos. Nos filmes, os conteúdos trabalhados foram integrados às informações, argumentos, ideias, reflexões representados nos

curtas-metragens. No entanto, apenas dois grupos concluíram a atividade e apresentaram os seus filmes. Uma data alternativa foi combinada para que os demais grupos finalizassem as suas produções. Nesse momento os estudantes alegaram que não conseguiram finalizar a atividade por se sentirem sobrecarregados pelas demandas escolares de uma forma geral.

Os produtos audiovisuais realizados pelos estudantes foram compartilhados em sala de aula, mas também serão exibidos ao público no Festival de Artes realizado anualmente pela escola. Esse momento, ainda não definido pela gestão da escola, poderá ser uma mostra virtual de cinema, onde os filmes ficarão disponíveis para a apreciação do público em uma plataforma virtual do festival que será criada. Moreira (2011) pontua que no momento de reconciliação integrativa, mais importante que o conteúdo trabalhado é a forma como ele é produzido, para evidenciar a importância da colaboração, do trabalho em grupo para a construção do conhecimento. E, de fato, é inegável a sensação de realização que os estudantes mostram ao ver o seu curta-metragem sendo exibido para os colegas em sala de aula. A informação que os curtas farão parte de uma mostra virtual no Festival de Artes da escola também trouxe uma euforia a mais aos estudantes do segundo ano.

### **Avaliação**

No último encontro referente à conclusão do projeto, os estudantes participaram da fase avaliativa. A produção de um mapa conceitual final individual foi solicitada na perspectiva de responder à mesma questão focal do início do projeto. Para Novak (2010) a utilização dos mapas conceituais têm a função de constituir uma ferramenta qualitativa de avaliação na construção do conhecimento dos estudantes, tornando-se assim um recurso efetivo para a fase avaliativa da sequência de ensino-aprendizagem. Os mapas iniciais e finais foram confrontados na perspectiva de observar evidências de Aprendizagem Significativa construída ou em andamento. Esses indícios puderam ser percebidos no desenvolvimento das proposições e ligações entre os conceitos identificados nos mapas. Moreira (2011) defende que, além do recurso mapa conceitual, todas as iniciativas, desde que consideradas evidências de aprendizagem significativa de conteúdo, sejam levadas em consideração para uma avaliação integral, inclusive as que dizem respeito à esfera afetiva.

## **4.2 ANÁLISE DE DADOS**

Neste momento, são apresentados e discutidos os dados provenientes da implementação da UEPS. O objetivo aqui é verificar quais os efeitos produzidos pela realização da UEPS na perspectiva do favorecimento da aprendizagem significativa e do desenvolvimento das competências comunicativas na língua inglesa. Esta seção procura examinar os dados coletados e a apresentar reflexões acerca dos resultados do estudo a partir de categorias aqui apresentadas.

#### **4.2.1 O desenvolvimento da competência comunicativa**

A competência comunicativa trata-se da habilidade de utilizar a língua tanto na recepção quanto na interação e na produção. Segundo Walker, Davies & Hewer (2009) o componente curricular língua inglesa se diferencia dos demais porque a própria comunicação é conteúdo. Assim, a língua se distancia de um conceito tradicional que a compreende na perspectiva normativa, desconsiderando seus aspectos em uma prática social. A língua não se limita um conjunto de regras; ela é um mecanismo vivo de criação de significado. Para a esfera do ensino e aprendizagem, saber falar uma língua é tão importante quanto saber como falar uma língua. Nessa linha, na concepção de Nunan (1989), conhecer as regras não é o suficiente para se falar uma língua, é preciso saber utilizá-la em situações de comunicação. Sendo assim, a implementação da UEPS motivou o uso da língua inglesa, de maneira ativa, significativa, autêntica, em situações reais, ajustada ao contexto dos estudantes e alinhada às temáticas contemporâneas que tanto interessam os sujeitos da atualidade. Contrapondo-se a um outro uso, que pode ser passivo e, muitas vezes, resume-se à leitura e ao ponto de vista da leitura realizada (D'Eça, 2006), sem implicação pessoal ou crítica sobre a prática social. Este caráter genuíno, utilitário e crítico da língua favorece a aprendizagem significativa. Na conclusão da UEPS, pode-se observar o desenvolvimento de competências na utilização do idioma no âmbito das habilidades essenciais para a aprendizagem da língua estrangeira, a compreensão e expressão oral e escrita pelos os estudantes.

Além da professora-pesquisadora, os estudantes também relataram aspectos positivos na evolução da sua compreensão e expressão na língua inglesa. Os estudantes leram, analisaram, refletiram, discutiram os textos multissemióticos que fizeram parte das ações didáticas, e executaram atividades escritas ao longo de toda UEPS. A compreensão e expressão oral foram desenvolvidas através das discussões e pesquisas realizadas sobre os temas

selecionados pelos grupos. Além disso, atividades orais como apresentações, discussões, gravações de áudios-podcasts e participação no Juri Simulado compuseram a gama de materiais e estratégias adotadas na UEPS com a finalidade de facilitar a aprendizagem significativa da língua inglesa. Essas estratégias foram eficazes e adequadas para o estímulo ao uso e a prática do vocabulário, das estruturas gramaticais, da intonação, e da fluência na língua estrangeira. Percebeu-se um cuidado maior nos textos gravados robustecendo a expressão oral dos estudantes. De acordo com Manning (2005) textos gravados com a própria pronúncia e intonação levam a uma melhor compreensão do conteúdo e do produtor da mensagem. Houve uma participação massiva dos integrantes nas atividades de gravação-podcasts. Não foram observadas resistências à exposição das vozes na referida atividade, fator observado na gravação dos vídeos. Tal fato traz indícios de que essa ferramenta pode ser melhor explorada para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes no processo de aprendizagem de língua inglesa, como mostra os excertos a seguir.

Aluno 6

O nosso grupo dividiu as falas do podcast de maneira que cada um pode escolher o que iria gravar e quando. Todos participaram igualmente nas falas do nosso podcast.

Aluno 7

O podcast sobre o livro que virou filme foi muito interessante. Tive a chance de expressar a minha chateação com a maneira que transformaram meu livro favorito ( O ladrão de Raios) numa coisa tosca, sem sentido. Misturaram 3 livros em um! Ficou sem pé nem cabeça.

Sendo assim, retomam-se aqui algumas concepções do que é língua e linguagem, já abordadas nesta pesquisa. As quatro habilidades da língua (o escutar, o falar o , o ler e o escrever), o léxico, as normas gramaticais foram desenvolvidas na UEPS numa perspectiva contextualizada e integrada. Entretanto, as variações linguísticas acompanhando os usuários, o contexto de uso, as formas de uso, além de finalidade da interação, são igualmente importantes quando consideramos a competência comunicativa (Brasil, 2006). Dessa forma, os roteiros dos curtas-metragens desenvolvidos na UEPS trouxeram dados que revelaram aspectos particulares da prática social e variações linguísticas como: a situação descrita no roteiro, quem fala no roteiro,

finalidade a interação, as expressões e vocabulário utilizado, aspectos linguísticos (tempos verbais, formulação de perguntas e respostas, nível de formalidade).

De forma geral, os objetivos concernentes à produção oral e escrita foram alcançados. Verificou-se organização textual, uso adequado de estruturas gramaticais, estruturas lexicais e pronúncia. Algumas inadequações gramaticais, combinação de palavras (*collocations*), erros ortográficos foram observadas. No entanto, pouco contribuíram para um insucesso na compreensão e expressão dos estudantes. Também pôde-se perceber que na UEPS os estudantes adquiriram confiança para fazer as correções colaborativas e discutiam entre eles para só depois, trazerem dúvidas para serem esclarecidas com a professora pesquisadora. O desenvolvimento da competência comunicativa através das habilidades escritas podem ser evidenciadas na comparação do texto inicial e o roteiro final, produzidos pelo grupo G1:

The Covid-19 appeared, so, to prevent the transmission of the virus, the government makes a quarantine, and when the pandemic worsens, there is a lockdown, that is when all the establishments close, including school. Because of this, some schools do not have classes, and others do online classes, which is a big problem for most students. There is no real connection between the students and the teachers, which causes a deficit in education. Also, the students lose one of the best stages of life. (Texto inicial).

What is a pandemic? Well, this question became very common in the first moments of 2020, and now everyone knows what that means. Basically, a pandemic is the worldwide spread of a new disease. In the beginning of last year, a pandemic began after the spread of the CoronaVirus. So, to prevent the transmission, a quarantine is made, promoting social distancing. In the most difficult moments, there is a lockdown, and all the establishments closed, including the school.

And that becomes our point, how does a pandemic affect us as students? Well, to start with we can talk about one thing: Online Classes, that was and still is a way that a lot of schools find to continue education in a time when we can't be in the same place together. The solution seems easy, but has brought a lot of problems, with that most of the students have shown difficulties to adapt and learn, and other big problem appears, not everyone was able to access those classes, because they didn't have network or any computer, and as a consequence of that, inequality, in our reality, increases.

Another important point is that without having the support that friends and teachers give to them more mental health issues, for instance, feelings like losing the school experience isn't easy. Loneliness, Missing friends and places, difficulties. . . it is not easy to anyone, so to conclude, the only thing we can

wish for is for the situation to be better, and then finally, we can be together again. ( Roteiro final).

Assim, a etapa da reconciliação integradora da UEPS, onde todas as informações são reunidas para a produção, favoreceu tanto a compreensão quanto a expressão oral e escrita dos estudantes no projeto desenvolvido, a partir da construção dos roteiros e da produção dos curta metragens. Quanto ao processo de produção dos curtas-metragens na UEPS, observou-se que houve uma melhora na estrutura do roteiro dos grupos onde a organização e a participação ativa e colaborativa dos estudantes foi percebida. A análise dos dados levou à inferência que a participação ativa, harmônica e negociada dos integrantes dos grupos resultou em roteiros bem estruturados e curtas metragens bem editados e finalizados. Ademais, a elaboração do roteiro promoveu aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais e a evolução das habilidades comunicativas que superaram as expectativas propostas na ementa do componente curricular. À vista disto, pode-se afirmar que a implementação da ação educacional favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas (PELLEGRINO; HILTON, 2012) dos estudantes participantes da pesquisa. O fragmento abaixo, extraído do questionário aplicado na UEPS, evidencia esse processo.

Aluno 13: O trabalho em grupo foi bom, mas tive muito trabalho porque precisei dividir que cada um tinha que fazer e ainda tive que cobrar, porque senão não saía nada. Mas, foi bom, aprendi muita coisa de edição que não sabia também.

Na análise feita a partir das determinações descritas no quadro comum europeu de referência para línguas (QCER), que é um dos parâmetros escolhidos por essa pesquisa para a avaliação da competência comunicativa, pôde-se evidenciar que os estudantes participantes da UEPS cumpriram as exigências determinadas pelo documento de uma forma geral. Os estudantes foram classificados no nível independente, ou seja entre as categorias B1 e B2 no QCER. Assim, foram capazes de entender um vasto número de textos, reconhecendo seu significado implícito; foram também, de forma geral, capazes de expressar, de forma fluente e espontânea, suas ideias. Conseguiram ainda usar a língua de modo flexível, transitando por multimodalidades e variadas práticas sociais como textos acadêmicos, sociais e profissionais. Puderam, ainda expressar no seu discurso oral e escrito uma estrutura clara, organizada e articulada. Tal retorno confirmou que todas as exigências requeridas para o seu nível dos

estudantes foram atendidas e ampliaram o seu conhecimento através da vivência da UEPS. Por conseguinte, os estudantes do segundo ano do Ensino Médio do CAP-UFPE se encontram prontos para avançar nos seu conhecimento da língua inglesa nos períodos subsequentes.

#### **4.2.2 A aprendizagem significativa**

##### **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Embasando-se nas observações feitas pela professora-pesquisadora durante as aula síncronas, os diários evidenciam aspectos da esfera atitudinal e opiniões dos estudantes participantes da pesquisa. Eles serão descritos e discutidos a seguir.

As habilidades e competências socioemocionais foram também consideradas neste estudo, posto que se entende a educação como promotora de um desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Tough (2017), essas habilidades são tão importantes quanto as habilidades cognitivas, dado que há evidências de melhoras no aprendizado e no desempenho acadêmico sob condições desafiadoras, que demandam empatia, pensamento crítico, resiliência e criatividade. Em cada etapa da UEPS, a colaboração, o trabalho em grupo, o exercício da escuta e o respeito à opinião dos discentes, a predisposição para aprender, a motivação, além da negociação de significados foram observados e considerados. Essa atenção às questões subjetivas que ocorreram em sala de aula e mencionadas por Moreira (2012) foram de extrema importância para o estreitamento das relações entre os estudantes e a professora.

Somando-se a isto, a inclusão dos estudantes que não conseguiram finalizar os seus curta-metragens no tempo determinado foi um ponto bastante relevante no processo estudado. Esse fato sugeriu que alguns estudantes ainda precisam de uma administração do tempo mais eficaz. Ainda, tal fato proporcionou um momento educativo muito rico. Gerou uma conversa aberta e honesta entre os estudantes e a professora. Nesse momento, os estudantes de uma forma geral, expuseram as dificuldades que a pandemia está trazendo para a vida cotidiana deles, para a organização e para o lado emocional. Muitos não conseguem dar conta das exigências da escola e sofrem por isso. Outros declararam que estão sem ânimo para assistir e participar das aulas remotas e para concluir as tarefas. A

professora também pôde falar como se sentiu e se sente nessas aulas onde poucos alunos abrem as câmeras e interagem de maneira espontânea. Um dos saldos positivos dessa experiência foi referente à relação entre a professora e os estudantes que saiu mais fortalecida. Os estudantes relataram que se sentiram acolhidos e incluídos, inclusive os que não conseguiram finalizar as suas produções no tempo combinado.

Para verificar tanto o desenvolvimento das competências comunicativas, quanto os indícios de aprendizagem significativa dos estudantes ao final da ação didática, os textos iniciais e finais, os roteiros, e os curtas-metragens, foram comparados observando as diferenças entre o início da UEPS e, após a sua realização. Além disso, foi possível identificar que os participantes utilizaram diversos recursos tecnológicos em todas as fases da execução das tarefas. O Cmaptools, como ferramenta para construir os mapas conceituais, o Google , como *site* de buscas, o Google Docs e o Padlet para a construção do texto colaborativo, o *google meet* e os aplicativos WhatsApp e Discord para a comunicação entre os membros, e para a construção do vídeo e áudio, o aplicativo Imovie e o programa Movavi Video Editor. Vale mencionar que foram sugeridas algumas ferramentas digitais pela docente. Os estudantes, por sua vez, também trouxeram programas e aplicativos que estavam habituados a utilizar para a realização das tarefas.

Em relação a esse aspecto, foi percebido que, os estudantes mesmo observando as sugestões da docente em relação aos dispositivos que poderiam se utilizados na UEPS, buscaram as suas próprias formas de interação, aplicativos, programas para cumprir as tarefas propostas. A iniciativa dos estudantes corrobora a afirmação de Kalantziz (2006) e Gee (2005) quando discutem a preferência da geração *gamers* em adotar uma postura ativa nas suas experiências educacionais. Outro ponto importante observado foi o momento da coleta das informações iniciais para o início do trabalho feita pelos estudantes, percebeu-se que a familiaridade desses estudantes com as ferramentas tecnológicas pode facilitar na busca de fontes nas plataformas digitais, como evidenciado nos comentários retirados do questionário expostos a seguir.

Aluno 1

O nosso grupo começou a procura sobre o assunto pesquisando no *Google* padrão, utilizando palavras chaves, como “*covid-19*”, “*pandemic*” e “*lockdown*”.

Aluno 2

A procura seguiu no Google vídeos sobre cultura do cancelamento existente atualmente. Lembrei-me de alguns exemplos que eu vi na mídia e na minha vidana escola.

Nesta fase, foi interessante observar que processo de pesquisa em fontes de textos multissemióticos, proporcionou aos estudantes um contato mais próximo com materiais autênticos e em variados suportes como artigos, entrevistas, perfis no instagram, blogs, vídeos e *podcasts*. Dessa forma, pode-se inferir, a partir dos comentários feitos pelos estudantes nos momentos síncronos, que a pesquisa os estimulou a realização da curadoria do material mais apropriado para a sua pesquisa. A dinâmica revelou que as atividades propostas ampliaram as habilidades referentes à aquisição de informações e seleção adequada de conteúdos, e está alinhada às determinações da BNCC (2017) para o componente curricular língua inglesa.

Aluno 3

Analisei o *podcast* da *HBO channel*. Tive algumas dificuldades com o vocabulário de um nível mais elevado em alguns momentos. O *podcast* foi *bem* interessante por focar em questões sociopolíticas e ideológicas sobre os moradores da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil, levando à reflexão sobre nossa dificuldade de convivência com pessoas que pensam muito diferente da gente. No entanto, acabamos não utilizando o áudio no nosso trabalho.

Assim, foi percebida, a predisposição dos estudantes para aprender, uma das condições para o favorecimento da Aprendizagem Significativa. Os estudantes mostraram intencionalidade para aprender possivelmente resultante da escolha do material que trabalharam, podendo relacionar, de maneira substantiva e não arbitrária, o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012).

A presente pesquisa segue Ortega (2008) no que se refere à utilização de tarefas como estratégia para a prática da compreensão oral. Diversas tarefas foram trabalhadas na UEPS. Através de atividades como, o jogo de perguntas Kahoot e o Juri Simulado, pode-se observar a participação e a evolução das habilidades orais dos estudantes. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico uma forma significativa, lançando mão de seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento das atividades (MOREIRA,

2012; COPE; KALANTZIS, 2009).

Aluno 3

Comecei a produzir as perguntas para o júri tendo como base minhas leituras anteriores nesse projeto dos curtas[. . .].

Além disso, quanto à interação entre os estudantes, observou-se uma atmosfera de colaboração, respeito às falas e opiniões em todos os grupos. Os estudantes dividiram as tarefas que cada um dos integrantes dos grupos deveriam fazer. Nesse momento pode-se constatar um profícuo ambiente de negociação e discussão nos grupos de uma forma geral.

A UEPS, favoreceu a aprendizagem ativa e a autonomia dos participantes em relação ao uso da língua inglesa ao longo da sua implementação. Tal dinâmica foi observada nas mais variadas perspectivas como a do uso independente do idioma, a do aprendizado independente e até mesmo do aprendiz independente (CANDLIN, 1997). Ficou também evidenciado o papel da docente como facilitadora do processo de ensino aprendizagem na vivência da UEPS. Dessa forma, a professora pesquisadora participou no apoio, auxílio e negociação de significados com os estudantes na maior parte do tempo, mas sempre deixando-os livres para exercer o seu protagonismo. Postura ajustada ao discurso político pedagógico atual, que é o de aprender a aprender e do ensino centrado no aluno. Ou seja, uma educação autêntica, contrária a uma prática na perspectiva do educador para o educando ou do educador sobre o educando, e sim do educador com o educando. (FREIRE, 1988).

Aluno 4

Já tenho familiaridade com edição de áudios, e por isso, fiquei encarregado de juntar tudo e fazer os ajustes [. . .] Toda a comunicação entre eu, (Aluno 3) e (Aluno 2) foi sempre pelo WhatsApp e o texto era escrito e editado por todos no Google docs.

Quanto ao aspecto técnico, ou seja, a edição de imagem e som na produção dos curtas metragens, verificou-se o aperfeiçoamento de habilidades de letramento digital e multiletramentos (GREENSTEIN, 2012; ROJO, 2012; GEE, 2013). Os estudantes transitaram por variados aplicativos de edição de som e imagem com bastante flexibilidade e autonomia. Ainda, em muitos momentos, os estudantes conduziram o processo indicando tutoriais e ensinando eles mesmo entre si. Em uma ocasião, a professora pesquisadora observa um

dos estudantes, que historicamente vem apresentando algumas dificuldades no campo linguístico-comunicativo, pôde contribuir ativamente, ensinando como ajustara legenda ao áudio e imagem. Tal fato evidenciou que a condução da UEPS trouxe uma atmosfera de inclusão, participação e valorização das habilidades alternativas, da esfera do letramento digital dos estudantes. Esse momento foi tão significativo para o estudante que foi mencionado como um dos aprendizados adquiridos na UEPS.

Aluno 2:

“ Aprendi que sei mostrar o que sei fazer de melhor: jogar e fazer edição de filme e jogos.”

Houve uma participação massiva dos integrantes nas atividades de gravação-podcasts. Não foram observadas resistências à exposição das vozes na referida atividade, fator observado na gravação dos vídeos. Tal fato traz indícios de que essa ferramenta pode ser melhor explorada para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes no processo de aprendizagem de língua inglesa, como mostram as impressões dos estudantes participantes da pesquisa, nos trechos retirados do questionário que foi realizado na etapa avaliativa da UEPS.

Aluno 6

O nosso grupo dividiu as falas do podcast de maneira que cada um pode escolher o que iria gravar e quando. Todos participaram igualmente nas falas do nosso podcast.

Aluno 7

O podcast sobre o livro que virou filme foi muito interessante. Tive a chance de expressar a minha chateação com a maneira que transformaram meu livro favorito ( O ladrão de Raios) numa coisa tosca, sem sentido. Misturaram 3 livros em um! Ficou sem pé nem cabeça.

Ademais, o fator autonomia, trouxe uma clareza em relação à aptidão dos estudantes para a aquisição e produção de conteúdos (LIVINGSTONE, 2003) já observadas nova nova geração. A partir das falas, os estudantes deixam claro o ânimo para buscar temáticas que mais os interessem. O que nos leva a inferir que a UEPS com a finalidade de produzir um produto digital (um curta metragem), além de desenvolver habilidades já familiares aos estudantes, pode ser um fator importante para estimular a predisposição para aprender, e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem significativa da língua Inglesa.

Aluno 5

Depois de escolhermos o tema ( Acessibilidade na era digital), cada um no grupoficou responsável por uma parte do filme. Eu fiquei com a parte de edição de imagens porque já usei o Movavi em outras oportunidades.

Ainda, considerando a colaboração, na experiência da UEPS , seus efeitos positivos para aprendizagem foram visíveis. A colaboração estimula muitas habilidades inerentes às competências interpessoais (FADEL, 2009) para o trabalho em grupo. Entre elas pode-se citara flexibilidade, adaptabilidade (WAGNER, 2008) a escuta (FADEL, 2009) respeitosa, a capa- cidade argumentativa. Foi interessante notar a administração de caraterísticas da esfera afetiva pelos estudantes no momento das interações em grupo. Em geral, os estudantes souberam regular as emoções se expressando, ouvindo e considerando, respeitosamente,a opinião dos seus colegas. Em alguns momentos, raros, no entanto observados, houveuma atmosfera conflituosa, que foi devidamente contornada pelos integrantes dos grupos.Segundo Scriven (1993), os conflitos vivenciados nas atividades em grupos refletem pro- blemas do mundo real e solucioná-los é uma habilidade essencial, que não só pode como deve ser estimulada. Dessa forma, o desenvolvimento da UEPS pode favorecer aspectos cruciais para formação integral do estudante.

Outro aspecto que concerne à aprendizagem colaborativa (DOWNES, 2014) é a possibilidade de integração de grupos heterogêneos, muito comum em grupos na aprendizagem de idiomas. Por se tratar de uma turma coesa, o que poderia ter sido fator complicador no trabalho, na verdade, transformou-se em uma potencialidade. Percebeu-se uma predispo-sição para dividir, ensinar e aprender novos conteúdos nas dinâmicas entre os estudantes. Considerar os conhecimentos prévios de cada estudante é crucial neste componente curricular. Além disso, o respeito às potencialidades de cada estudante, a proficiência, os interesses, os contextos individuais, foram aspectos observados nesta pesquisa. Assim, os integrantes da pesquisa puderam dar a sua contribuição construindo o conhecimento socialmente, a partir das experiências em grupo (FREIRE, 1970; LÉVY, 2000).

Ademais, aspectos referentes à aprendizagem significativa também foram analisados. A forma como a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa se articularam revelou que a UEPS pode ser um caminho favorável para a aprendizagem significativa da língua estrangeira. Assim como a relação

entre os conhecimentos prévios e os novos. Dessa forma, um dos instrumentos utilizados para evidenciar a aprendizagem significativa, o mapa conceitual, foi utilizado nesta pesquisa e se apresenta como uma ferramenta com potencialidade para desenvolver a aprendizagem significativa da língua Inglesa de estudantes. A sua utilização apresenta variadas finalidades que vão desde, uma técnica didática, até um mecanismo avaliativo (MOREIRA, 2010). Os mapas conceituais dos estudantes participantes desse estudo serão analisados na sequência.

### DIFERENCIAÇÃO PROGRESSIVA E RECONCILIAÇÃO INTEGRADORA

Na tentativa de identificar indícios de aprendizagem significativa foram organizados dados a partir de mapas conceituais. A análise desses mapas procurou identificar algum tipo de evidência de aprendizagem significativa na língua Inglesa dos estudantes participantes da pesquisa. Além disso, a análise também buscou proporcionar ao aprendiz possibilidades de reflexão acerca de que direção seguir no sentido de desenvolver a sua própria aprendizagem, uma vez que o mapa traz a capacidade de “fotografar” a sua estrutura cognitiva.

Quanto à compreensão e expressão escrita, a análise de atividades como os mapas conceituais, os textos iniciais e finais revelou o desenvolvimento dessas habilidades na UEPS. Ao confrontar os mapas conceituais e os textos iniciais e finais dos estudantes, de forma geral, verificou-se um enriquecimento léxico, além de estruturas gramaticais mais complexas que as mostradas no início das UEPS.

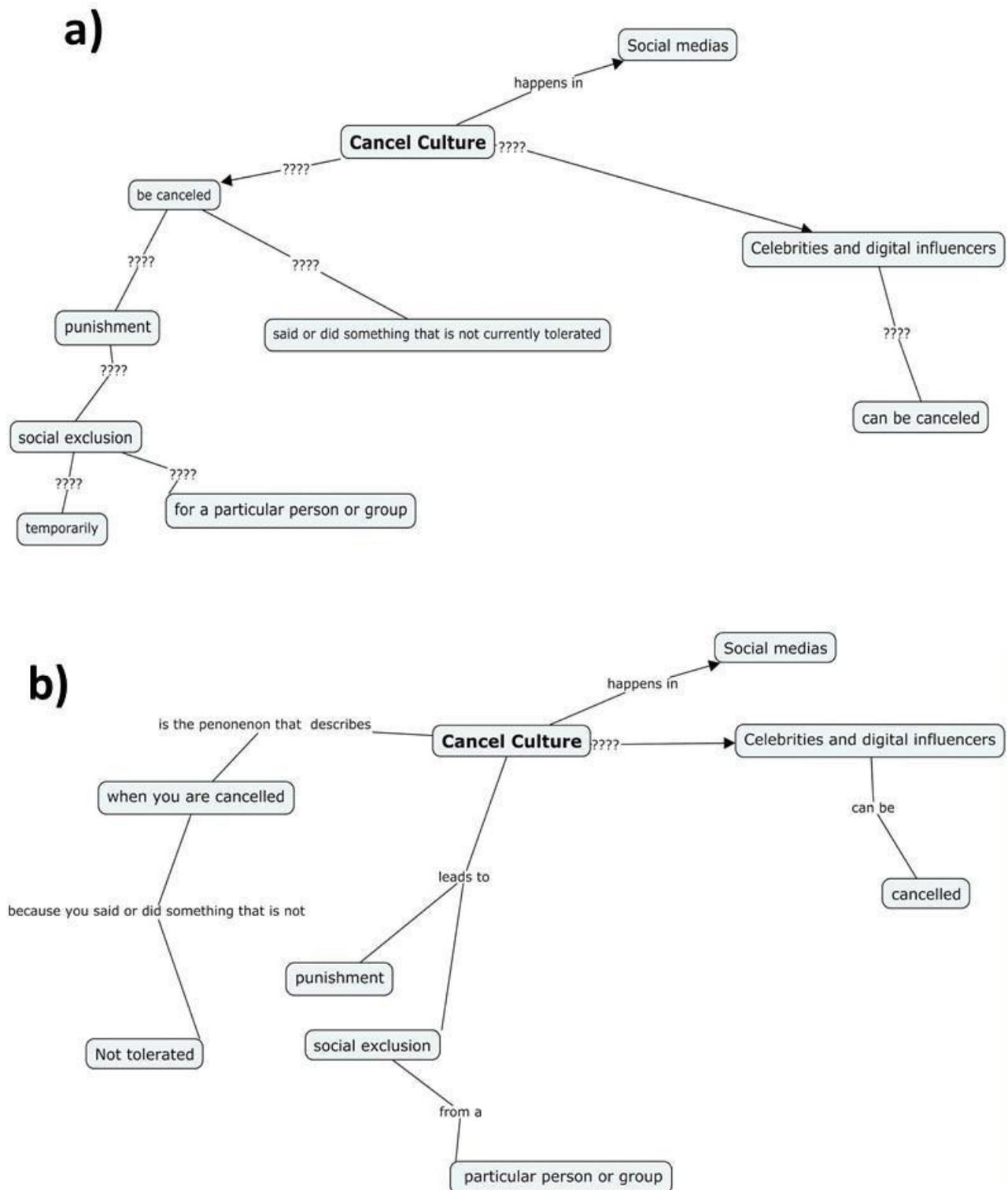
Na observação feita pela professora-pesquisadora, inicialmente, os estudantes adquiriram um conhecimento básico acerca da produção de mapas conceituais em um momento anterior à pesquisa, onde os procedimentos para a construção deles foram apresentados, e posteriormente, praticados em uma aula expositiva sobre o assunto. Assim, conseguiram aplicar esses conceitos para executar seus próprios mapas na língua Inglesa.

Nas discussões iniciais para a seleção da problemática trabalhada em sala de aula, alguns temas que impactam o cotidiano dos estudantes hoje surgiram e foram, brevemente, debatidos. Um dos grupos abordou a temática da cultura do cancelamento, que é “o ato de boicotar uma pessoa, isto é, negá-la e excluí-la da legitimação social em resposta a uma atitude tomada por ela que tenha sido

considerada errada.” (BRASILEIRO; AZEVEDO, 2020, p.85). A cultura do cancelamento, objetiva a exclusão de pessoas dos meios digitais chegando até mesmo ao boicote de suas atividades. O nome se originou em casos de alguns indivíduos que manifestaram suas opiniões e foram mal interpretados, por isso, acabaram sofrendo ataques na web, trazendo complicações para a vida pessoal e digital. O termo “cultura do cancelamento” começou a ser utilizado no início em 2017, quando uma campanha (#metoo) nas redes sociais motivou mulheres do mundo inteiro a compartilharem denúncias de assédio e violência sexual. (BRASILEIRO; AZEVEDO, 2020).

Então, para responder à pergunta focal no primeiro mapa “O que é a cultura do cancelamento?” (*What is cancel culture really like?*), os estudantes exploraram o conceito desse tipo de cultura. Na sequência da atividade, percebeu-se que os participantes do estudo fizeram a articulação entre as novas informações e conceitos com os conhecimentos já existentes na sua base cognitiva (MOREIRA, 1999) na língua alvo, o inglês. Isto é perceptível na Figura 9, que representa os mapas conceitual inicial (Figura 9a) e final (Figura 9b) de um estudante (aqui denominado como A1).

Figura 9 – Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A1: a) inicial e b) final



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

O mapa da Figura 10a demonstra nas hierarquias conceituais apresentadas, alguns tópicos que não foram mencionados nas discussões iniciais no momento da tempestade de ideias sobre as temáticas escolhidas por eles, no

início da intervenção didática como, por exemplo *Social Media* (Mídia Social) e *Celebrities and digital influencers* (Celebidades influenciadores digitais). Ainda no mapa da Figura 9a, pode-se notar que o estudante não colocou as palavras de ligação entre conceitos, o que dificultou a análise quanto à semântica das proposições formadas. “A falta de um termo de ligação impede o entendimento da relação conceitual e produz um mapa mental, que se limita a representar a associação entre conceitos” (DAVIES, 2011 citado por AGUIAR; CORREIA, 2013 p. 145). Contudo, foi possível perceber algum nível de hierarquização dos conceitos que estavam ligados ao termo central do mapa.

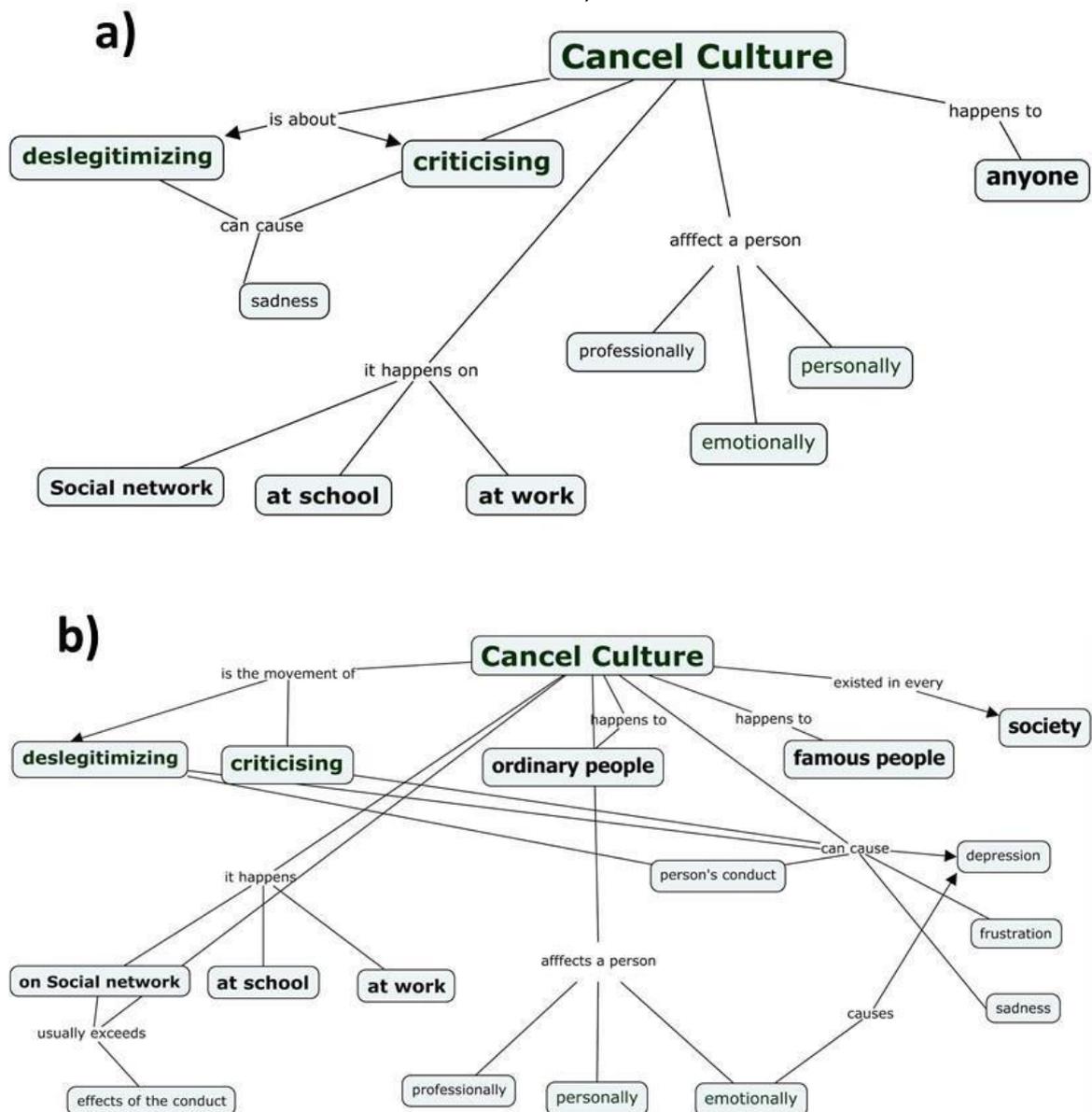
Os mapas produzidos pelo estudante A1 podem ser um excelente exemplo para analisar o campo lexical. No primeiro mapa (Figura 9a) a grafia da palavra ‘cancelado’ aparece como “canceled”, com um ‘L’. Já no segundo mapa (Figura 9b), A1 escreve “cancelled”, com dois ‘L’. Vale pontuar que depois da construção do primeiro mapa conceitual, os materiais que foram disponibilizados aos alunos tinham uma origem do inglês britânico, no qual a grafia da referida palavra leva duas letras “L”. Esse detalhe nos leva à interpretação de que, A1 ao utilizar materiais de uma certa origem, assimilou que essa (com dois ‘L’) é a grafia correta e não como aparece na primeira versão (com um ‘L’ só). Outra consideração a se fazer é que ambas as grafias estão de acordo com a norma culta da língua inglesa, e por isso a pesquisadora não chamou a atenção dos estudantes quanto a esse detalhe, uma vez que ambas estão corretas. No entanto, a palavra “canceled” é mais utilizada no inglês Americano e a grafia “cancelled” é mais vista no inglês Britânico. Além disso, este aspecto do mapa de A1 também aborda uma das hipóteses da Teoria Krashen, a hipótese do monitor, descrita na Tabela 1. Ao ser exposto a um material onde a grafia de uma palavra aparecia diferente do que era esperado, o estudante, “corrigiu” o que entendeu que poderia ser um erro mesmo se ter sido indicado pela professora.

Já ao analisar os mapas do estudante A2 (Figura 10) observamos que ele considera os conceitos trabalhados nas aulas e nos textos que compuseram as aulas e acrescenta também a intertextualidade. Está destacado no seu mapa quando o estudante faz a articulação entre os materiais potencialmente significativos utilizados nas aulas, como os textos trabalhados com conceitos e informações trazidas nos momentos de discussão em grupos. No mapa conceitual inicial (Figura 10a) o estudante A2 nos mostra conceitos e informações, definições, características, reflexões e consequências do fenômeno chamado cultura do

cancelamento (*Cancel Culture*). O referido mapa mostra com clareza que conceitos estão se formando e a aprendizagem significativa está em curso.

No segundo mapa conceitual (Figura 10b), pode-se perceber algumas diferenças. Seguindo os parâmetros de referência desenvolvidos por Aguiar e Correia (2013), quanto à clareza semântica das proposições produzidas no mapa conceitual final, o estudante A2 utiliza verbos flexionados concordando com os conceitos iniciais na maioria dos termos de ligação, e com isso concede maior clareza semântica às suas proposições.

Figura 10 – Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A2: a) inicial e b) final



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

As proposições quando analisadas através da lupa da Teoria de Krashen para aquisição da segunda língua, mostram com clareza uma das hipóteses descritas pelo teórico. A hipótese da ordem natural (Tabela 1), que afirma que algumas regras gramaticais são assimiladas mais cedo e, por isso, aparecem nas produções dos estudantes com mais frequência. É o caso dos verbos no presente do indicativo que aparecem na grande maioria das proposições do mapa da Figura 3b, apesar de serem estudantes fluentes.

No que se refere à compreensão e produção da língua estrangeira, podemos observar um número superior de palavras no segundo mapa quando comparado ao primeiro (Figura 10). Nesse caso, pressupõe-se que, após as aulas ministradas durante a ação educacional, as discussões nas aulas síncronas e a leitura e exercícios feitos nos textos, o repertório linguístico dos aprendizes cresceu consideravelmente, é o que é pressuposto no segundo mapa do estudante A2 (Figura 10b). Palavras e expressões diversas aparecem nos conceitos e nas frases de ligação que compõem o seu mapa conceitual final. A articulação entre conhecimentos está presente na exposição das consequências da cultura do cancelamento (*depression, sadness, frustration*- depressão, tristeza, frustração), essas informações foram trabalhadas nos momentos assíncronos com a leitura de textos que tratavam da esfera afetiva e a cultura do cancelamento. Verifica-se então, mais um indício da influência dos materiais, que são potencialmente significativos promovendo o aprendizado desse estudante.

Para Ausubel (1980), no processo de ensino e aprendizagem, os conceitos devem ser apresentados de forma mais geral, para que, posteriormente, seja possível tratar dos conceitos específicos. Da mesma maneira, os conhecimentos expostos de maneira específica precisam estar interligados, destacando diferenças e semelhanças referentes ao tema em estudo (MOREIRA, 1999). Nessa perspectiva, a diferenciação e integração dos conceitos estudados no desenvolvimento da UEPS puderam ser percebidos à partir da escolha das atividades. No questionário virtual, o Kahoot, os conceitos mais amplos, mais gerais sobre os gêneros audiovisuais foram abordados de forma lúdica e gamificada. Perguntas como: “Qual gênero audiovisual tem a entrevista como o seu instrumento principal?” Ou “O gênero audiovisual mais adequado para crianças é o . . .?” convidam o estudante a resgatar todo o seu conhecimento prévio adquirido durante às aulas da UEPS para coletar, na sua base cognitiva,

as características diferenciam um gênero do outro. Além da diferenciação progressiva, o kahoot proporcionou uma aprendizagem lúdica. Os estudantes, através do jogo aprenderam e consolidaram conceitos ativamente, adicionando à UEPS o caráter de metodologia ativa. Outro aspecto a ser considerado é o que se refere à predisposição para aprender, citada por Ausubel (1980) ao modelo do questionário. Por ser gamificado, atende a um público crescente nessa geração, os gamers, que demonstram preferência por posturas ativas (KALANTZIZ, 2006; GEE, 2005) e lúdicas nas experiências educacionais.

Vale salientar que o processo de diferenciação progressiva e reconciliação integradora acontecem sincronicamente. Dessa forma, a fim de promover situações de integração dos conceitos estudados, a UEPS traz a etapa da reconciliação integrativa e no projeto aqui exposto, foi escolhido outro jogo, o Juri Simulado. A escolha pelo jogo se deu pela sua capacidade de aglutinar aspectos conceituais recompondo que foi separado no momento anterior da diferenciação progressiva. No Juri Simulado, argumentos devem ser selecionados e perguntas devem ser feitas na perspectiva de defender dado ponto de vista. Para isso, infere-se que o a base cognitiva do estudante precise recorrer à junção de todo elemento que esteja disponível, enquanto conhecimento adquirido pelo estudante, para vencer o seu oponente e ganhar a argumentação. O Juri Simulado da UEPS em questão trazia a defesa do gênero textual e o gênero audiovisual. Foi interessante notar as percepções dos estudantes e a tendência contemporânea de apreciação de outras modalidades semióticas à modalidade de leitura de textos escritos. Isso ficou evidente quando os estudantes sorteados para defender o gênero audiovisual se animaram com o resultado alegando que é muito mais fácil defender um filme que um livro, por exemplo. Da mesma forma, o grupo oponente, que precisou defender o gênero textual, não se satisfaz no primeiro momento. No entanto, foi interessante também observar que esse grupo foi o que desenvolveu melhores argumentações para sustentar o seu gênero.

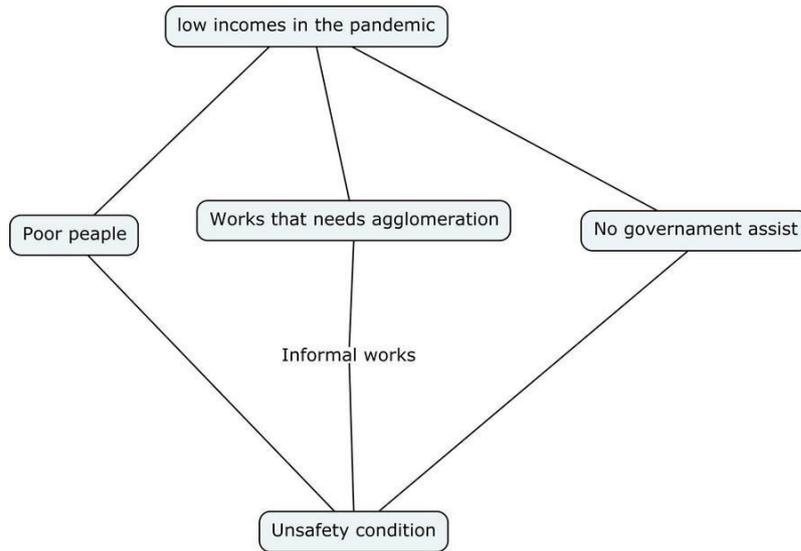
Ainda, quanto à reconciliação integrativa, o próprio processo de escrita do roteiro e produção do curta-metragem, englobam esse princípio facilitador da aprendizagem significativa. Para cumprir com essa duas etapas do processo de construção de um curta-metragem, todos os conceitos dos gêneros audiovisuais e da temática escolhida para ser abordada nessa prática social precisam ser acessadas e organizadas para que façam sentido.

A análise do mapa do estudante A3 também buscou identificar evidências de

aprendizagem significativa na língua Inglesa. Inicialmente o que se pode notar é que o estudante mostrou pouco repertório linguístico para expressar o que conhecia sobre o tópico.

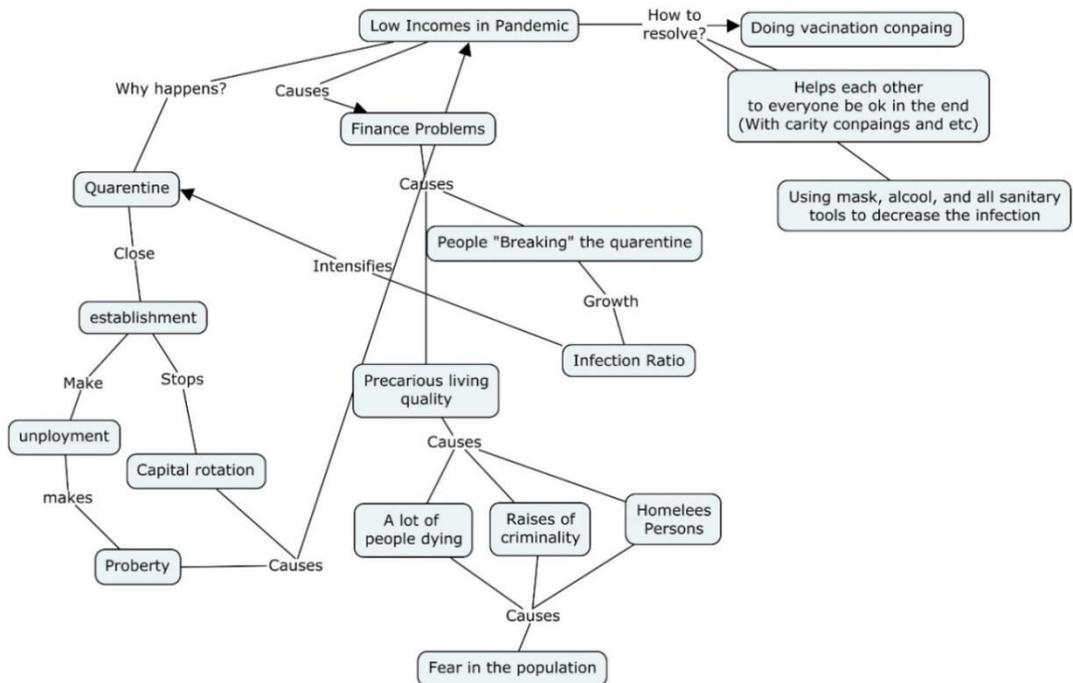
Figura 11 – Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A3: a) inicial e b) final

**a**



**b**

Fonte:  
Dados  
de



pesquisa, 2021.

A via mais comum de elaboração de conhecimento é a diferenciação progressiva, quando informações ou conceitos mais gerais, mais holísticos são destrinchados em outros conceitos mais específicos. O mapa 4b do estudante A3 mostra a diferenciação do conceito “Baixa renda na Pandemia (*Low incomes in the pandemic*)” em outras ideias mais específicas como “ Problemas financeiros (*finance problems*) “ e “ Pessoas quebrando a quarentena (*people breaking the quarentine*)”. Outra evidência de diferenciação progressiva aparece quando o conceito “ Moradia precária (*Precarious living quality* )” se desdobra nos conceitos “muitas pessoas morrendo ( *A lot of people dying*)”; “ Aumento na criminalidade ( *Raises of criminality* )” e “ (pessoas) sem-teto ( *Homeless persons*)”. Quando essas ideias ficaram suficientemente claras para o estudante, ele, provavelmente, teve condições de perceber algo que as liga, que as conecta. Então ocorre uma reconciliação integrativa (AUSUBEL, 2000; NOVAK, 2010). O estudante utiliza a palavra de ligação “causa” para aquilo que conecta essas três ideias. E assim, o estudante as conecta com o conceito “medo na população”.

O mapa da Figura 11a, revela que o estudante não colocou as palavras de ligação entre conceitos, o que dificultou, a análise quanto à compreensão das proposições formadas. Assim, fica a critério do leitor estabelecer as devidas conexões para que as proposições façam sentido, o que não é o proposto pelo mapa conceitual. Um mapa conceitual deve conter termos de ligação que irão promover o entendimento da relação entre os conceitos, Aguiar e Correia (2013) . Entretanto, foi possível perceber algum nível de hierarquização dos conceitos que estavam ligados ao termo central do mapa.

O campo lexical no mapa conceitual inicial produzido por A3 foi bastante resumido, como percebido. Entretanto, o mapa final mostra uma gama maior de palavras e frases que se interligaram demonstrando diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. Dessa forma, os resultados apresentados na pesquisa corroboram que a UEPS teve o potencial de facilitação da diferenciação progressiva e a reconciliação integradora preconizadas por Ausubel referentes aos temas estudados pelos estudantes, pois, de acordo com a análise dos dados, possibilitou, num primeiro momento, a discussão dos conteúdos mais gerais e abrangentes para diferenciá-los progressivamente e, na sequência, reconciliá-los.

Com base nos registros efetuados no diário da professora-pesquisadora, além dos dados fornecidos pelos estudantes no processo de implementação da

UEPS observou-se que a estrutura e a metodologia aplicadas em sala de aula motivaram os estudantes a aprender, refletir e conhecer mais sobre o assunto abordado na língua inglesa. Dessa forma, tais resultados levam à conclusão que o uso de estratégias criativas, assim como metodologias que promovam o pensar, ponderar e expor os conhecimentos prévios, são essenciais para que, a partir delas, o professor elabore uma sequência de ações educacionais que tenha significado para o aprendiz.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa- UEPS- apoiada pelo recurso audiovisual como etapa, na aprendizagem da língua inglesa, foi o objetivo da presente pesquisa. Para atingir esse objetivo, desenvolver uma sequência educacional, uma UEPS, para facilitar a aprendizagem significativa e crítica da língua inglesa, apoiada pelo uso do recurso audiovisual, foi o caminho seguido. Dessa forma, a UEPS elaborada e desenvolvida nessa pesquisa, contou com o apoio de ferramentas tecnológicas que facilitaram a aprendizagem significativa da língua inglesa para os estudantes. A UEPS desenvolvida nesse estudo evidenciou o robusto papel da ferramenta tecnológica audiovisual na facilitação da aprendizagem significativa da língua inglesa, resultando no desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dos estudantes participantes da ação. A UEPS aqui apresentada contou com sete etapas que foram totalmente desenvolvidas no modelo de aulas virtuais, à distância e completamente ministradas na língua alvo, a língua inglesa. Considerando a complexidade de funcionamento da linguagem contemporânea, que admite a hibridização de variadas mídias, além de múltiplas semioses, decidimos abordar a perspectiva dos multiletramentos que pudesse envolver práticas socioculturais comuns aos espaços contextuais dos estudantes.

O aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa dos participantes do estudo foi evidenciado em todas as fases da UEPS e, especialmente na última etapa, que foi produzir um curta metragem em língua inglesa. Portanto, a implementação de uma UEPS apoiada pelo recurso audiovisual trouxe um impacto positivo para a aquisição da língua estrangeira de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Recife. A construção e realização das etapas da UEPS foi fator relevante para o aprimoramento linguístico do idioma desenvolvendo as competências e habilidades esperadas para aquisição de uma língua estrangeira.

As análises dos mapas dos estudantes A1 (Figura 2), A2 (Figura) e A3(Figura 4) são apenas recortes que exemplificam as potencialidades do uso dessa ferramenta para o favorecimento da aprendizagem significativa no ensino de língua inglesa. No compito geral, os estudantes se envolveram em todas as etapas da intervenção pedagógica, apresentaram reflexões, pesquisaram, trouxeram

contribuições. Os mapas conceituais construídos pelos estudantes que fizeram parte da pesquisa trouxeram conceitos básicos sobre os tópicos trabalhados, como a cultura do cancelamento e seus impactos no comportamento dos indivíduos na atualidade, por exemplo. Ainda, pode-se constatar que a construção do mapa conceitual favoreceu

a criticidade dos estudantes na língua estrangeira. Ficou claro nos momentos de debate, nas aulas síncronas, que os estudantes se esforçaram para construir argumentos motivados pelos materiais utilizados (textos e vídeos) que pudessem refletir os seus pontos de vista e relacioná-los à realidade vivenciada por eles nos seus contextos sociais. Dessa forma, é plausível esperar que essas habilidades críticas que foram favorecidas na ação educacional sejam também transferidas a outros componentes curriculares. Os conhecimentos prévios dos estudantes foram um ponto alto nos mapas elaborados. Em todos os mapas analisados, pode-se perceber que os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos compartilhados e negociados nas interações em grupos e nas aulas estavam presentes nos mapas dos participantes da pesquisa. A investigação evidenciou que os estudantes do segundo ano do ensino médio aprenderam significativamente ou se encontram com a sua aprendizagem da língua inglesa em curso após a intervenção educacional realizada.

No que concerne às competências específicas que devem ser trabalhadas no Ensino Médio de acordo com a BNCC, a implementação da UEPS ampliou o debate entre os estudantes em sala de aula, pois possibilitou a abordagem de assuntos de relevância social de uma maneira crítica. Assim, a estratégia facilitou a produção argumentativa e a negociação de significados que, por sua vez, contribuiu para o enriquecimento das competências comunicativas dos estudantes participantes. As discussões na fase de compartilhamento possibilitaram novos arranjos estruturais que foram observados ao longo da sequência de ações na UEPS. Isso dito, infere-se que a produção de um curta-metragem pelos estudantes facilitou novas organizações conceituais na base cognitiva dos estudantes.

Um dos pilares para a aprendizagem significativa, a predisposição dos participantes da pesquisa para aprender foi também percebida. Os estudantes mostraram-se muito envolvidos na realização do projeto, em todas as fases. Apresentaram reflexões e contribuições relevantes e criativas sobre as temáticas trabalhadas. Discussões sobre os mais variados temas, tais como:

Educação, bullying, cancelamento virtual, violência doméstica, sentimentos, racismo, intolerância, pandemia, depressão, acessibilidade, entre outros, constituíram-se como temáticas amplamente debatidas.

Os resultados desta investigação indicam que a construção de um curta-metragem, através de uma UEPS, com todas as suas fases, por estudantes do ensino médio, influenciou na aprendizagem da língua estrangeira em questão. A expectativa que as atividades propostas, como o mapaconceitual, textos escritos e multissemióticos e multimodais trouxessem uma possibilidade de trabalhar conteúdos diversos, de interesse dos estudantes participantes, foi atingida com sucesso. Percebeu-se ainda, uma nítida melhora na comunicação entre eles na língua alvo, o inglês, apesar do contexto atual de aulas remotas onde essa interação teve que ser feita de forma virtual. Tal progresso foi constatado através da comparação de trabalhos e procedimentos realizados anteriormente no contexto escolar.

O desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a compreensão e expressão oral e escrita; a produção oral e escrita na perspectiva da aprendizagem significativa foram evidenciadas. Dessa forma, essa pesquisa pode contribuir para formulação de ações pedagógicas intermediadas pelo docente e pela tecnologia (mídias digitais) que ofereçam oportunidades para a troca de experiências sociolinguísticas, que incentivem o protagonismo desses atores, os estudantes, e a formação integral do indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de modo que este possa ser reformulado e readaptado à realidade vivenciada no âmbito escolar.

"The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of *seeking* knowledge gives a basis for security."<sup>3</sup>

Carl Rogers, *Freedom to Learn for the 80's*.

A citação de Carl Rogers faz alusão a um dos desafios do professor contemporâneo. Como aprender a aprender e mudar? Fazer diferente? O que

---

<sup>3</sup> O único homem que é educado é o homem que aprendeu a como aprender; o homem que aprendeu a como adaptar-se e mudar; o homem que percebeu que nenhum conhecimento é seguro, que só o processo da busca do conhecimento dá a base para a segurança.

presenciamos é um discurso recorrente no sentido de promover uma educação que seja significativa, inclusiva, democrática. No entanto, a dura realidade é que a educação brasileira está carregada de convenções estabelecidas que inviabilizam essa mudança. Uma Educação que afasta os estudantes do aprendizado, da escola, que é pouco inclusiva e pouco democrática. E lutar contra este sistema, parece ser o caminho mais difícil. Não é incomum ver professores cansados, abatidos e entregues às práticas que pouco agregam aos estudantes e a eles mesmos. Ficou difícil mudar, para tentar novas formas, novos meios. . . Para isso o professor precisa se colocar sob reflexão contínua. Precisa visitar e revisitar suas estratégias. Precisa ser pesquisador, cientista, que faz, que tenta, que inova, mesmo que nem sempre colha os resultados esperados. Nem sempre é fácil mudar. Mudar as estruturas, o ambiente, o modelo, na verdade é bem difícil. Nos acomodamos com o que conhecemos, mesmo que não seja suficientemente bom.

Depois de percorrer as pesquisas de Ausubel, Moreira, Dewey, Vygotsky, Freire entre outros, fui desafiada e ousei tentar o diferente, tentar uma mudança. . . Sem saber exatamente onde iria chegar, se iria chegar. Descobri outros mundos, lugares onde o aprender e o ensinar podem ser prazerosos, porque fazem parte de mim, e trazem o que é significativo. Dessa maneira fui levada a refletir sobre as minhas práticas em sala de aula. E percebi que muitas são as esferas tocadas no ambiente de sala de aula. Muitas são as preocupações do professor, assim percebi que a ementa do componente curricular que leciono é muito importante sim, mas é tão importante quanto as habilidades para formação integral das pessoas que atinjo nesse ambiente escolar.

À vista disso, pretendi investigar a influência da implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa- UEPS- apoiada pelo recurso audiovisual na aprendizagem da língua inglesa. Além disso, procurei também compreender e refletir sobre os pressupostos teórico-práticos que deram sustentação à construção de uma série de ações educacionais, uma UEPS, voltada para o favorecimento de uma aprendizagem significativamente da língua inglesa. Pretendi também verificar se após tal vivência, as competências inerentes ao aprendizado significativo da língua inglesa foram desenvolvidas na aplicabilidade do modelo da UEPS.

Dessa forma, a implementação da UEPS permitiu reunir elementos para pensar numa possível mudança nas práticas no ambiente escolar no que

concerne o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Vejo que a UEPS pode ser considerada uma metodologia ativa porque ela reúne todos os atributos que tais metodologias possuem: posicionam o aluno no centro do aprendizado, utilizam métodos e materiais potencialmente significativos que facilitam a aprendizagem que é profunda e significativa, proporcionam ao estudante a possibilidade de mudar a sua realidade através de desafios em situações reais.

Assim sendo, a implementação da UEPS, cujas etapas se alinham a uma metodologia ativa para a facilitação da aprendizagem significativa da língua inglesa, mostrou-se como uma alternativa eficaz no contexto em que foi vivenciada. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a UEPS pode entregar uma aprendizagem que está ajustada aos anseios da educação contemporânea, que pretende formar cidadãos capazes de desenvolver as suas potencialidades de maneira significativa, empática e integral. Desse modo, a relevância desse estudo procura representar novas práticas no ensino de línguas estrangeiras, utilizando metodologias inovadoras, que impulsionem mudanças igualmente significativas na Educação brasileira.

No contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, uma pandemia se interpôs. Tudo mudou a partir desse ponto. Apesar de todos os aspectos positivos que esta ação didática trouxe para os estudantes que participaram dela, um ambiente difícil, da ordem emocional, mais pesado, também foi sentido. Estudantes menos animados, menos envolvidos, com maiores demandas emocionais participaram dessa UEPS. O desafio foi maior. Realizar isso tudo remotamente, trouxe uma camada maior no nível dos desafios e outra camada maior ainda, foi realizar isso tudo, nesse contexto, numa língua estrangeira.

Dessa forma, acolhemos as limitações desse estudo. Portanto, as pesquisas posteriores devem trabalhar na mitigação das lacunas encontradas nessa pesquisa (considerar uma situação de pesquisa num contexto presencial, variação temática para o ensino da língua, faixa etária diversa, variação tecnológica). Ainda assim, a nossa expectativa é que, com essa iniciativa, nós professores possamos incentivar os demais professores de língua estrangeira a refletir e facilitar aprendizagens significativamente, profundamente. A incorporação de ações didáticas e inovadoras, como as Unidades de Ensino Potencialmente Significativas pode ser um caminho frutífero. Além disso, é uma expectativa contribuir para que a aprendizagem significativa e crítica seja

efetivada pelos docentes com o objetivo de oferecer um modelo de ensino que promova a autonomia, a autoria e protagonismo discente.

Quanto à utilização de tecnologias, de podcasts, de redes sociais, e de vídeos, mais especificamente, esperamos colaborar para que, através da produção multissemiótica, os estudantes possam se expressar criticamente, possam soltar a voz. E possam utilizar esse formato hipermidiático para exercerem a sua cidadania, serem mais empáticos e assim construir novas formas de aprimoramento integral como ser humano.

A compreensão do grande potencial que a UEPS pode oferecer enquanto metodologia traz a crença que essa pesquisa é o início de uma jornada que pode despertar nos professores a predisposição para elaborar e aplicar esse modelo de ação didática em seus contextos de ensino.

Retomando as contribuições desta pesquisa é possível afirmar que:

- A elaboração de uma nova ação didática para o ensino e aprendizagem da LI, fundamentada na TAS e na TASC- Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e apoiada pela tecnologia audiovisual é uma forma de contribuir para ensino de língua estrangeira.
- A implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa trouxe para o ensino de língua inglesa duas dimensões pouco trabalhadas nesse cenário: a dimensão significativa e a crítica.
- A tecnologia audiovisual, nesse contexto, de aulas virtuais, à distância, parece ter acionado um gatinho para a predisposição para aprender dos participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G.; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referência e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/548/343>>. Acesso em: fev. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AQUINO, K. A. S.; CAVALCANTE, P. S. Quimicurta: um relato de experiênciano ensino de química. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMAGEM DA CULTURA, 10., 2014, Recife-PE. **Anais [...]**. Recife, 2014. p.

AQUINO, K. A. S.; CAVALCANTE, P. S. Análise da Construção de Conhecimento Significativo Utilizando a Produção de Curtas Metragens no ensino de Química Orgânica. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v.16, n.1, p. 117-131, 2017.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune&Stratton, 1963.

\_\_\_\_\_. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view.

\_\_\_\_\_. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1983. 623p. Tradução para o espanhol do original Educational psychology: a cognitive view.

\_\_\_\_\_; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 623 p. Tradução ao português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view..

\_\_\_\_\_; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: MartinsFontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTOLOMÉ, A. R. **Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia**. Barcelona: Graó, 1999.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: maio 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTCHER, I. **Escolas brasileiras não estão preparadas para ensino a distância**. 2020. Disponível em: <https://www.mobilettime.com.br/noticias/09/06/2020/escolas-brasileiras-nao-estao-preparadas-para-ensino-a-distancia-diz-pesquisa-tic-educacao-2019/>. Acesso em: fev. 2020.

CANDLIN, C. General editor's preface. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Longman, 1997.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**; v. 66, p. 60-92, 1996.

CHARTIER, R. (orgs.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006. p. 9-37.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, [s.l.], v. 4, p. 164-195, 2009.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

D' Eça, T. A. O blog como elemento de motivação para a leitura e escrita na língua estrangeira. **Revista Proformar online**, v.15, p.7, 2006. Disponível em : [www.proformar.org/revista/edicao\\_15/blog.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_15/blog.pdf) Acesso em: jan. 2021.

DONAGHY, K.; XERRI, D. (eds.) . **The Image in English Language Teaching**. Floriana (Malta): ELT Council; Ministry for Education and Employment, 2017.

DOWNES, S. Collaboration and cooperation. In: **National Research Council Canada**, 2014. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Downes/collaboration-and-cooperation>. Acesso em: set. 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to Teach English with Technology**. England: Pearson/Longman, 2007.

EBERSBACH, M.; FEIERABEND, M.; NAZARI, K. B. B. Comparing the effects of generating questions, testing, and restudying on students' long-term recall in university learning. **Appl Cognit Psychol.**, v. 34, p. 724–736 , 2020.

FADEL, C. What should students learn in the 21st century? In: **EDUCATION & SKILLS TODAY**, maio 2012. Disponível em: <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.br/2012/05/what-should-students-learn-in-21st.html>. Acesso em: Jan 2021

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.180 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul**: Pleasure and learning. Melbourne, Australia: Common Ground, 2005.

\_\_\_\_\_. **The Anti-Education Era**: Creating smarter students through digital learning. New York, USA: Palgrave McMillan, 2013.

GREENSTEIN, L. **Assessing 21<sup>st</sup> century skills**: A guide to evaluating mastery and authentic learning. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981.

HUANG, R. H. et al. **Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption**: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

JACOBS, G. M.; FARRELL, T. S. C. Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. **TESL-EJ**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2001.

KALANTZIS, M; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Special Futures. New York: Routledge, 2000. .

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. [s. l.]: Prentice-Hall International, 1988.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning: literacy in a multimídia world. In: MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, 43., 1993, Charleston, SC. **Conference proceedings** [...]. Charleston, SC, 1993. p. 1-16.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIVINGSTONE, S. The changing nature and uses of media literacy. In: **Media@LSE Electronic Working Papers**, Londres, n. 4, 2013. Disponível em: <[http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The\\_changing\\_nature\\_and\\_uses\\_of\\_media\\_literacy.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf)>. Acesso em: fev. 2021.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MANASSI, N. P.; NUNES, C. S.; BAYER, A. Uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) no contexto do ensino de Matemática Financeira. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande (RS), v. 2, n. 15, p. 54-62, 2014.

MANNING, S. The Promise of Podcasting. **Pointers & Clickers ION's Technology Tip of the Month**, v. 6, n.2, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.11, n. 22, dez. 2011.

MODRO, N.R. **Cineducação 2**: usando o cinema na sala de aula. Joinville, SC: Univille, 2006.

MOLON, N.D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada.

**Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2012.

MORÁN, J. M. **Transformações na Educação Impulsionadas pela crise**. 2020. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2020/04/transformacoes-na-educacao.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

\_\_\_\_\_; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novastecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência e**

**Cultura**, Campinas, v. 32, n.4, p.. 474-479, 1980.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Lisboa. **Atas...** Lisboa: Peniche. p.33-45.

\_\_\_\_\_. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implicação em sala de aula**. Brasília: Ed. UnB, 2006.

\_\_\_\_\_. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v. 4, n. 2, p. 38-44, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mapas conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas – UEPS**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em:

\_\_\_\_\_; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlim ; Munique : Langenscheidt, 1981.

NOVAK, J. D. Concept Maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. **Instructional Science**, [s.l.], n. 19, p. 29-52, 1990.

\_\_\_\_\_. Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984.

NUNAN, D. Autonomy in language learning. **ASOCOPI Cartagena**, Colombia, Oct. 2000. Disponível em [www.nunan.info/presentations/autonomy](http://www.nunan.info/presentations/autonomy), acesso em 2020.

NUNES MARCHESAN, M. T.; GONÇALVES RAMOS, A. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 449-460, 3 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, E. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. 2020. Disponível em : <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: jan. 2020.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: What every teacher should know. NewYork: Newbury House, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

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.

PINHEIRO, M. M. **A Produção Audiovisual como Ferramenta de Aprendizagem**. 2011. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2011 .

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v.18, n.1, p. 41 - 50 , jan/abr., 2007.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática. **Revista Comunicar**, n. 25, 2005.

ROBINSON, Ken, ARONICA, L. **Escolas Criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn for the 80's**. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co, 1983.

ROJO, R. (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, A. M. Mídia e Educação: Proposta Pedagógica com o uso do vídeo como recurso didático. **Periódico Científico Outras Palavras**, Brasília, v.12, n.2, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica 2000.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G.. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.46, n.1, fev. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>>. Acesso em: fev. 2020.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

TICEDUCAÇÃO. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

TOUGH, Paul. **Como as crianças aprendem**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

TUDOR, I. **Learner-centredness as Language Education**. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, [s.l.], v.1, n. 1, p. 36-57, 2011.

VIEIRA, R. D.; MELO, V. F.; BERNARDO, J. R. R. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problemado 'gato'. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)**, Belo Horizonte, v.16, p.203 - 226, set./dez. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY. L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. **Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Artmed, 2004.

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.

WALKER, R.; DAVIES, G.; HEWER, S. Introduction to the Internet. Module 1.5. In: DAVIES, G. (ed.). **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**. Slough, Thames, 2009. Disponível em: [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod1-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm) Acesso em: jun. 2021.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language

education. **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 36, n. 3, 2002.

WATKINS, P. **Learning to Teach English**: A practical introduction for new teachers. England: Delta Publishing, 2005.

WENDEN, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.