

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Mariana Amarante Gabriel

O X (*TWITTER*) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA AMPLIAR CONTEÚDO LEXICAL E DESENVOLVER LETRAMENTO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Um caderno para professores com atividades de
letramento em inglês utilizando textos do X (*Twitter*)**

Rio de Janeiro
2024



Mariana Amarante Gabriel

**O X (*TWITTER*) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA AMPLIAR
CONTEÚDO LEXICAL E DESENVOLVER LETRAMENTO EM AULAS DE
INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Um caderno para professores com atividades de letramento em inglês utilizando
textos do X (*Twitter*)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G118 Gabriel, Mariana Amarante

O X (Twitter) como ferramenta pedagógica para ampliar conteúdo lexical e desenvolver letramento em aulas de inglês no ensino fundamental : um caderno para professores com atividades de letramento em inglês utilizando textos do X / Mariana Amarante Gabriel. - Rio de Janeiro, 2024.

105 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Twitter X (Rede social on-line). 3. Letramento. 4. Língua inglesa - Vocabulário. I. Pinho, José Ricardo Dordron de. II. Título.

CDD 428

Mariana Amarante Gabriel

**O X (TWITTER) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA AMPLIAR
CONTEÚDO LEXICAL E DESENVOLVER LETRAMENTO EM AULAS DE
INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Um caderno para professores com atividades de letramento em inglês utilizando textos do
X (*Twitter*)

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Práticas de Educação Básica, vinculado à
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Práticas de Educação
Básica.

Aprovado em 16/4/2024. Banca

Examinadora:

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho
MPPEB – Colégio Pedro II

Profa. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
MPPEB – Colégio Pedro II

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
PPG em Letras Neolatinas (UFRJ)

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
MPPEB – Colégio Pedro II

Profa. Dra. Maristela da Silva Pinto

IM Letras (UFRRJ) Rio de Janeiro

2024

Dedico este trabalho ao meu maior orgulho:
meu filho Augusto.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a moeda luminosa com a qual se resgatam os verdadeiros valores da vida.” (Victor Hugo)

Agradecer é um ato de generosidade. É reconhecer a sua própria força, seus processos e, principalmente, aqueles que contribuíram para que você fosse bem-sucedido em seus propósitos. Pois bem, venho aqui, por meio desta singela dedicatória, parar e refletir sobre a minha trajetória no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

Primeiramente, é impossível não agradecer ao Criador. Deus me trouxe até aqui, me permitiu passar no processo seletivo e entrar neste curso tão concorrido. Quanta alegria e quanto orgulho tive de mim mesma em, depois de tantos anos afastada do mundo acadêmico, ser lembrada do fato de que eu era capaz! Sim, nós nos esquecemos, inúmeras vezes, de nossa própria capacidade e de todo o potencial intrínseco inerente ao nosso ser. Sendo assim, o Mestrado me proporcionou um senso de pertencimento que há muito não experimentava. Uma importância no mundo, uma vontade de realizar coisas, de deixar um legado e de ir além na vida profissional, na qual me encontrava estagnada.

Como funcionária pública da Prefeitura de Niterói desde 2004 e afastada do ensino privado desde 2011 (tendo abdicado do emprego em um curso particular após o nascimento do meu filho), é fácil se acomodar e ver sua vontade de crescer enquanto profissional esmaecer gradativamente. A vida de mãe acaba se tornando grande parte de quem você é e a vida de uma profissional talentosa acaba sendo posta de lado.

Por falar em vida de mãe, meu segundo agradecimento vai exatamente para ele: meu filho! Sou mãe de um lindo menino autista chamado Augusto Gabriel Watanabe, de 12 anos. Devido a sua condição de estar dentro do Transtorno do Espectro Autista, meu filho requisitou minha presença atuante no início de sua vida de forma mais veemente do que uma criança neurotípica faria. Mais um motivo para a Mariana profissional e atuante no mundo acadêmico permanecer adormecida, apática e escondida. No entanto, nessa nova realidade que Deus me proporcionou, tenho muito o que agradecer ao meu pequeno. Ele abdicou (mesmo

contra sua vontade) de estar com a mãe nos dias de aulas em São Cristóvão, nos inúmeros momentos de leitura e escrita nos quais a mamãe não podia lhe dar atenção, nos finais de semana sem conversar com ele direito porque estava estudando. Ele foi paciente e resiliente como um grande rapazinho que está se tornando.

Há uma pessoa que gostaria de mencionar porque me ajudou nos momentos que antecederam a seleção do mestrado, tão importantes quanto: os instantes em que você não sabe se tenta a volta ao mundo acadêmico ou não. Os dias nos quais você duvida de si e quase nem tenta. As horas em que você paralisa de medo e acha que aquilo não lhe pertence ou recorre a qualquer desculpa de autossabotagem: Fabiana Botelho, uma grande amiga, doutoranda, professora de português, colega de trabalho e responsável por plantar em mim a semente do mestrado.

Quando começaram as aulas no CPPII, conheci a próxima pessoa a quem tenho muito a agradecer: meu orientador José Ricardo Dordron de Pinho. Ele confiou em mim, me incentivou, puxou a orelha quando necessário e foi extremamente paciente e generoso! Sempre com sua presença atuante, respondendo a qualquer questionamento pronta e detalhadamente! Sem ele o processo não seria o mesmo e talvez eu não fosse a mesma.

No que compete ao curso em si, gostaria de reconhecer toda a contribuição dos professores do MPPEB. Preciso agradecer por seus ensinamentos, suas experiências e incentivo.

É necessário agradecer, definitivamente, à melhor parte do curso: meus colegas de classe! Sem a nossa rede de apoio no *WhatsApp*, nosso bate-papo nos corredores, nossos momentos de alegria e festinhas, meu curso não seria o mesmo. Nossa troca de experiências foi extremamente enriquecedora! Em particular preciso agradecer a uma colega que virou amiga, Geiza Oliveira de Carvalho: sem ela, a Plataforma Brasil teria sido uma tarefa mais desafiadora ainda.

E, por fim, gostaria de citar o meu campo de atuação, a Escola Municipal Paulo Freire. Tenho que agradecer à Direção, que permitiu que minha pesquisa fosse realizada sem entrave algum, e aos meus amados alunos, que aceitaram participar da minha pesquisa e embarcaram neste Produto Educacional comigo.

“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

GABRIEL, Mariana Amarante. **O X (*Twitter*) como ferramenta pedagógica para ampliar conteúdo lexical e desenvolver letramento em aulas de inglês no ensino fundamental**: Um caderno para professores com atividades de letramento em inglês utilizando textos do X. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró- Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

Nos livros didáticos de inglês, atualmente, é comum que haja uma quantidade (por vezes) limitada de textos nessa língua que abordem temas atuais que possam contribuir para a formação dos alunos em aulas de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. Acreditamos que o X (*Twitter*), como rede social amplamente utilizada no mundo inteiro, pode ser uma ferramenta pedagógica que contribua para suprir tal carência de textos nos livros didáticos do idioma em questão. Sendo assim, pretendemos apresentar uma possibilidade de lidar com o seguinte problema de pesquisa: como desenvolver atividades que promovam o letramento e ganho de vocabulário para os alunos dos anos finais do ensino fundamental numa aula de inglês, com temas atuais, em situações reais de comunicação? O objetivo geral deste trabalho é promover letramento a partir do desenvolvimento de estratégias para aquisição de vocabulário. Os objetivos específicos são o desenvolvimento do letramento através de um ganho lexical no trabalho com os textos do X, elaboração de aulas mais dinâmicas e maior participação dos alunos. A perspectiva teórica que embasa esta dissertação é a de que o letramento é parte relevante do aprendizado do aluno e deve ser desenvolvido em todas as disciplinas – BNCC (BRASIL, 2018). Ademais, a BNCC ressalta a importância do letramento digital na vida dos alunos do mundo hodierno, ao lidarmos em sala de aula com textos atuais e autênticos através de uma rede social. Os sujeitos participantes são alunos de duas turmas de nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, no Rio de Janeiro. Sendo o grupo de participantes formado por adolescentes entre 13 e 16 anos, acredita-se que o uso da tecnologia na sala de aula funcione como um fator motivacional a uma participação mais efetiva nas aulas. Durante a leitura e a interpretação dos textos do X selecionados previamente, itens lexicais desconhecidos são checados. Posteriormente, os contextos são analisados e comentários são construídos para responder às postagens (seja no aplicativo ou nos cadernos dos alunos), embasados no conceito de letramento como prática social (SOARES, 2002). A metodologia utilizada é de uma pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação, de natureza exploratória. O produto educacional produzido é um caderno para professores de língua inglesa com atividades que promovam letramento em inglês e propiciem ganho de vocabulário utilizando textos postados no X. Ao final da pesquisa, pudemos constatar os estudantes mais próximos de textos em língua inglesa e com uma atitude mais positiva diante da leitura nessa língua estrangeira.

Palavras-chave: X. Letramento em inglês. Aquisição de vocabulário.

ABSTRACT

GABRIEL, Mariana Amarante. **X (Twitter) as a pedagogical tool to enhance lexical content and develop literacy in High School English classes: A teachers' notebook with literacy activities in English using posts from X.2023.** 105 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

Nowadays, it is common to encounter a somewhat limited number of texts in English textbooks that approach current topics that are likely to contribute to students' education in high school foreign language classes. We believe that, as a widespread social media network, X (Twitter) can be a pedagogical tool that contributes to minimizing such lack of texts in English textbooks. Hence, our intention is to present a possible way to tackle the following question in our research: how to develop activities that promote literacy and boost vocabulary for high school students, in an English class, with current topics, in real-life situations? The overall goal of this work is to promote literacy in English and, consequently, make vocabulary acquisition more likely to occur. The specific goals are the development of literacy through lexical maximization when working with X posts and the creation of more dynamic classes in which students participate more actively. The theoretical background that surpasses this dissertation is that literacy is a relevant part of students' learning and it must be developed throughout all school subjects – BNCC (BRASIL, 2018). Moreover, the BNCC document highlights the significant role of digital literacy in the students' world nowadays, whenever we deal with current, authentic texts from a social media network in the classroom. The participants of this study are learners from two ninth grade high school classes from Escola Municipal Paulo Freire, in Niterói, Rio de Janeiro. The participants ranged from thirteen to sixteen years old and it is believed that the use of technology in the classroom works as a motivational tool for them, leading towards more active participation in classes. During the process of reading and interpreting X posts previously selected, lexical items are checked. After that, the contexts are analyzed and comments are built to answer the posts (on the app or in the students' notebooks), based on the concept of literacy as social practice (SOARES, 2002). The methodology used is of qualitative research with some characteristics of action research, of an exploratory nature. The educational product produced is a notebook for English teachers with activities that promote literacy in English and enhance vocabulary gain using texts posted on X. At the final stage of this research, we could perceive the students closer to texts in English and with a more positive attitude towards reading in this foreign language.

Keywords: X. Literacy in English. Vocabulary acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logo do aplicativo X	28
Figura 2 – Mapa dos Multiletramentos	31
Figura 3 – Capa do livro Bridges 9º ano	50
Figura 4 – Texto do livro Bridges: 9º ano	51
Figura 5 – Texto do livro Bridges: 9º ano	52
Figura 6 – Pesquisa sociodemográfica	57
Figura 7 – Pesquisa sociodemográfica	57
Figura 8 – Pesquisa sociodemográfica	58
Figura 9 - Postagem do X	62
Figura 10 – Postagem do X	63
Figura 11 – Postagem do X	64
Figura 12 – Postagem do X	65
Figura 13 – Postagem do X	66
Figura 14 – Atividade no caderno de uma aluna	67
Figura 15- Atividade no caderno de uma aluna	68
Figura 16- Aluna consultando o dicionário	69
Figura 17- Aluno realizando a atividade com o auxílio de seu aparelho celular	69
Figura 18 - Alunos surdos realizando a atividade com o auxílio do notebook da professora-pesquisadora e do intérprete de Libras	70
Figura 19 - Alunos realizando a atividade utilizando seus aparelhos celulares e o dicionário	70
Figura 20 – Alunos preenchendo a ficha da roda de conversa	71
Figura 21 – Alunos preenchendo a ficha da roda de conversa	
– Parte II	72

Figura 22 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1	74
Figura 23 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1	74
Figura 24 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1	75
Figura 25 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2	76
Figura 26 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2	76
Figura 27 – Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2	77
Figura 28 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3	78
Figura 29 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3	78
Figura 30 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3	79
Figura 31 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4	80
Figura 32 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4	80
Figura 33 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4	81
Figura 34 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5	82
Figura 35 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5	82
Figura 36 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Hábitos de uso da internet

- questionário sociodemográfico 59

Gráfico 2 – Redes sociais acessadas

- questionário sociodemográfico 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CPII Colégio Pedro II

EMPF Escola Municipal Paulo Freire

GF Grupo Focal

LD Livro Didático

LDB Lei de Diretrizes e Bases

L2 e LE Língua Estrangeira

MEC Ministério da Educação

MPPEB Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

PCN-LE Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

PE Produto Educacional

PNLN Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático

TALE Termo de assentimento Livre e Esclarecido

TCLE Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	20
1.1.1 Contexto do estudo	21
1.1.1 O que diz a BNCC	23
1.2 Problema de pesquisa	25
1.3 Objetivos	26
1.3.1 Objetivo Geral	26
1.3.2 Objetivos Específicos	27
1.4 Justificativa	27
1.5 Hipótese	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 A importância do letramento na sala de aula	29
2.2 Ensino de vocabulário na sala de aula de inglês	32
2.2.1 Estratégias e recursos para a aquisição de novo léxico dentro da sala de aula de língua estrangeira	33
2.2.2 O uso do dicionário como ferramenta de aprendizagem	36
2.3 O uso das TDIC na sala de aula	38
2.3.1 A escolha e justificativa do uso do X	40
3 METODOLOGIA	41
3.1 Guia metodológico para a nossa pesquisa – teoria e prática	41

3.2 Campo de estudo e participantes	43
3.3 Critérios de inclusão	44
3.4 Critérios de exclusão	44
3.5 Riscos	44
3.6 Benefícios	45
3.7 Instrumentos de coleta de dados	46
3.8 Metodologia de análise de dados	46
3.9 Desfecho Primário	47
4 O PRODUTO EDUCACIONAL	47
4.1 Introdução	47
4.2 O uso do livro didático como única fonte de leitura – Um breve relato	49
4.3 Metodologia do PE	53
4.4 Aplicação das etapas da sequência didática	54
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	55
5.1 Pesquisa Sociodemográfica, TALE, TCLE	56
5.2 Postagens do X selecionadas e trazidas para a sala de aula	61
5.3 Imagens da atividade com os textos do X	67
5.4 Roda de conversa semiestruturada	71
5.4.1 Dados da roda de conversa semiestruturada	73
5.5 Análise dos dados obtidos (Resultados)	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem	96
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	97
APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido	100
APÊNDICE D - Parecer consubstanciado do CEP	102
APÊNDICE E – Questionário sociodemográfico	104
APÊNDICE F – Roda de conversa estruturada	105

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha vida profissional como professora de língua inglesa no ano 2000. Trabalhava em cursos de línguas, nos quais a metodologia já se encontrava pronta e – francamente – eu não buscava questionar o que era feito e seguia o início da minha trajetória docente dessa forma, reproduzindo a metodologia de cada escola de idiomas nas quais lecionava sem muito refletir sobre o que seria mais adequado ao perfil das minhas turmas naquele momento. Ao ingressar no curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês na Universidade Federal Fluminense, em 2003, questionamentos sobre adaptações curriculares e incoerências nos conteúdos e metodologias utilizados começaram a emergir em minha cabeça.

Em 2004, comecei a trabalhar na rede municipal de ensino da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, e me deparei com um currículo solto, no qual havia uma gama de diretrizes que poderiam ser seguidas ou não, que funcionavam mais como sugestões, com materiais muitas vezes extremamente distantes da realidade da sala de aula. Iniciei, assim, um processo de selecionar meus próprios rituais metodológicos de ensino de língua estrangeira, tentando permanecer focada nas necessidades reais das minhas turmas, dentro da logística possível da escola pública, que, como sabemos, oferece alguns obstáculos e percalços.

Após anos apenas trabalhando e fazendo minhas reflexões (em sua maioria) solitárias, me encontrei com a ideia/oportunidade de ingressar no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – MPPEB – no Colégio Pedro II, no final do ano de 2021 (para tentar a seleção e ingressar na turma de 2022), e tive que encarar uma inquietação de tempos enquanto docente: leitura e aquisição de vocabulário na sala de aula de inglês como LE dentro da realidade da escola pública. Como eu poderia desenvolver alguma pesquisa nessa área que contemplasse não somente as minhas aulas, mas também as de outros colegas que trabalhassem com ensino de língua estrangeira (LE)?

Sendo assim, temos, nesta dissertação, uma experiência realizada com alunos de duas turmas do nono ano de escolaridade, na qual apresentamos uma proposta de desenvolver um trabalho diferenciado em sala

de aula através do uso de textos do X para trazer os estudantes para um contexto mais próximo de suas realidades e tornar a leitura de textos em inglês mais acessível e menos “assustadora” . Nossa pesquisa envolve leitura, aquisição de vocabulário e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula de língua estrangeira (no nosso caso, a língua inglesa), conforme veremos mais detalhadamente, a seguir, no capítulo introdutório.

1 INTRODUÇÃO

Podemos constatar, no dia a dia da sala de aula, as importantes contribuições do aumento do conhecimento lexical na vida dos alunos (SOUZA; BASTOS, 2001) – seja na recepção da língua (neste trabalho, apenas a leitura) ou na produção (para a nossa pesquisa, a escrita). Apesar de sua imensa relevância, por questões de logística e tempo, não abordaremos as habilidades auditivas ou de produção oral para a condução do nosso estudo.

Dessa maneira, podemos iniciar nosso trabalho dizendo que a presente pesquisa se fundamenta no desenvolvimento do letramento e aquisição significativa de vocabulário (SOUZA; BASTOS, 2001) em aulas de língua inglesa utilizando textos postados no X¹ como ferramenta pedagógica. Temos o propósito de desenvolver a leitura e aumentar o escopo de léxico que os alunos compreendem e utilizam para promover o entendimento do que leem e interpretam. Além desta dissertação, há, como parte importante de nossa pesquisa, um Produto Educacional (PE)² – cujo protótipo foi aplicado em setembro e outubro de 2023 – que foi desenvolvido em duas turmas de nono ano de escolaridade em uma escola municipal da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O PE será abordado brevemente no capítulo 4 desta dissertação e encontra-se, com maior detalhamento, em um trabalho desenhado como um caderno adjacente a esta dissertação.

Considerando o referencial teórico e os conceitos (letramento, uso das TDIC na educação, a importância do vocabulário no processo de leitura), nossos objetivos e a metodologia conduzida no nosso estudo, desenvolvemos o escopo da pesquisa conforme encontramos descrito a seguir. Este trabalho está organizado em seis capítulos, divididos da seguinte forma: no capítulo 1, apresentamos o contexto de

¹ Até pouco tempo, no início de nossa pesquisa, o aplicativo em questão se chamava *Twitter*, porém houve uma troca para o nome X. Vale ressaltar que o nome “*Twitter*” entre parênteses no título do trabalho foi utilizado para deixar claro que a mudança de nome é recente. Ademais, é importante mencionar que apenas *Twitter* aparece nos documentos que constam em anexo pelo fato de a mudança ainda não ter acontecido no momento em que os referidos documentos foram aplicados.

² PE (Produto Educacional) é uma exigência comum no curso de Mestrado Profissional em Educação e consiste em um documento à parte da dissertação que descreve o protótipo de alguma atividade, oficina, prática pedagógica (dentre outros recursos) que pode ser replicada e utilizada por outros professores em suas aulas. Será explicado e discutido no Capítulo 4 de nossa pesquisa.

estudo, os objetivos, o problema de pesquisa, a hipótese e a justificativa que delimitaram os propósitos desta investigação. No capítulo 2, apontamos o referencial teórico que dá suporte ao nosso trabalho. Já no terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada no processo da pesquisa e a procura por dados que corroborassem (ou não) a nossa hipótese. No capítulo 4, o Produto Educacional e a sequência didática são detalhados, com a análise dos dados da pesquisa sendo apontada no capítulo 5. E, para concluir, apresentamos as considerações que julgamos essenciais ao recorte final do nosso trabalho no capítulo 6.

1.1 Contexto do estudo

Quando começamos a lecionar no ensino público na área de inglês como língua estrangeira para alunos dos anos finais do ensino fundamental, aprendemos que, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira – doravante PCN-LE³ – postulam sobre a disciplina Língua Estrangeira, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20). Sendo assim, um dos objetivos de nossa prática enquanto professores de língua inglesa no ensino fundamental é desenvolver letramento em língua estrangeira na sala de aula. O letramento nas aulas de língua estrangeira é, de acordo tanto com a Base Nacional Comum Curricular – Língua Inglesa quanto com os PCN-LE, uma parte relevante do aprendizado do aluno e deve ser desenvolvido regularmente.

Ao refletirmos sobre o ensino de Língua Estrangeira (L2 ou LE)⁴ – neste trabalho, consideramos a língua inglesa de maneira específica – no contexto escolar de uma escola pública, por mais que recursos tecnológicos e outras ferramentas pedagógicas venham adquirindo cada vez mais espaço no processo de ensino e de aprendizagem, vemos que o livro didático (LD) como fonte principal de

³ Vale ressaltar que, nos PCN, havia uma seção destinada à língua estrangeira, no sentido mais amplo. Já na BNCC, houve uma mudança de paradigma e se colocou um capítulo somente relativo à Língua Inglesa. Não há outras línguas estrangeiras contempladas nesse documento mais recente.

⁴ Para efeito de entendimento, utilizaremos os termos L2 e LE para língua estrangeira, sem distinção, ainda que alguns autores façam essa diferenciação.

consulta, leitura e exercícios ainda é a regra na maioria das salas de aula (PINTO; PESSOA, 2009). Uma vez que o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) é uma política importante implantada pelo Ministério da Educação (MEC), torna-se relevante direcionarmos um olhar para o material didático que as instituições em que lecionamos utilizam e a sua coerência no que se refere às propostas apresentadas e descritas no Manual do Professor e, principalmente, no que concerne à qualidade/relevância dos textos utilizados nos LD para trabalharmos letramento.

Segundo Tilio (2012), precisamos problematizar e considerar o quão relevantes e adequados à faixa etária os textos dos livros didáticos são para os estudantes, visto que, de acordo com o autor, só haverá negociação de significado caso os tópicos trabalhados levem a uma construção de sentidos. Ademais, ele alega que, através de uma mediação adequada do professor e dos alunos, há uma maior chance de engajamento e trabalho crítico acontecerem. Um argumento importante, defendido por Rojo (2017) e que vale pontuar aqui, é o fato de a autora propor que, nos livros didáticos, haja espaço para que os discursos dos alunos e do professor, colaborativamente, interajam com o material didático. Ela defende que, dessa forma, os LD poderão funcionar como ferramentas que realmente conduzem o processo de aprendizagem de modo interativo.

Por fim, temos a fala de Pinto (2021, p. 72), na qual a autora aponta que “os conhecimentos prévios do leitor, incluindo conhecimentos sobre o gênero discursivo e o evento comunicativo que ele realiza, [...] são essenciais para as inferências do leitor e sua compreensão dialógica do texto”. Sendo assim, para que possa haver motivação e uma leitura e uma consequente interpretação (ou um “diálogo”, como propõe a autora supracitada) do texto para o alunado de forma adequada, precisamos ativar alguns gatilhos da bagagem que os alunos já trazem e propor assuntos dos quais os estudantes tenham ouvido falar, sobre os quais demonstrem algum interesse ou com os quais se relacionem de alguma maneira.

1.1.1 O que diz a BNCC

Ao lermos o que a BNCC – Língua Inglesa (BRASIL, 2018, p. 242) – documento norteador dos currículos escolares vigente – diz sobre a proposta para o ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental, podemos perceber a importância da leitura e de todo o processo de construção da linguagem como práticas sociais em potencial e a ampliação do mundo do sujeito. O documento esclarece que uma das implicações de ensinar inglês

[...] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

A BNCC também trata, no eixo Leitura⁵ (BRASIL, 2018, p. 244), de conceitos como “vivência de práticas situadas”, “ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes” e, por fim, prega a necessidade de haver a “construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua”. Sendo assim, podemos constatar que o documento ao qual recorreremos para guiar/orientar o currículo de inglês como língua estrangeira não só depõe a favor da importância do letramento dentro do ensino dessa disciplina, como aponta para a necessidade do trabalho com “temáticas significativas” para os alunos, além de citar meios digitais de leitura. É importante ressaltar também que, através da leitura, há um ganho significativo de vocabulário em qualquer língua, seja a materna ou uma estrangeira, conforme aponta Moreira (2000, p. 3): “[a] leitura é considerada um meio ideal para a aquisição de vocabulário porque as palavras de baixa ou moderada frequência aparecem muito mais frequentemente em textos de leitura comuns do que na conversação habitual”. E essa seria apenas a menção de uma das vantagens de promover a leitura em língua estrangeira na sala de aula.

⁵ A BNCC – Língua Inglesa é dividida em três eixos organizadores: oralidade, leitura e escrita. Para efeito de entendimento, nos ativemos exclusivamente aos preceitos do eixo leitura por atenderem de modo mais específico ao escopo de nosso trabalho de pesquisa.

Tomando por base as diretrizes postuladas na BNCC, observamos um novo olhar perante a ideia de letramento no que compete ao ensino de inglês como língua estrangeira no ensino fundamental – inclusive com a menção da visão de letramento aliada a práticas sociais. Vemos uma proposta de ensino com o letramento como um dos expoentes principais e constatamos, ainda, o uso do termo ‘multiletramentos’ e a presença da expressão ‘mundo digital’ no contínuo processo de significação e entrelace de linguagens e práticas sociais. Podemos observar, dessa maneira, o direcionamento a um viés mais amplo no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental, com o intuito de acompanhar as mudanças do próprio *status* da língua em si em um mundo globalizado e conectado.

Por fim, pode ser útil considerar e avaliar os preceitos tanto da BNCC quanto dos PCN-LE para o nosso trabalho em sala de aula. Apesar de a BNCC ser o documento em vigor⁶ (e, conseqüentemente, obrigatório), os PCN-LE ainda aparecem, com seus princípios, nas práticas dos professores, dados os pontos positivos propostos neles, sendo válido também considerarmos alguns conhecimentos contidos nos Parâmetros para a confecção pedagógica de nossas aulas, apesar de os PCN apresentarem uma visão distinta do lugar que a língua inglesa ocupa e destacarem o papel formador da escola. Entretanto, mesmo que tenha sido iniciado todo um movimento em direção a uma visão mais abrangente de letramento, podemos perceber, ao lidarmos com os livros didáticos de inglês como língua estrangeira disponíveis em nossas escolas, que ainda se apresenta como uma questão recorrente a ausência de textos nesses materiais que contemplem temas mais atuais e, principalmente, mais compatíveis com a(s) realidade(s) dos nossos alunos no contexto da educação pública. Isso, infelizmente, acaba acontecendo dada a dificuldade logística de acompanhar todos os assuntos mais recentes do mundo no LD que é feito para ser usado por, no mínimo, dois anos.

⁶ A BNCC é datada de 2017, tendo entrado em vigor em 2018.

1.2 Problema de Pesquisa

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis, nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida nos seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das escolas e universidades se distanciam velozmente da sociedade, das demandas atuais. Sobrevivem porque são os espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado. [...]

(MORAN *apud* ROJO, 2017, p. 2)

Ao refletirmos sobre o que foi dito até então, vemos que há a necessidade de repensarmos os textos disponíveis, nos livros didáticos, para que o nosso trabalho em sala de aula transcorra adequadamente, através de um debate que o professor pode e deve propor a partir do material disponível para ser utilizado na escola onde trabalha. O que acontece é que, por vezes, nos deparamos com textos nos livros aprovados pelo PNLD⁷ que não englobam temas mais atuais ou relativos à realidade e à faixa etária dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Era bastante comum encontrarmos textos “conteudísticos”, ou seja, pré-fabricados e com assuntos que visam à introdução de tópicos lexicais ou gramaticais específicos nas unidades dos livros didáticos. Em uma nota positiva, temos observado (gradativamente) um movimento recente, nos materiais didáticos, de uma preferência de escolhas, cada vez mais, de textos autênticos, retirados de livros, sites, revistas etc. Entretanto, mesmo esses textos autênticos – com toda a sua referência bibliográfica ou endereço eletrônico – às vezes não retratam situações cotidianas comuns ao mundo dos adolescentes, assim como não correspondem a áreas de interesse deles. Ademais, podem não se mostrar compatíveis com as questões atuais de um mundo globalizado ou representar os usos reais de falantes nativos e não nativos da língua a ser estudada. Em suma, pouco (ou não) promovem interesse/motivação em adolescentes que, cada vez menos, se interessam pelo hábito da leitura, quiçá em L2. Vale ressaltar que há, infelizmente, certo preconceito por parte dos estudantes acerca de textos em língua estrangeira, visto que os alunos mantêm a crença de que não têm capacidade de entender as leituras em L2 devido à sua limitada proficiência em língua inglesa.

Segundo Pinto (2021) argumenta, inúmeras pesquisas indicam inadequações de textos em livros didáticos e apontam como materiais didáticos têm falhado em

⁷ Estávamos, no momento da aplicação das atividades de nossa pesquisa, utilizando um dos livros aprovados no PNLD 2020/2021/2022/2023.

proporcionar encontros com a língua em situações reais de uso. Sendo assim, surge, então, uma questão para ser analisada: como desenvolver atividades que promovam o letramento e ganho de vocabulário para os alunos dos anos finais do ensino fundamental numa aula de inglês, com temas atuais? Essa é a pergunta da pesquisa que embasa este projeto e que pretende contribuir com reflexões para professores que compartilhem da mesma angústia em suas salas de aula.

1.3 Objetivos

Ao considerarmos as questões pertinentes e inerentes ao tema de estudo proposto aqui, esta seção discorre sobre o objetivo geral de nossa pesquisa e os objetivos específicos que dela são oriundos.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo primário desta pesquisa é elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento do letramento em língua inglesa utilizando textos postados no aplicativo X a partir do desenvolvimento de estratégias para aquisição de vocabulário. Sendo assim, o objetivo geral é contribuir para o desenvolvimento do letramento em língua inglesa dos alunos do grupo focal⁸ (GF), ao propor atividades utilizando a rede social X como ferramenta pedagógica de modo a engajar os estudantes em trabalhos envolvendo leitura em L2 e aquisição de vocabulário nesse processo. A nossa hipótese postula que as postagens contidas no X seriam úteis para ajudar a suprir uma quantidade – por vezes limitada – de textos em inglês interessantes para os alunos em aulas de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. Ademais, acreditamos que esses textos funcionam como um recurso pedagógico motivacional, incentivando uma maior participação nas atividades em sala de aula através do uso da internet e dos assuntos (atuais) abordados.

⁸ Nosso grupo focal é constituído por alunos de duas turmas de nono ano, com média de 22 a 25 alunos frequentes em cada.

1.3.2 Objetivos Específicos

Após delinear nosso objetivo geral com o uso das postagens do X na sala de aula de inglês como língua estrangeira, segue a descrição dos objetivos específicos que foram traçados para a nossa pesquisa:

- proporcionar aos alunos do GF a aquisição de um escopo mais abrangente de vocabulário nas aulas de inglês;
- aproximar os estudantes de textos escritos em inglês e mudar a abordagem deles no que se refere à leitura, com mais engajamento e atitude positiva.

1.4 Justificativa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ressaltam a importância de desenvolver leitura e letramento na sala de aula de inglês nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, há um obstáculo com o qual nos deparamos enquanto professores de inglês em escolas públicas municipais: às vezes há textos nos materiais didáticos que não trazem situações atuais e contextualizadas de interesse dos alunos na sala de aula. Textos que abordam temas contemporâneos para nossos alunos adolescentes se mostram necessários como um recurso motivacional no mundo globalizado e conectado em que eles estão inseridos. Acreditamos que os textos presentes nos livros didáticos que não são relevantes para o dia a dia dos alunos seriam um dos fatores que acentuam a falta de motivação nas aulas de inglês como língua estrangeira na educação básica.

1.5 Hipótese

O trabalho em sala de aula com textos postados no X poderia ajudar a suprir a carência de textos autênticos, atuais e relevantes para a realidade dos alunos nos livros didáticos de inglês como língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. Uma vez que trazem uma linguagem utilizada em contextos reais de comunicação e versam sobre assuntos diversos e contemporâneos, *posts* dessa rede social apresentam uma possibilidade de ganho de vocabulário, de motivação para os alunos nas atividades e têm a característica de necessariamente serem textos curtos, devido ao número limitado de caracteres que o X impõe. O uso desses textos pode contribuir para que os alunos se interessem mais pelas aulas de inglês e que, dessa maneira, ao adquirirem um escopo lexical mais amplo, tenham maior capacidade de compreensão leitora e de expressão escrita na língua inglesa.

Figura 1 – Logo do aplicativo X



Fonte: Pixabay

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao conduzirmos nossa pesquisa, refletimos sobre temáticas relevantes para a defesa de nossa hipótese, que corroborem (ou não) a nossa teoria e nos auxiliem na busca de um melhor entendimento acerca do(s) tema(s) abordado(s) em conjunto com a prática da nossa sala de aula. E também se faz necessário repensar a importância da fundamentação teórica para a compreensão do contexto abordado na pesquisa.

A seguir, nos próximos subtópicos, revisitamos alguns autores discutindo assuntos que permeiam a nossa prática e que possibilitam um direcionamento mais amplo e mais claro das questões envolvidas em nosso trabalho.

2.1 A importância do letramento na sala de aula

Na introdução, abordamos brevemente a relevância do letramento na sala de aula de inglês na educação básica. Segundo Soares (2002, p. 144), “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Já Kleiman (1995, p. 19) postula que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Vale ressaltar que ambas as autoras destacam que letramento e alfabetização são dois fenômenos distintos. Enquanto a alfabetização se atém mais ao sujeito saber codificar e decodificar as letras e escrever, o letramento representa a habilidade social do discurso, da interpretação do que usar e em qual momento da fala. Para efeito de entendimento, em nosso estudo, utilizamos o conceito de letramento abordado pelas autoras em questão (supracitado).

Muito se fala sobre o uso da palavra *letramento(s)*⁹ no plural, – a BNCC, inclusive, utiliza o termo ‘multiletramentos’ – indicando uma gama de habilidades que um indivíduo pode apresentar de transitar em diversas esferas, em vários “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992). O *letramento digital* seria uma dessas

⁹ Hoje em dia, considera-se um espectro amplo de letramentos que uma pessoa tem ou pode ter: letramento matemático, digital, crítico, linguístico, literário, científico, dentre outros.

habilidades, que enfatiza a capacidade de dominar técnicas para acessar, interagir e compreender a leitura dos diversos tipos de mídia, onde as ferramentas digitais representam um novo idioma. Segundo Buzato (2006, p. 10), “[...] letramentos digitais (LD) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas [...]”.

Ademais, podemos acrescentar o *letramento crítico* à lista, que, segundo Sardinha (2018, p. 1), é um tipo de letramento que

[...] tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

Sendo assim, apesar de não ser o objetivo da nossa pesquisa, vale trazer à tona, no trabalho de leitura em sala de aula, questões de pertencimento, identidade, gênero e poder político, ideológico e/ou racial contidas no discurso por vezes “aparentemente” neutro das redes sociais. É importante desenvolver com os alunos conceitos como *fake news*¹⁰, *cyberbullying*¹¹, *red pill*¹², patriarcado, racismo, dentre tantas outras questões que podem vir inseridas em textos *on-line* que eles replicam, repostam e aos quais respondem sem a mínima percepção do real conteúdo implícito (ou por vezes explícito) ali. Pensar em quais grupos utilizam determinada

¹⁰ “*Fake News* é uma expressão da língua inglesa cujo significado pode ser traduzido como “notícias falsas”. Trata-se de informações noticiosas que não dizem respeito à realidade, mas que mesmo assim acabam sendo compartilhadas pelas pessoas na internet, principalmente pelas redes sociais, como se fossem verdadeiras.” ([Fake news - Conceito, Definição e O que é Fake news \(meusdicionarios.com.br\)](https://meusdicionarios.com.br). Acesso em 15 fev. 2024.

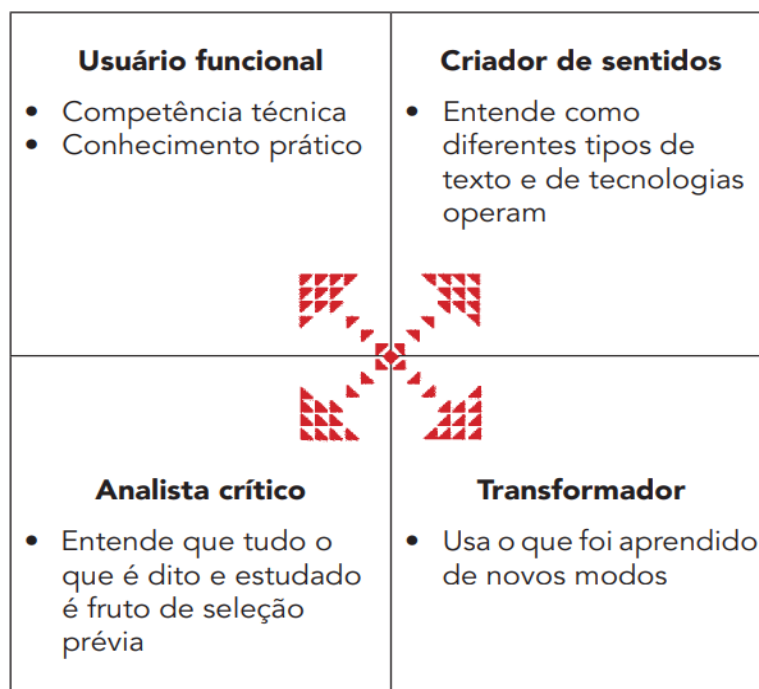
¹¹ “O significado de *Cyberbullying* é uma referência ao tipo de **violência praticada através da internet**, ou qualquer outra tecnologia que esteja relacionada (como *e-mails*, *blogs*, celular, etc.), contra alguém.” ([Cyberbullying - Conceito, Definição e O que é Cyberbullying \(meusdicionarios.com.br\)](https://meusdicionarios.com.br). Acesso em 15 fev. 2024.

¹² “O termo **significa pílula vermelha, em português, e faz referência a uma cena do filme Matrix, de 1999**. Nela, Neo (Keanu Reeves), o personagem principal da trama, é convidado a escolher qual pílula vai tomar: a azul, que o mantém preso à matrix (o mundo ilusório, mas que ele acredita ser a realidade), ou a vermelha, que lhe traria a consciência do que seria real de fato. Seguindo a mesma lógica, os *coaches* de **masculinidade** oferecem ao público a escolha entre as pílulas azul e vermelha. Para eles, a realidade atual, marcada pela **emancipação feminina** e o combate ao **machismo**, seria uma espécie de matrix. Nela, as mulheres exerceriam dominância sobre os homens, a partir dos direitos que conquistaram, chamados pelos *redpill* de privilégios.” ([O que significa o termo redpill? | Politize!](https://politize.com.br) Acesso em 15 fev. 2024.

linguagem e em qual contexto o fazem pertence ao ensino de letramento também e é algo que vale abordar e destacar para os alunos à medida em que tais expressões surjam. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 145), discorre sobre isso quando pontua que “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica”.

Como Sardinha (2018, p. 4) aponta, “torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação”. A autora também argumenta, no mesmo texto, que o ensino de línguas pode promover reflexões nos alunos sobre algumas práticas sociais, de modo a concordar com elas ou discordar delas. Por fim, é relevante (poderíamos dizer ‘necessário’) buscar essa temática dentro de atividades de letramento, principalmente no meio digital, como é o caso dos textos trabalhados em nossa pesquisa.

Figura 2: Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo; Moura (2012, p. 29)

Apesar da importância do entendimento dos diversos tipos de letramento para a prática de qualquer professor da educação básica, por questões de direcionamento de nosso trabalho, consideramos o conceito mais comumente abordado, trazido por Kleiman (1995) e Soares (2002) – que fala do letramento como habilidade e prática sociais de um indivíduo – para fundamentar o nosso estudo. A própria BNCC (BRASIL, 2018) menciona a relevância do letramento envolvendo práticas sociais. Como aponta Lizzi (2018, p. 8): “[a]final, é pela língua que o aluno vai atuar no mundo. Isso posto, é necessário que haja um contexto significativo para o uso do conhecimento”. E, para finalizar esta seção, utilizamos a fala de Rojo (2017, p. 4): “[é] urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”. Precisamos salientar a importância do desenvolvimento dos letramentos na sala de aula para que haja uma leitura mais compreensiva e profunda do mundo que cerca nossos alunos.

2.2 Ensino de vocabulário na sala de aula de inglês

[...] a palavra não é uma embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso. (LEFFA, 2000, p. 2)

A Base Nacional Comum Curricular (Ensino Fundamental – Língua Inglesa) menciona “práticas sociais da linguagem”, “letramento”, “multiletramentos”. Os termos “estudo do léxico” e “repertório lexical” também se encontram nos eixos temáticos e nas habilidades esperadas para os anos finais do ensino fundamental – LE. Podemos concluir, então, que a própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 245) direciona o conteúdo para que o estudo de vocabulário seja parte integrante das aulas de LE e que tal prática contribui substancialmente para que o letramento do aluno se desenvolva adequadamente.

É importante destacar que escolhemos abordar os termos “vocabulário” e “léxico” concomitantemente, sem considerarmos possíveis diferenças semânticas entre os dois termos. Sendo assim, ressaltamos o uso desses termos como sinônimos, independentemente de haver diversos autores que os distinguem na

literatura acadêmica. Consideramos, então, o conceito de nomear palavras em uma língua conforme aponta Biderman (*apud* DIAS, 2003, p. 30):

[o] léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas.

Sobre a relevância do ensino de vocabulário em uma língua estrangeira, Leffa (2000) aponta que um aspecto primordial na aprendizagem de uma língua é a aquisição desse conteúdo. Já Antunes (2012, p. 22) define as palavras como “o meio verbal de exteriorização dos sentidos”, no capítulo no qual questiona o lugar do ensino do léxico na sala de aula. Partimos do pressuposto de que a aquisição do vocabulário em uma aula de inglês é de extrema importância para que haja entendimento/comunicação e que, como tal, deve ser explorada de forma adequada para capacitar nossos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento de seu letramento em L2.

2.2.1 Estratégias e recursos para a aquisição de novo léxico dentro da sala de aula de língua estrangeira

Oxford (*apud* RODRIGUES, 2016, p. 84) define estratégias de aprendizagem como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar sua aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações”. Ademais, Rodrigues (2016) aponta para o fato de muitos alunos desconhecerem uma gama de estratégias que os auxiliariam (durante seus estudos) no emprego adequado dos termos vistos/aprendidos. Temos, na fala do autor supracitado, uma reflexão sobre a importância de ensinar os alunos sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário, pois, segundo o autor, aprender termos lexicais não é um processo automático. Sendo assim, ele aponta o quão relevantes são as estratégias que o professor usa para ensinar vocábulos e para tornar o aluno, eventualmente, um “aprendiz autônomo de palavras” (RODRIGUES, 2016, p. 86).

Ao refletirmos sobre estratégias para aquisição lexical em uma aula de LE, pode parecer, erroneamente, que, a partir do momento em que o livro didático apresenta exercícios em uma seção denominada ‘vocabulário’, o aluno imediatamente assimila aquele item e começa a utilizá-lo corretamente. Seria o sonho de vários professores de línguas, inclusive da materna. Infelizmente, no mundo real da sala de aula, tal façanha encontra-se distante. O que vemos, com frequência, são exercícios que não contemplam a bagagem cultural e vocabular que muitos alunos já trazem consigo e atividades que não contribuem para uma aquisição efetiva dos novos itens apresentados. Dias (2003) discorre sobre essa dificuldade em trazer novos vocábulos para o léxico ativo dos alunos e argumenta que não devemos deixar o ensino de vocabulário ficar restrito aos exercícios do livro didático.

Quando se trata de ganho de vocabulário, Rodrigues (2016) aponta para inúmeras estratégias de aprendizagem comumente utilizadas por alunos de inglês como língua estrangeira: temos a tradução, o uso de gestos, a explicação gramatical, a exemplificação, os recursos visuais, a paráfrase, o uso de cognatos etc. Dentre elas, vale destacar a utilização de um caderno de vocabulário como exemplo de sistematização de novas palavras e expressões.

O caderno de vocabulário¹³ é uma estratégia que ganha destaque no texto de Rodrigues (2016) e que funciona, de acordo com o autor, em cinco etapas, da seguinte forma: (1) uma nova palavra é escrita no caderno; (2) uma frase com esse novo item lexical é criada; (3) um desenho é feito – que ajude a definir o novo vocábulo; (4) uma palavra com som semelhante é anotada ou a descrição fonética é colocada; (5) sinônimos, antônimos e expressões associadas àquele item são escritos. O professor assume, dessa forma, a responsabilidade de trabalhar esse caderno de vocabulário nas atividades em sala de aula com certa frequência, de modo a promover o encontro dos alunos com os novos itens do léxico, promovendo fixação e internalização dos novos vocábulos.

Schmitt (*apud* Rodrigues, 2016) traz a proposta de uma lista com as principais estratégias que conduzem a uma aprendizagem lexical abrangente e duradoura. Seriam recursos envolvendo estratégias (de):

¹³ Discorremos com mais detalhes sobre o Caderno de Vocabulário no documento do Produto Educacional.

- desenhos/imagens;
- determinação – exemplo: contexto, cognatos;
- palavras relacionadas;
- memória – exemplo: conhecimento prévio;
- sociais – exemplo: tradução, sinônimos, paráfrase;
- agrupamento;
- forma fonológica ou ortográfica;
- metacognitivas – exemplo: controle e avaliação da aprendizagem;
- cognitivas – exemplo: *flash cards*, listas, caderno de vocabulário etc.

Alguns exemplos para ilustrar tais recursos:

- ❖ *Butterfly*: Borboleta (tradução)
- ❖ *Intelligent* (inteligente – cognato)
- ❖ *Beautiful – Pretty – Good-Looking* (bonito – sinônimos)
- ❖ *Cats – Dogs – Fish – Birds – Insects: Animals* (gatos, cachorros, peixes, pássaros, insetos: animais – agrupamento)
- ❖ *Time – Hour – Minutes – Clock* (tempo, hora, minutos, relógio: palavras relacionadas)
- ❖ Star (estrela – imagem):



Vemos, dessa maneira, que há uma gama de possibilidades a explorar no que se refere às estratégias para aquisição de vocabulário em uma língua estrangeira. Com a orientação guiada do professor na sala de aula – conduzindo os estudantes para o uso adequado de tais estratégias –, os alunos possivelmente terão mais facilidade na elaboração (e no aumento) de seu repertório lexical e se tornarão leitores mais fluentes e confiantes de textos em outra língua.

2.2.2 O uso do dicionário como ferramenta de aprendizagem

[...] é importante discutir o uso do dicionário, visto por muitos como um instrumento para enriquecimento do vocabulário. (DIAS, 2003, p. 30)

O uso do dicionário como ferramenta na aprendizagem de vocabulário acontece há um longo tempo dentro do ensino de línguas (materna e/ou estrangeiras). No Brasil, segundo Biderman (2003), só se esboçou o início de uma produção lexicográfica na década de 1920, no século passado. O uso desse material foi de suma importância dentro da premissa de alguns métodos de ensino de línguas ao longo do século XX – acreditava-se que o domínio de uma língua acontecia ao decorar todo o conteúdo lexicográfico de um dicionário (DURAN, 2008) – até tal crença ser refutada e acontecer o oposto: a condenação do uso dele na sala de aula de LE.

No entanto, hoje em dia, a utilização desse tipo de material como apoio no processo de aquisição vocabular na sala de aula de língua estrangeira é recomendada e apreciada (DIAS, 2003) e tem sua importância devidamente reconhecida. Inclusive, conforme aponta Fromm (2003, p. 41), “[u]ma das tarefas básicas do professor de ensino fundamental e médio é instrumentalizar seus alunos no uso dessas ferramentas [dicionários], torná-los capazes de aumentar seu léxico e consultar suas dúvidas sempre que necessário”. Sendo assim, resguardamos uma seção neste capítulo para que tracemos um esboço acerca dos benefícios de utilizarmos dicionários para auxiliar nossos alunos no processo de aquisição de vocabulário (DURAN, 2008).

Um ponto importante apontado por Duran (2008) é a ausência de domínio do uso dos dicionários por parte da maioria dos estudantes. Ela sugere, inclusive, que haja um módulo nos cursos de LE relativo ao ensino do uso de dicionários, tanto nas escolas quanto nos cursos de Letras. A autora segue argumentando que tal habilidade seria extremamente útil aos alunos, principalmente fora da sala de aula, como aponta na seguinte fala:

[a]ssim, tão importante quanto o desenvolvimento de novos dicionários apropriados para aprendizes de LE é a disseminação de seu uso. E a questão do uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, o ensino do uso; o outro é o uso integrado às demais atividades de sala de aula, o uso no ensino.

Duran (2008) também pleiteia uma aprendizagem mais adequada dos docentes no que diz respeito a consultas ao conteúdo lexicográfico, sugerindo que os programas de formação de professores de língua estrangeira abordem a Lexicografia¹⁴.

É realmente uma observação recorrente a falta de familiaridade do alunado com o dicionário físico, principalmente. Com o advento da internet, com a qual o significado de qualquer palavra se encontra a um clique de distância, a procura alfabética por um vocábulo, toda a linguagem abreviada de termos em um dicionário físico, dentre outras observações, torna-se algo pouco ou nada familiar aos adolescentes do mundo hodierno.

Apesar de nossa pesquisa enfatizar o uso do dicionário físico, há sempre a possibilidade do uso de dicionários *on-line* como um recurso eficiente e satisfatório (mais rápido, inclusive). Há inúmeros títulos à disposição nas ferramentas de busca e não só podemos como devemos sugerir nomes de alguns bons exemplares para que os estudantes utilizem no seu dia a dia em casa ou na escola, caso seja possível (visto que não há *wi-fi* na unidade na qual a pesquisadora trabalha).

No entanto, há a necessidade de tal uso (de dicionários *on-line*) ser mostrado a eles e dada essa opção também. O tradutor do *Google* (o mais conhecido e comumente utilizado por eles) não deve ser o único recurso disponível para os alunos – visto que meramente faz a tradução do item e nem sempre é o sentido mais apropriado dentro do contexto que é fornecido pela ferramenta. Um dicionário (seja físico ou *on-line*) costuma ser o mais recomendado para auxiliar uma aquisição efetiva e abrangente de vocabulário durante a leitura de textos. O uso do dicionário está, inclusive, prescrito como uma habilidade na BNCC (BRASIL, 2018, p. 249) do 6º ano (ou seja, desde o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, os alunos têm de lidar com dicionários):“(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on- line) para construir repertório lexical”.

Concluimos esta subseção com a fala de Centurion e Moraes (2013, p. 140), na qual as autoras atestam a relevância do dicionário como ferramenta para aquisição lexical, porém subutilizada: “o dicionário, assim como a gramática, é considerado um instrumento linguístico, porém não ganha o mesmo prestígio nos

¹⁴ A Lexicografia, segundo a definição dada pela Academia Brasileira de Letras, é a arte de fazer um dicionário. ([Lexicologia e Lexicografia | Academia Brasileira de Letras](#)) Acesso em 15 fev. 2024.

meios escolares; pelo contrário, exerce um papel mais restrito, inclusive limitado [...]”. Elas ainda lançam a hipótese de que os livros didáticos, em suas seções de conteúdo lexical, não induzem ao uso adequado e devido dos dicionários. Sendo assim, podemos argumentar que há, ainda, uma tendência a subestimar o uso dos dicionários, sua relevância e possível auxílio no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e, principalmente, na aquisição de vocabulário.

2.3 O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula

A escola precisa partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. (MORAN *apud* ROJO, 2017, p. 2)

Em um mundo globalizado, onde o fluxo de informações segue seu curso em alta velocidade, há de se repensar a inclusão de novas metodologias digitais ao dia a dia da sala de aula. Ademais, quando lidamos com um público jovem, com uma geração que nasceu em um mundo digital, que não tem memórias ou referências de um mundo analógico, torna-se ainda mais necessário reformular as ferramentas pedagógicas de que dispomos até então. Segundo Moran (1997, p. 4), “a Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Soares (2002) argumenta sobre a mudança do poder de controle do que vai ser publicado, onde não há conselho editorial determinando o conteúdo nem a data da publicação. Há certa liberdade para que cada um seja autor de sua própria narrativa e para que selecione o que lhe interessa e atrai em um determinado momento. Moran (1997, p. 6) também salienta que há um ganho considerável de “conexões linguísticas, geográficas e interpessoais”.

Os alunos geralmente dispõem de recursos tecnológicos acessíveis, como celulares ou *notebooks*. Dessa forma, em maior ou menor grau, estão em contato com tecnologias que os conectam ao mundo numa velocidade inimaginável há algumas décadas. Nesse processo se deparam, por diversas vezes, com palavras em

inglês sem perceber. A língua inglesa se mostra presente e permeia suas atividades tacitamente. Segundo Moran (1997, p. 6), tal ocorrência levaria à seguinte questão: “[c]om programas de comunicação na Internet em tempo real, a necessidade de domínio de línguas estrangeiras é mais percebida”. A BNCC (BRASIL, 2018) também aborda a importância da tecnologia e sua relação com novas perspectivas de comunicação e pesquisa, ao pontuar, como uma das competências específicas de língua inglesa no ensino fundamental, utilizar novas tecnologias e linguagens.

Nesse contexto, torna-se crucial repensar a mudança de paradigma no papel do professor em sala de aula em um contexto de aprendizagem em um mundo globalizado e conectado por meio das TDIC. De acordo com Faria (2004), cabe ao professor o papel de mediar situações de aprendizagem e promover uma comunidade de alunos e ideias, numa aprendizagem colaborativa, assim como salienta Moran (1997), ao apontar a atitude diferenciada do professor como um coordenador do processo de aprendizagem neste novo cenário. Rojo (2017) argumenta que as TDIC podem se relacionar com o currículo de diversas maneiras e que vários usos podem ser feitos dessas novas tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, a autora entende que, para que o uso das TDIC como recurso pedagógico ocorra da forma mais adequada possível, é necessário que o professor tenha a formação adequada e que haja materiais didáticos digitais disponíveis.

Para concluir esta seção, recorreremos à fala de Finardi; Prebianca; Momm (2013, p. 194), na qual as autoras propõem que “[e]ssa nova configuração social é um fato que não pode caminhar isolado da mediação na sala de aula. A mediação digital é uma realidade fora da sala de aula e deveria ser também dentro dela”. Ademais, elas também afirmam (2013) que, se as TDIC forem integradas a abordagens de ensino, novas realidades educacionais podem ser criadas, motivação e interesse despertados, conhecimentos ampliados e múltiplos letramentos desenvolvidos.

2.3.1 A escolha e justificativa do uso do X

No que se refere à escolha do aplicativo gratuito X¹⁵ (uma rede social que permite que os usuários enviem e recebam atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 280 caracteres) como recurso pedagógico provedor dos textos a serem trabalhados, há alguns fatores a considerar. Primeiramente, o apelo que o uso da tecnologia traz ao mundo dos sujeitos de nossa pesquisa (adolescentes entre 13 e 16 anos, aproximadamente). No que se refere ao trabalho com letramento, o X apresenta uma vantagem adicional: seus textos são necessariamente curtos, dada a regra explícita do aplicativo de haver um quantitativo limitado de caracteres. Abre-se espaço, assim, para lapidar nos alunos seu poder de síntese e objetividade nas mensagens transmitidas. Há, ainda, a questão do limitado conhecimento lexical na língua estrangeira em questão (o inglês) apresentado por grande parte dos alunos no ensino fundamental. No X encontramos textos pequenos que contêm, em sua maioria, linguagem coloquial; assim, há a possibilidade de facilitar para o aprendiz o entendimento do que a mensagem na postagem quer transmitir. Seriam, em teoria, menos palavras, expressões e conectores para serem pesquisados em dicionários com uma linguagem menos academicista ou jornalística. Uma observação importante é o auxílio, muitas vezes, de recursos visuais junto aos textos do X. Imagens ajudam bastante na comunicação da mensagem que se deseja transmitir. Ademais, o X se revela uma ferramenta pedagógica adequada a esta pesquisa por incluirmos um recurso pertencente às TDIC – muito em voga nos tempos atuais, como aponta Almeida (2020), ao discutir novas formas de pensar a educação através das TDIC com o surgimento de novas ferramentas tecnológicas e novos gêneros na aprendizagem. Vale ressaltar, por fim, que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 263) estabelece como uma das habilidades requeridas para os alunos do nono ano na aula de língua inglesa: “(EF09LI13) [r]econhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita [...] na constituição das mensagens”.

A utilização de sequências didáticas envolvendo textos atuais, com acontecimentos, fatos, opiniões (e até fofocas) do mundo contemporâneo globalizado que rodeia nossos alunos adolescentes pode vir a contribuir para uma

¹⁵ O aplicativo X é uma rede social e um serviço de *microblog* que foi criado em 2006 e, em julho de 2023, teve seu nome trocado de *Twitter* para X.

aprendizagem mais fluida, comprometida e significativa. Acreditamos que atividades diversificadas dentro de um contexto social atual podem gerar mais interesse e motivação, talvez, assim, abrindo portas para um conhecimento mais amplo da língua inglesa.

3 METODOLOGIA

3.1 Contexto metodológico para a nossa pesquisa – teoria e prática

Pensar o letramento como parte relevante das aulas de inglês como língua estrangeira no ensino fundamental é algo abordado na BNCC. E reconhecer o letramento como práticas sociais (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002) demanda estar em contato com as constantes mudanças do mundo moderno. Sendo assim, o uso de textos extraídos da internet e, principalmente, de uma rede social tão imediatista quanto o X parece nos possibilitar uma aproximação com o público participante desta pesquisa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e um contato mais estreito com a linguagem do dia a dia de falantes que se valem da língua inglesa (de países anglófonos ou mesmo através de falantes não nativos). No intuito de desenvolver um trabalho de letramento e com foco no léxico nas aulas de inglês, precisa-se encontrar alternativas metodológicas para o desenho da pesquisa e para colocarmos em prática a pesquisa em questão da forma mais adequada ao campo, aos participantes e aos objetivos do trabalho. Dessa maneira, o que nos pareceu mais apropriado a ser trabalhado ao longo desta dissertação encontra-se descrito nos itens a seguir.

Segundo Godoy (1995, p.), “[o]s estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Sendo assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, com características de pesquisa-ação, se fundamenta em como desenvolver atividades que promovam o letramento e ganho de vocabulário para os alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma aula de inglês, com temas atuais, em situações reais de comunicação. A pesquisadora visa a elaborar atividades que contribuam efetivamente para o desenvolvimento do letramento em língua inglesa utilizando

textos postados no aplicativo X como ferramenta pedagógica, proporcionar aos alunos a aquisição de um escopo mais abrangente de vocabulário nas aulas de inglês e, por fim, promover aulas mais dinâmicas, com o intuito de motivar a participação dos alunos através de textos atuais e relevantes do X.

Dessa maneira, a análise dos dados obtidos (inspirada na análise de conteúdo de Bardin, 1977) se deu através do nível de progresso alcançado e/ou percebido pelos alunos ao longo do trabalho com o léxico abordado, com questionários e rodas de conversa para ajudar a avaliar e analisar os resultados. Houve questionários sociodemográficos com o preenchimentos de dados pessoais dos alunos e perguntas fechadas com opções de múltipla escolha sobre o uso da internet e de aparelhos móveis e, ao final das atividades, eles responderam a perguntas abertas sobre sua relação com textos em inglês, sua opinião sobre as atividades aplicadas, sobre o uso de dicionários, frequência de leitura e escrita na língua estrangeira em questão e uso de redes sociais e aplicativos em que há contato com a língua inglesa. Houve (1) um questionário e (1) uma roda de conversa – ambos apresentados ao final desta dissertação. Na roda de conversa, foram abordadas questões com perguntas abertas sobre os sentimentos dos alunos perante os textos e as atividades realizadas (se se sentiram mais confiantes e confortáveis, se houve uma maior compreensão lexical e textual, se houve alguma diferença na abordagem deles perante textos em língua inglesa). Fizemos a roda de conversa com a turma inteira em dois tempos de aula. Dessa forma, com a roda de conversa aliada à análise das respostas dos alunos no papel, a pesquisadora tem reflexões críticas sobre as ações observadas na pesquisa e, principalmente, sobre a percepção que cada aluno tem de seu desenvolvimento, de suas habilidades na língua inglesa e de seu próprio processo de aprendizagem. Propor mais espaço para os estudantes, seus sentimentos e suas observações de mundo e do seu aprendizado nos parece ser algo relevante e enriquecedor para nossa pesquisa. Por fim, esta pesquisa visa a compreender os mecanismos que ocorrem no âmbito da coletividade, considerando cada indivíduo que faz parte desse coletivo. É um trabalho empírico, de campo, que busca investigar fenômenos da vida real.

3.2 Campo de estudo e participantes

O campo de estudo envolvido na pesquisa em questão foi a Escola Municipal Paulo Freire (EMPF)¹⁶, localizada no bairro do Fonseca, na cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola está situada em uma região central do bairro do Fonseca, de fácil acesso, próxima a diversos estabelecimentos comerciais e com uma variedade de linhas de ônibus com pontos nas proximidades e até em frente ao colégio. A escola atende alunos de diversas comunidades e bairros próximos, alguns inclusive de municípios ou bairros vizinhos. Ela tem 19 anos de existência e atende, em dois turnos (manhã e tarde), ao segundo, terceiro e quarto ciclos. Não há EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o colégio não funciona no turno da noite.

A pesquisadora atua como professora de inglês nos anos finais do ensino fundamental na EMPF desde 2006, sempre no turno da manhã e com o terceiro e o quarto ciclos. Para nossa pesquisa, as aulas de língua inglesa de duas turmas do nono ano cuja professora é a pesquisadora foram o meio onde as atividades com os alunos ocorreram. Não houve outros professores participando do trabalho de pesquisa.

A população selecionada para a realização do trabalho de pesquisa envolveu duas turmas de nono ano com aulas da professora-pesquisadora, que incluiu jovens entre 13 e 16 anos. Não são turmas extremamente numerosas, tendo uma média de 20 alunos assíduos em cada uma. A amostra (de 28 alunos) compreendeu todos os alunos dessas turmas que apresentaram autorizações assinadas por seus responsáveis para a permissão legal do uso de suas descobertas e que tiveram participação nas atividades propostas (não faltaram a essas aulas).

Havia um grupo de alunos neurodivergentes¹⁷ em ambas as classes. Esses alunos não puderam participar da mesma forma que o restante da turma em todo o processo da pesquisa, visto que, infelizmente, eram retirados da classe no momento das aulas de inglês (em uma turma, para irem para a sala de recursos desenvolverem

¹⁶ Escola Municipal Paulo Freire - endereço: Rua Soares de Miranda, n. 77, Fonseca, Niterói, RJ.

¹⁷ A EMPF é um polo de referência na rede municipal de Niterói em acolhimento de alunos com necessidades especiais e propõe um trabalho diversificado com alunos neurodivergentes em classes regulares.

um trabalho paralelo de acordo com a necessidade de cada um; na outra turma, eram retirados por terem direito a horário diferenciado de almoço – mais cedo). Tal estratégia há de ser discutida pedagogicamente com a equipe multidisciplinar, haja vista a possível exclusão que a retirada desses alunos gera, como se a aula de inglês não pudesse trazer ganhos ou ter importância para o desenvolvimento deles.

No entanto, apesar das limitações expostas acima, fizemos questão de que fossem expostos às postagens do X com a devida explicação/tradução feita pelo intérprete (visto que são surdos também) e que compartilhassem com a pesquisadora o que acharam dos textos e das imagens contidas neles. Participaram ativamente, dentro de suas capacidades.

3.3 Critérios de inclusão

Os participantes foram os alunos membros das duas turmas de nono ano da Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, que concordaram em participar, entregaram o termo de consentimento com a devida autorização dos responsáveis e estiveram presentes nas aulas onde as tarefas da pesquisa foram aplicadas.

3.4 Critérios de exclusão

Não foram incluídos aqueles alunos que não eram das turmas de nono ano da Escola Municipal Paulo Freire, que não entregaram o termo de consentimento com a autorização dos responsáveis e/ou faltaram às aulas nas quais houve as atividades relacionadas à pesquisa.

3.5 Riscos

Houve alguns riscos previstos no processo desta pesquisa, dentre eles: os responsáveis não autorizarem a participação dos alunos por terem algum receio de seus filhos utilizarem redes sociais, por exemplo. Houve também o receio de alguns

alunos não apresentarem a motivação e o interesse esperados e não participarem adequadamente, de modo que o aumento do léxico e o desenvolvimento do letramento fossem prejudicados ou nem ocorressem. Outro risco possível era a ausência de recursos digitais por parte dos alunos. Vale ressaltar que na escola não há serviço de internet (*wi-fi*) disponível.

Podemos pontuar que alguns riscos mencionados ocorreram, mas nem toda a previsão feita se concretizou. A primeira questão importante a ser mencionada é referente à devolução dos documentos TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) assinados. Realmente não sabemos se por esquecimento dos alunos (e/ou dos responsáveis), ou por falta de vontade em participar e, por fim, talvez por uma discordância dos responsáveis em autorizar a participação do(a) aluno(a). Só podemos atestar que, conforme previsto, não recebemos os termos devidamente assinados de um número considerável de alunos, infelizmente.

No que se refere à motivação e ao interesse dos estudantes em participar das atividades da pesquisa, podemos concluir que houve um rendimento melhor do que o esperado, com o engajamento até mesmo de alunos mais desmotivados e pouco participativos em sala, regularmente. A professora compartilhou (roteou) a sua internet para que os alunos que não tivessem 4G pudessem acessar o X e realizar as atividades.

3.6 Benefícios

Como benefícios, podemos listar a oportunidade de contato dos alunos com textos autênticos, utilizados por falantes nativos (e não nativos) da língua inglesa em situações reais de comunicação. Com isso, puderam (e podem continuar a) desenvolver suas habilidades linguísticas, leitoras e de expressão escrita. Ademais, há a possibilidade de ganho lexical e gramatical da língua inglesa. Para os professores de língua estrangeira, essa seria uma alternativa à falta de textos atuais e autênticos a um clique de distância, com atividades mais dinâmicas e motivadoras para uma geração que já nasceu em um mundo digital. Além disso, as atividades propostas nesta pesquisa apresentam uma possibilidade de trabalhar letramento com

os alunos realmente interagindo com falantes nativos (e, eventualmente, não nativos) em situações reais de comunicação através do X.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados:

- um questionário com perguntas fechadas¹⁸ e estruturadas no início da atividade. Com o questionário, pretendemos delinear o perfil sociodemográfico dos participantes com perguntas referentes a dados pessoais e, com as demais questões, quisemos averiguar o quão aptos a utilizarem a internet e aparelhos móveis eles se apresentavam;

- uma roda de conversa¹⁹ para a análise reflexiva do processo de aprendizagem desenvolvido aconteceu para investigarmos até que ponto houve alguma mudança na percepção dos alunos perante leituras em língua inglesa e se as expectativas da professora-pesquisadora foram atendidas. Além disso, um dos intuitos foi averiguar se o quesito motivação foi representado com o uso dos textos do X, conforme imaginamos;

- o próprio processo de realização das atividades, a troca de experiências e a construção coletiva dos textos também serviram de coleta de dados para a análise de nossa pesquisa.

3.8 Metodologia de análise de dados

A análise ocorreu a partir dos dados coletados ao final das atividades realizadas em sala: 1) através de questionários sociodemográficos no início da atividade e 2) com os dados obtidos nas rodas de conversa que sucederam às propostas pedagógicas realizadas com os alunos em sala de aula. Inspirados na análise de conteúdo de Bardin (1977)²⁰, lidamos com uma pré-análise dos itens

¹⁸ O questionário encontra-se ao final desta pesquisa (Anexo E).

¹⁹ As perguntas da roda de conversa também se encontram no material anexado ao final de nosso trabalho (Anexo F).

²⁰ “Publicada em Paris no ano de 1977, a obra da professora Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, é considerada a de maior destaque quando o assunto é Análise de Conteúdo, sendo um verdadeiro manual sobre a operacionalização do método, seus princípios e conceitos fundamentais”. (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021, p. 99)

pertencentes à pesquisa, seguida de uma exploração do material coletado e finalizada com o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados.

3.9 Desfecho primário

O desfecho primário de nossa pesquisa é a criação de um Produto Educacional (PE), que consiste em um caderno para professores de língua inglesa com atividades utilizando textos do X como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, de expressão escrita e ganho lexical, favorecendo o desenvolvimento do letramento dos alunos em língua inglesa (sendo que as propostas apresentadas podem ser facilmente adaptadas a outras línguas estrangeiras). Ademais, é nosso intuito, com essa proposta, promover motivação e interesse dos alunos no que se refere à leitura em LE e aproximar esse público do texto escrito. Nesse caderno, está descrita a literatura que serve como base teórica para permear nosso PE, assim como todo o passo a passo das atividades realizadas, de modo que outros colegas professores possam utilizar tais recursos em suas salas de aula, se assim o desejarem.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

[...] tanto as tecnologias da cultura de massas (rádio e TV) como as da cultura das mídias (retroprojetores, episcópios, reproduzidores de videocassete e de fitas cassete etc.) penetraram fraca, lateral e incidentalmente na escola e nunca foram incorporadas constitutivamente ao currículo e às práticas letradas escolares fundantes da cultura escrita e impressa: a escola é, ainda hoje, principalmente um lugar de oralização do escrito e do impresso. No entanto, nas casas do século XX (segunda metade), essas são tecnologias onipresentes e extremamente importantes na vida cotidiana das pessoas em geral e dos alunos em particular. (ROJO, 2017, p. 7)

4.1 Introdução

Ao ingressarmos em um Mestrado Profissional, precisamos contribuir para a prática de outros colegas docentes (no caso em questão, professores da educação básica) e deixar um material que possa auxiliar a comunidade acadêmica na sala de

aula e em outros espaços pedagógicos. Dessa maneira, uma das tarefas que o curso demanda é a confecção de um Produto Educacional para ser utilizado por nossos pares. Nesta seção, discorreremos brevemente sobre em que o Produto Educacional resultante de nossa pesquisa consiste e como ele pode ser útil para professores de língua estrangeira. No produto em questão, trabalhamos mais especificamente com a língua inglesa; entretanto, reiteramos que nosso PE pode ser facilmente adaptado a outras línguas estrangeiras e à língua materna.

O nosso PE nasceu da necessidade de explorar outras fontes textuais mais próximas a assuntos atuais, relevantes e de interesse de nossos alunos adolescentes. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 244), “[o] trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura [...]”. Infelizmente, o que acontece no dia a dia da sala de aula é que, muitas vezes, presenciamos uma falta de motivação dos alunos na abordagem com o texto escrito em LE. Ocasionalmente, a presença, nos livros didáticos, de textos longos, com assuntos distantes da realidade dos alunos, com temáticas datadas, impossíveis de acompanhar as últimas notícias no Brasil e no mundo, são alguns problemas recorrentes na rotina do trabalho de leitura e interpretação nas aulas de língua estrangeira, visto que a principal fonte de referência textual da qual os professores dispõem ainda é o livro didático impresso (LD).

Considerando as questões citadas anteriormente, percebemos a importância de criarmos alternativas complementares ao uso exclusivo do livro didático como ferramenta pedagógica. Dessa maneira, vejamos o que pontua Tilio (2012, p. 1003):

[...] ao privilegiar as capacidades de interpretação e transposição para a vida social, dois elementos precisam ser levados em consideração ao se analisar atividades de leitura em livros didáticos: a escolha dos textos e as atividades propostas para sua exploração, pois são essas que possibilitarão a maior interface da leitura com a vida social. Em primeiro lugar, é preciso problematizar o material objeto de análise: os textos. Sua relevância e adequação ao público-alvo e aos objetivos educacionais são fundamentais para uma perspectiva sociointeracional de aprendizagem. Os tópicos abordados nos textos são, portanto, requisitos essenciais para que o aluno possa negociar significados e construir conhecimento.

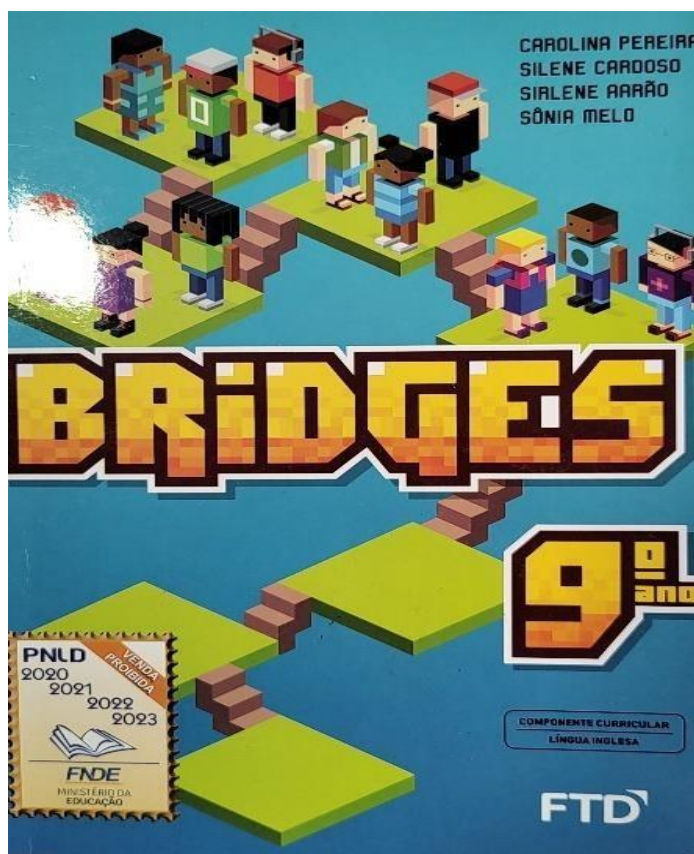
Vemos que, de acordo com Tilio (2012), é necessário problematizar os textos contidos no livro didático e verificar o quão adequados eles se apresentam perante a audiência que irá trabalhar com eles e quais são os objetivos pedagógicos presentes nas atividades subsequentes à leitura. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 244) também propõe essa questão ao citar a importância da “ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes”.

4.2 O uso do livro didático como única fonte de leitura – Um breve relato

É natural que cada escola (seja da rede municipal, estadual ou federal) tenha um material distinto de acordo com a escolha do PNLD do período, da localidade em questão e da seleção feita pelos próprios professores de cada instituição de ensino. No nosso caso, o livro utilizado na escola onde a pesquisa foi conduzida, com os grupos focais participantes, naquele momento, era a série “Bridges”, de Pereira *et al.* (2018), volume referente ao nono ano de escolaridade.

Sobre o material utilizado na escola onde a pesquisa se realizou, vale ressaltar que a série “Bridges” (o volume do nono ano, ao menos) traz materiais de leitura com suas respectivas fontes catalogadas, um ponto bastante positivo. Encontramos textos, em geral, sobre assuntos diversificados e atuais (direitos e valorização de meninas e mulheres – Unidade 6; adolescência e o uso da tecnologia – Unidade 2; por exemplo).

Figura 3 – Capa do livro Bridges 9º ano



Fonte: Imagem da autora

No entanto, vemos que algumas leituras são muito extensas (o texto ocupa a página 94 toda – como no exemplo a seguir) e sobre assuntos que talvez não sejam muito familiares aos alunos (no caso, a obrigação de uso de capacetes por ciclistas). Vejamos o exemplo ilustrado na figura a seguir:

Figura 4 – Texto do livro Bridges: 9º ano

3 Read the text and write if the statements are T (true), F (false) or NM (not mentioned) in your notebook.

Canterbury tops country for fines dished out to cyclists not wearing helmets

JOEL INESON
18:42, March 13 2018

Thousands more fines have been dished out to helmet-less cyclists in Canterbury than in other regions. All advocate believes this is because police once saw them as "an easy target".

Nearly 30,000 fines were issued in New Zealand for the **infringement** over the past four years. Kiwis face a \$55 fine for not wearing a helmet or not having their helmet **securely fastened**. People can get out of the fine by buying a new helmet instead.

The figures showed police issued 8498 fines in Canterbury, more than double the 3551 issued in the next closest region, in the eastern North Island, and more than 20 times more than in Auckland, where 380 were issued.

Spokes Canterbury chairman Don Babe said [...]

"I think cyclists were seen as an easy target for a while. I don't think it's happening so much now. I see a lot of people around without helmets and they're just biking along and not really fazed."

The number of fines issued in Canterbury dropped each year over the four years. If all of the fines were paid, that equated to more than \$467,000.

A group of Wellington cyclists plan a protest ride to have helmet laws relaxed. Babe said he supported the idea because helmets were a barrier to getting more people cycling regularly, which could itself reduce the number of cycling-related accidents.

Already some people were not required to wear a bicycle helmet, with 135 people given **exemptions** on medical grounds since 2004 and 16 on the grounds of religion, mostly Sikh.

"The more people you have cycling, the less common accidents are. I can see that myself."

"Motorists are much more aware of cyclists now than they were five years ago, just because of the sheer numbers."

Canterbury road policing manager Inspector Al Stewart said police worked with the Christchurch City Council to run road safety operations, but "unfortunately not all cyclists take these messages on board and this results in **enforcement**".

"Where possible these cyclists are offered compliance – a chance to avoid to \$55 fine for not wearing a helmet, and the opportunity to put that money towards purchasing a helmet so they are safer. [...]"

Christchurch City Councilor Sara Tempton, who cycles about 10km to work each day, said she would continue to wear her helmet if the laws were relaxed, but mostly because of the route she took.

"I come along Port Hills Rd where we have the big inland port and lots of trucks. If I was biking around town and it was shared space, 30kmh, I would prefer not to wear a helmet in that situation."

[...]

"Maybe we could try something nationally where the shared space in the Christchurch city centre is ... a non-mandatory helmet zone and our separated cycleways potentially as well."

[...]

Research published in the Health Promotion Journal of Australia in 2011 showed one in five Sydney adults said they would cycle more if a helmet was not compulsory. About a fifth of non-cyclists said they would start if they did not have to wear a helmet.

Chris Rissel, professor of public health at the University of Sydney and author of the research, said at the time that helmet legislation introduced in Australia in 1991 "had little additional impact on safety", but encouraged a 30 to 40 per cent drop in cycling rates.

"The same thing happened in New Zealand in 1994 when their helmet legislation was introduced."

INESON, J. Canterbury tops country for fines dished out to cyclists not wearing helmets. The Press, News, 13 Mar. 2018. Digitized by eNZ. www.stuff.co.nz/the-press/news/1022100/canterbury-tops-country-for-fines-dished-out-to-cyclists-not-wearing-helmets. Accessed 4 Apr. 2018.

94 BE ROAD SMART

Fonte: Pereira (2018, p. 94)

No próximo exemplo, podemos observar a presença de um texto que, levando-se em conta o fato de que os alunos são adolescentes entre 13 e 16 anos, não parece muito adequado aos interesses e, principalmente, à idade deles. O texto fala sobre direitos do consumidor, em quais situações o cidadão pode e deve reclamar, solicitar recibos, fazer uma queixa, lidar com produtos com defeito, dentre outras questões. Novamente, considerando a faixa etária com a qual estamos lidando, tais situações não seriam resolvidas pelos alunos, de um modo geral, mas, provavelmente, por seus responsáveis. Dessa forma, o texto e a linguagem apresentados possivelmente não fazem muito sentido no que se refere à realidade de vida dos estudantes envolvidos.

Figura 5 – Texto do livro Bridges: 9º ano

4 Read the informative article below. Then write the best options to complete the sentences in your notebook.

<https://spunout.id/ifa/article/keep-your-rights-my-rights-as-a-consumer>

Your rights as a consumer

Find out all you need to know about receipts, refunds and exchanges

[...]

Buying goods

When purchasing an item, the item sold to you must be:

[...]

- As described – the merchant can't exaggerate in advertisements; the item must appear as it was described.

When you are purchasing goods, you are entitled to do so without being harassed, lied to, coerced, or otherwise pressured by the salesperson.

Receipts

Although stores are not required to give you a receipt, it's a good idea always to ask for one, as they are an easy way to prove that you bought something in a certain store. Your consumer rights are protected even if you've lost the original receipt, too, and you can also use:

- A credit or debit card statement
- An invoice
- A checkbook stub

[...]

Faulty goods

[...]

If you bought something that turns out to be faulty while it was on sale, your consumer rights are the same.

- However, if the fault was pointed out to you before you bought the item, you do not have the right to return it.
- If the item's fault is superficial, or should have been easily seen at the time of purchase, you do not have the right to ask for a refund or exchange.

[...]

Making a complaint

[...]

In order to make the complaint, you should:

- Be able to explain why you are complaining, as well as what you want from the complaint: a refund, exchange, etc.
- Act quickly; sometimes there are time limits on returns or exchanges, and sometimes it just weakens your argument if more time has passed.
- Get in contact with the right person, and make sure they know how to contact you.
- In a store, it's best to ask to speak to a manager; over the phone or by email, make sure you know who you're addressing, and that they know who you are.

[...]

COFFIN, F. Your rights as a consumer. SpunOut.ie, 19 Jun. 2018. Disponível em: <<https://spunout.id/ifa/article/keep-your-rights-my-rights-as-a-consumer>>. Acesso em: 22 ago. 20

Fonte: Pereira (2018, p. 109)

Podemos perceber que, por mais que os materiais existentes no mercado editorial sejam cada vez mais elaborados após estudos, pesquisas e por profissionais atentos ao que há de mais moderno no setor de livros didáticos escolares, a demanda por fontes externas de suplementação textual diversificada no contexto atual se faz necessária. Uma vez que os LD nem sempre são suficientes para suprir tal carência, precisamos prover os alunos com outras fontes de informação e, partindo dessa premissa, sugerimos a utilização de textos do X como recurso e ferramenta educacional dentro da proposta do nosso Produto Educacional.

4.3 Metodologia do PE

Sendo assim, propomos, como Produto Educacional resultante de nossa pesquisa de mestrado, um caderno com atividades de letramento em aulas de inglês como língua estrangeira utilizando textos do X como ferramenta pedagógica. Nosso PE tem como objetivo desenvolver atividades com foco em letramento e conseqüente ampliação do escopo lexical dos alunos. Acreditamos que essa pode ser uma alternativa viável para complementar o trabalho somente com textos advindos do livro didático.

O produto apresenta todo o processo envolvido na aplicação da pesquisa acadêmica: desde o questionário sociodemográfico e os termos de assentimento e anuência (TCLE e TALE) aos exercícios propostos com duas turmas de nono ano do ensino fundamental, finalizando com a roda de conversa com as turmas, as postagens selecionadas e as atividades realizadas. O PE em detalhes está disponível em um documento produzido separadamente.

Conforme mencionado na seção de número 3 (Metodologia), o produto engloba duas turmas de nono ano de uma escola municipal em Niterói, no Rio de Janeiro. O PE envolve trabalhar com as turmas, em duas aulas de inglês, postagens do X na língua inglesa como atividade de leitura em grupos pequenos, decodificar e interpretar as informações contidas ali e responder ao texto digital em inglês no caderno. Sendo assim, desenvolvemos letramento e ganho de vocabulário através de leitura, interpretação e escrita colaborativas. O trabalho envolve também pesquisa em dicionários, promoção de autonomia e autoconfiança para abordar textos em língua estrangeira, inferência de significados de acordo com imagens e contexto, criatividade e produção da língua escrita no momento da confecção de respostas às postagens, dentre outros benefícios.

O nosso PE, então, consiste na aplicação das etapas descritas no parágrafo anterior. De forma mais detalhada, podemos pontuar a evolução das etapas do processo, como descrito na próxima seção.

4.4 Aplicação das etapas da sequência didática

A sequência didática contida em nossa pesquisa compreende as seguintes etapas:

- prover os alunos com uma explicação breve sobre a pesquisa;
- responder à pesquisa sociodemográfica (*vide* anexo E) em sala de aula (estudantes – individualmente);
- fazer uma roda de conversa inicial (triagem) com os alunos sobre assuntos e personalidades famosas falantes de língua inglesa (ou que publiquem em inglês) com quem gostariam de interagir;
- selecionar postagens do X trazidas pela pesquisadora para os alunos – que foram enviadas pelo aplicativo *WhatsApp* na noite anterior pela professora para os alunos;
- dividir a turma em pequenos grupos;
- orientar os grupos a escolherem dentre as postagens trazidas (e previamente selecionadas pela pesquisadora) aquelas com as quais desejam trabalhar;
- ler, interpretar e decodificar palavras e expressões desconhecidas com o auxílio de dicionários bilíngues, de imagens e do contexto presente;
- checar e monitorar a interpretação da mensagem pelos alunos – se foi adequadamente realizada;
- conduzir os grupos a uma escrita colaborativa em resposta às postagens selecionadas por eles;
- verificar o conteúdo produzido pelos grupos;
- proceder à postagem (ou não – caso não queiram ou não tenham autorização para utilizar uma conta do X) da escrita dos estudantes como resposta às postagens selecionadas. Caso não haja a postagem, a escrita ocorre somente no caderno;

- promover roda de conversa (*vide* Anexo F) relativa às percepções dos alunos sobre leitura em inglês, aprendizagem de novas palavras/expressões, uso do dicionário e interação com falantes de inglês;

Acreditamos, como pontuado previamente, que a elaboração do Produto Educacional em questão pode auxiliar professores de língua estrangeira dos anos finais do ensino fundamental a suplementar suas atuais fontes de leitura para suas turmas e obter, assim, outras ferramentas e opções no trabalho com letramento, leitura, interpretação e escrita em sala de aula. Ademais, cremos que o trabalho com o uso das TDIC seja um ganho e promova um maior interesse dos alunos, diminuindo, esperamos, suas baixas expectativas e abordagem negativa quando têm de lidar com textos em outras línguas (no nosso caso, em inglês).

Através de uma proposta educacional interativa, com textos pequenos, atuais e de (possível) interesse deles, esperamos reduzir toda uma postura pessimista que os alunos costumam ter acerca de seu próprio conhecimento em LE. É muito comum, em nossa prática, ouvirmos dos próprios estudantes frases depreciativas acerca de sua capacidade de aprenderem uma língua estrangeira (no nosso caso, especificamente, o inglês). Comentam que “mal sabem o português”, que “inglês é muito difícil”, que não “há motivos para estudarem a língua inglesa, visto que nunca sairão do país”, dentre outras citações que possivelmente qualquer professor de inglês da rede pública de ensino já tenha ouvido no dia a dia de sua prática de sala de aula. Ademais, nosso intuito é desenvolver um trabalho que contribua para que a leitura e a interpretação de textos em outra língua ocorram de modo cada vez mais fluido e autônomo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na seção anterior, descrevemos as etapas da sequência didática aplicada com os alunos e agora analisaremos os dados obtidos durante o processo. Como pudemos observar, houve, primeiramente, uma etapa de preenchimento e recolhimento de documentos de consentimento e assentimento dos alunos e de seus responsáveis. Em um segundo momento, a atividade em si foi conduzida e realizada com os grupos, seguida de uma roda de conversa reflexiva acerca das próprias impressões dos estudantes sobre o exercício e sua performance. Por fim, relatamos a análise dos dados coletados de acordo com todo o processo aplicado e seus desdobramentos.

5.1 Pesquisa Sociodemográfica, TALE, TCLE

A primeira parte da pesquisa diretamente ligada aos estudantes consistiu na distribuição dos Termos de Assentimento (TALE) e Termos de Consentimento (TCLE), leitura e explicação do conteúdo dos termos e assinaturas. Podemos ressaltar alguns aspectos observados nessa etapa:

- 1) os alunos tiveram preguiça de ler os dados e questionavam se era “obrigatório”, se “valia ponto” o preenchimento dos Termos etc.;
- 2) eles se confundiram sobre onde o/a responsável, o/a aluno(a) e a pesquisadora tinham de assinar e datar;
- 3) muitos não assumiram o compromisso de entregar os papéis dos termos aos responsáveis nem de trazer de volta para a aula (isso também ocorre com frequência no que se refere a qualquer demanda para casa – trabalhos extras e deveres de casa, por exemplo);
- 4) alguns simplesmente não entregaram os TCLE e TALE.

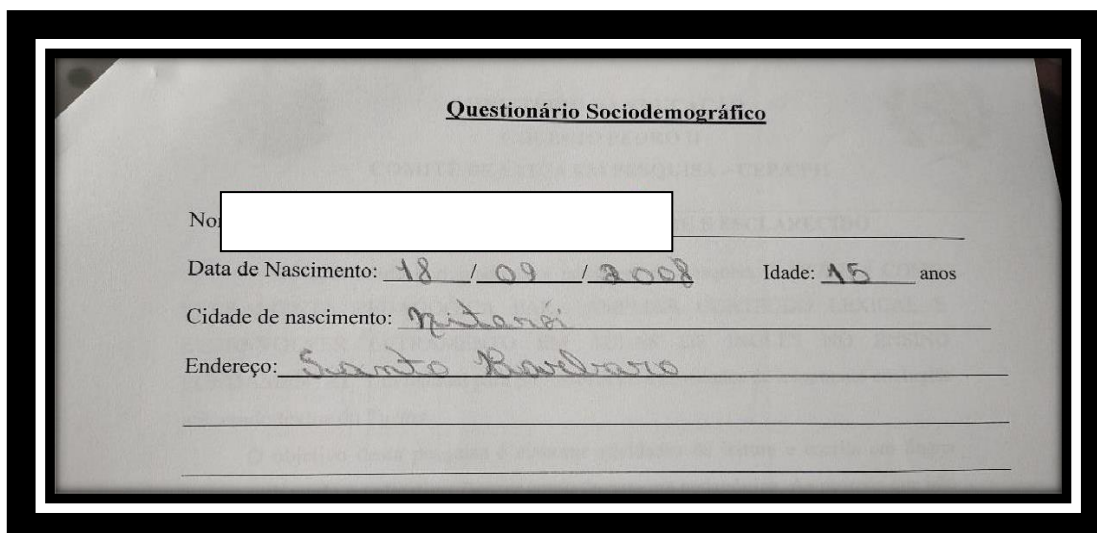
Juntamente com a apresentação do trabalho de pesquisa e com os termos de assentimento e consentimento entregues aos estudantes, foi distribuída uma pesquisa sociodemográfica²¹. Nesse questionário, em formato de formulário, os alunos responderam a perguntas sobre dados pessoais (nome, idade, endereço, naturalidade) e sobre uso da internet, de dispositivos móveis e das redes sociais.

Antes de reportar os dados coletados, uma observação se faz necessária: a grande maioria dos estudantes não soube escrever seu endereço corretamente, de forma completa. Não sabiam precisar número da residência, por vezes esqueciam o nome da rua, em outras circunstâncias só conseguiam dizer o nome do bairro ou da comunidade (*vide* figuras abaixo). Considerando que estamos nos referindo a alunos do nono ano de escolaridade, adolescentes com mais de 13 anos de idade, esse é um dado muito sério. “Formulário” é um gênero textual com o qual qualquer pessoa lida em algum estágio da vida, o qual temos de saber ler e preencher para diversas situações do cotidiano. Nossos alunos devem (ou deveriam) estar letrados

²¹ Documento presente no Anexo E.

nesse tipo de texto. Temos, assim, mais uma questão que corrobora a importância do desenvolvimento do trabalho de letramento na sala de aula.

Figura 6 – Pesquisa sociodemográfica 1



Questionário Sociodemográfico

No:

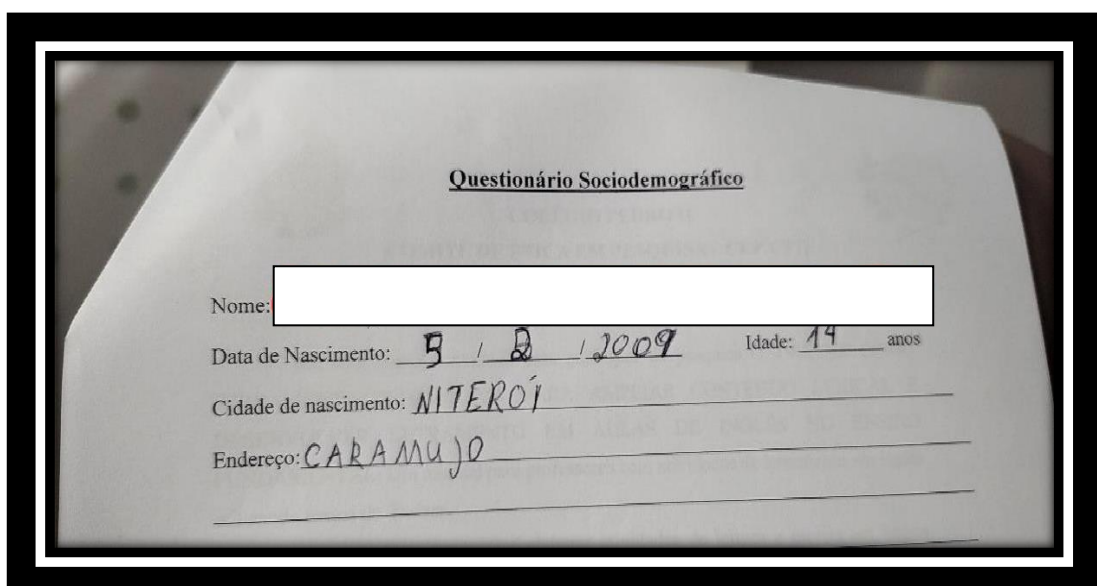
Data de Nascimento: 18 / 09 / 2008 Idade: 15 anos

Cidade de nascimento: NITERÓI

Endereço: Santo Bárbara

Fonte: Imagem da autora

Figura 7 – Pesquisa sociodemográfica 2



Questionário Sociodemográfico

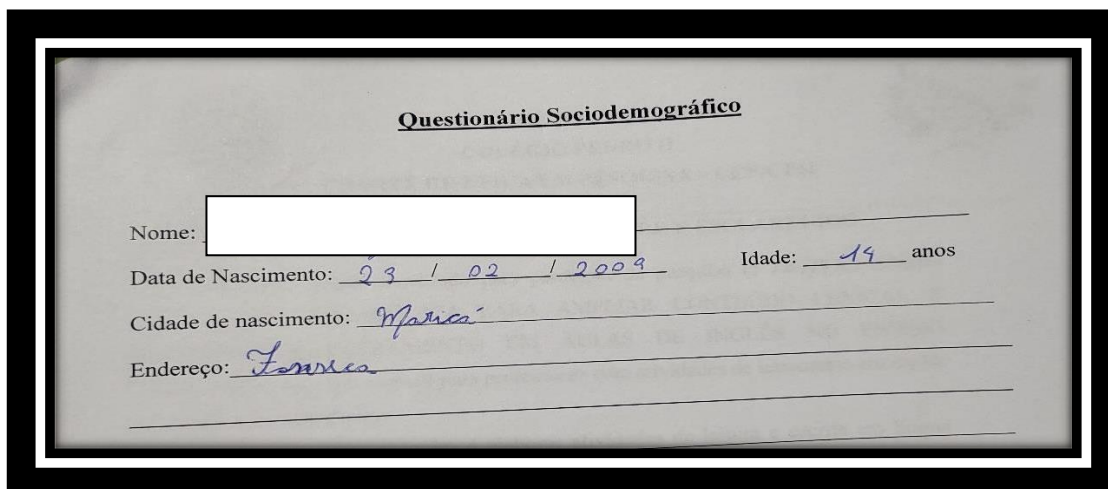
Nome:

Data de Nascimento: 5 / 8 / 2009 Idade: 14 anos

Cidade de nascimento: NITERÓI

Endereço: CARAMUJO

Fonte: Imagem da autora

Figura 8 – Pesquisa sociodemográfica 3

Questionário Sociodemográfico

Nome:

Data de Nascimento: 23 / 02 / 2009 Idade: 19 anos

Cidade de nascimento: Maricá

Endereço: Luzerna

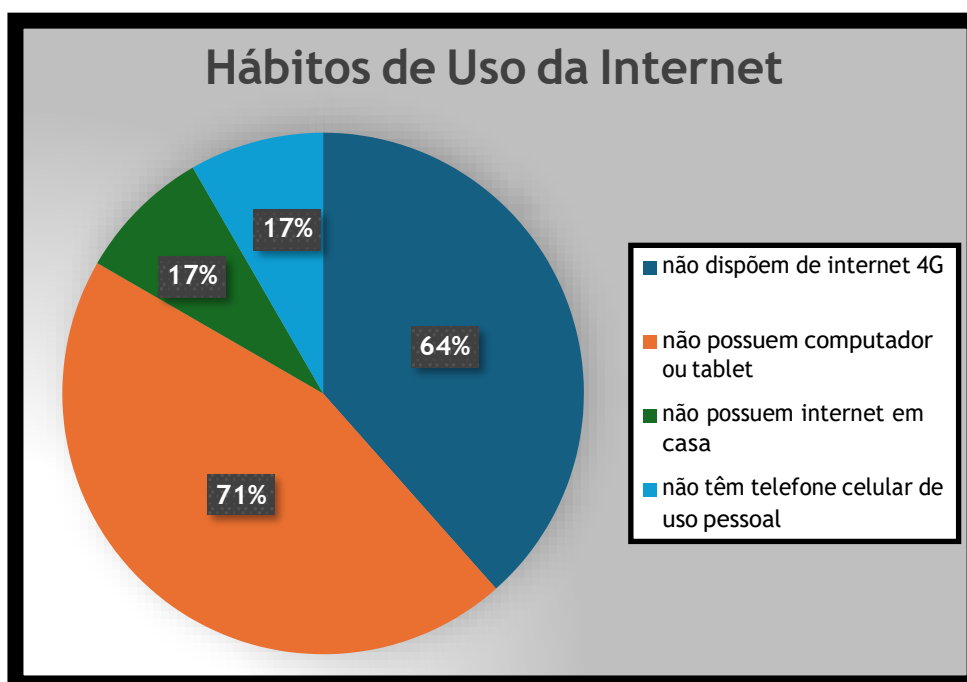
Fonte: Imagem da autora

A segunda parte do questionário foi o preenchimento, em sala, dos hábitos dos estudantes relativos ao uso da internet e ao acesso a dispositivos móveis e redes sociais utilizadas por eles. Um total de 28 alunos preencheu o questionário sociodemográfico. No que se refere à conectividade, ao acesso à internet e ao uso de dispositivos móveis, pudemos coletar as seguintes informações:

- 17% não possuem internet em casa (cinco alunos);
- 71% dos entrevistados não possuem computador ou tablet (20 alunos);
- 17% não têm telefone celular de uso pessoal (cinco alunos);
- 64% dos estudantes não dispõem de internet 4G e 5G (18 alunos);
- somente um aluno relatou não acessar redes sociais com frequência.

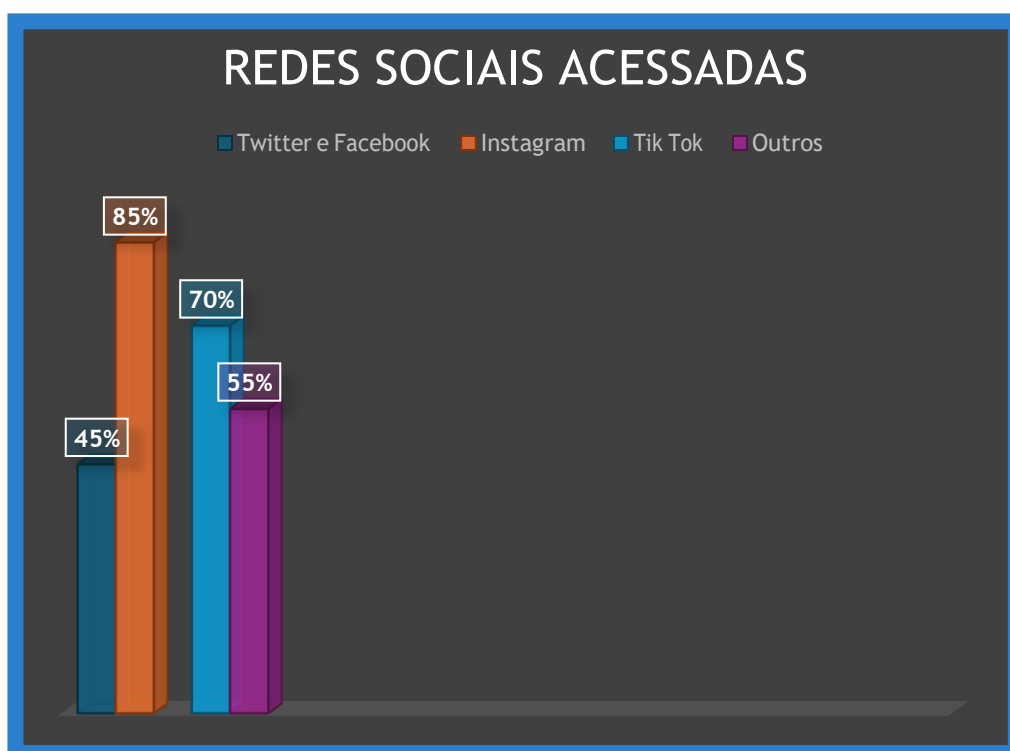
Vemos a seguir um gráfico geral com os resultados:

Gráfico 1 – Hábitos de uso da internet – questionário sociodemográfico



Fonte: Elaborado pela autora

Das redes sociais acessadas, as escolhidas com mais frequência foram *Instagram* (cerca de 78%) e *Tik Tok* (71%). Vale ressaltar que muitos alunos marcaram o item ‘Outras’ (aproximadamente 53%) por causa do *YouTube*, que não estava na lista. *Facebook* (39%) e *Twitter* (46%) foram as redes menos escolhidas pelos estudantes entrevistados.

Gráfico 2 – Redes sociais acessadas – questionário sociodemográfico

Fonte: Elaborado pela autora

Em posse desses dados, podemos concluir que a ideia de trazer o trabalho com as TDIC para a sala de aula a fim de aumentar a motivação, promover letramento e desenvolver um trabalho diferenciado com textos em língua inglesa faz sentido e tem coerência com os hábitos e o dia a dia dos nossos alunos. As informações obtidas corroboram nossa ideia inicial de que os estudantes estão, sim, conectados e que demonstram interesse em utilizar dispositivos móveis (principalmente o aparelho celular) para atividades cotidianas e, quiçá, para aprender também – assim esperamos.

5.2 Postagens do X selecionadas e trazidas para a sala de aula

Como descrito previamente, foram pré-selecionadas pela pesquisadora algumas postagens do aplicativo X baseadas na conversa sobre gostos e interesses dos alunos. Tais postagens foram enviadas pelo *WhatsApp* para os grupos das turmas do nono ano, e foi explicado que era para eles acessarem o conteúdo, pois na aula seguinte faríamos atividades com algumas postagens que eles selecionassem.

A seguir, temos, como objeto demonstrativo e de análise, alguns exemplos utilizados e trabalhados pelos alunos em grupos. Há muitas outras postagens enviadas e usadas pelos estudantes; no entanto, nos ativemos apenas a alguns textos do X como referência para situar o leitor sobre o conteúdo trazido para a sala de aula no dia da atividade:

Figura 9 – Postagem do X



Fonte: X - @Cristiano

- “Uma outra ótima performance do time! A gente continua melhorando. Vamos, @AlNassrFC. 850 gols na carreira e continuamos contando.” – Tradução da autora.

Figura 10 – Postagem do X



Fonte: X - @introvertsmemes

- “Eu não estou preparada para outra segunda-feira.” – Tradução da autora.

Figura 11 – Postagem do X



Fonte: X - @introvertsmemes

- “Você alguma vez já colocou fones de ouvido para que as pessoas não falem contigo?” – Tradução da autora.

Figura 12 – Postagem do X



Fonte: X - @FIFAWorldCup

- “Copa do Mundo da Fifa: O palco está montado. Qual nação vai levantar o troféu da Fifa na Indonésia?” (Grupos que jogarão na Copa do Mundo divididos, países e respectivas bandeiras) – Tradução da autora.

Figura 13 – Postagem do X

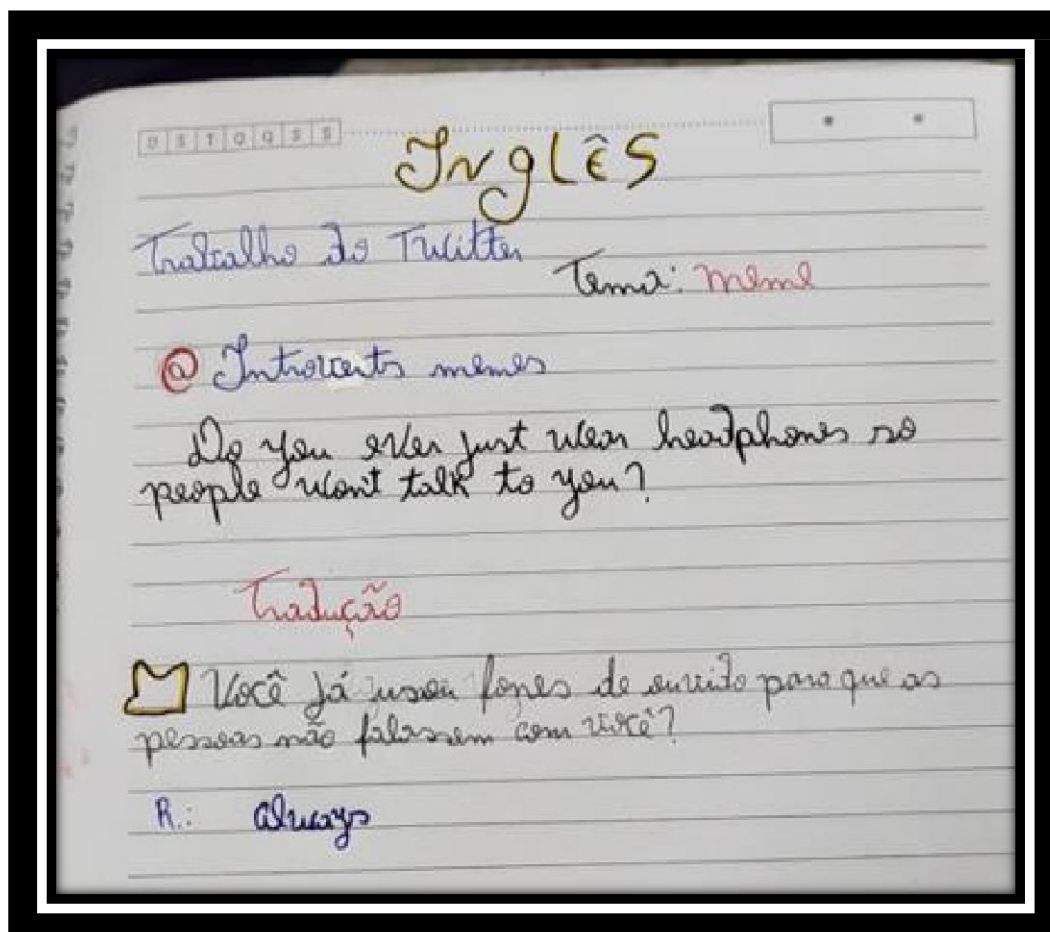


Fonte: X - @MarvelStudios

- “Dos Estúdios Marvel, Loki, segunda temporada, uma série original, transmitida em outubro somente na Disney Plus.” – Tradução da autora.

5.3 Imagens da atividade com os textos do X

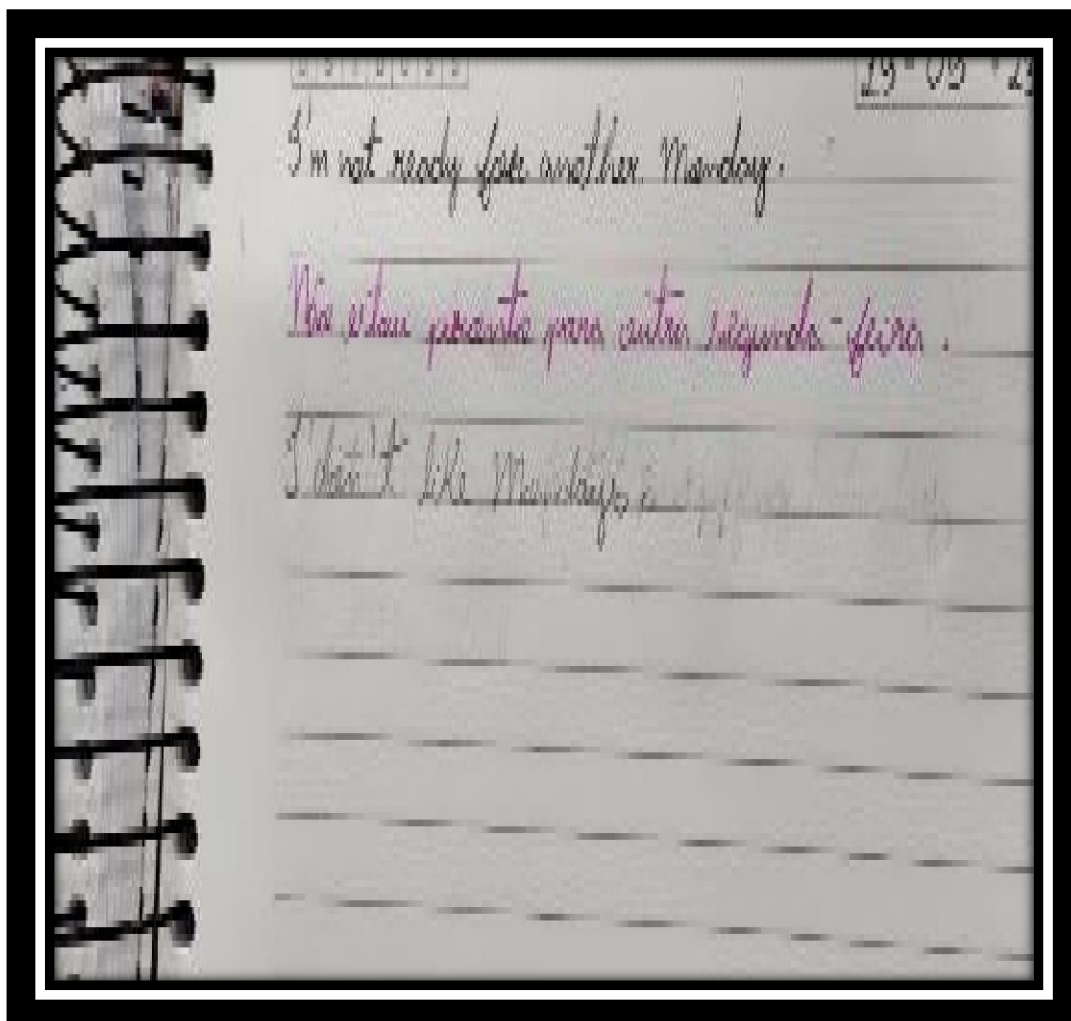
Figura 14 – Atividade no caderno de uma aluna



Fonte: Imagem da autora

Tradução da autora: *Always* = sempre.

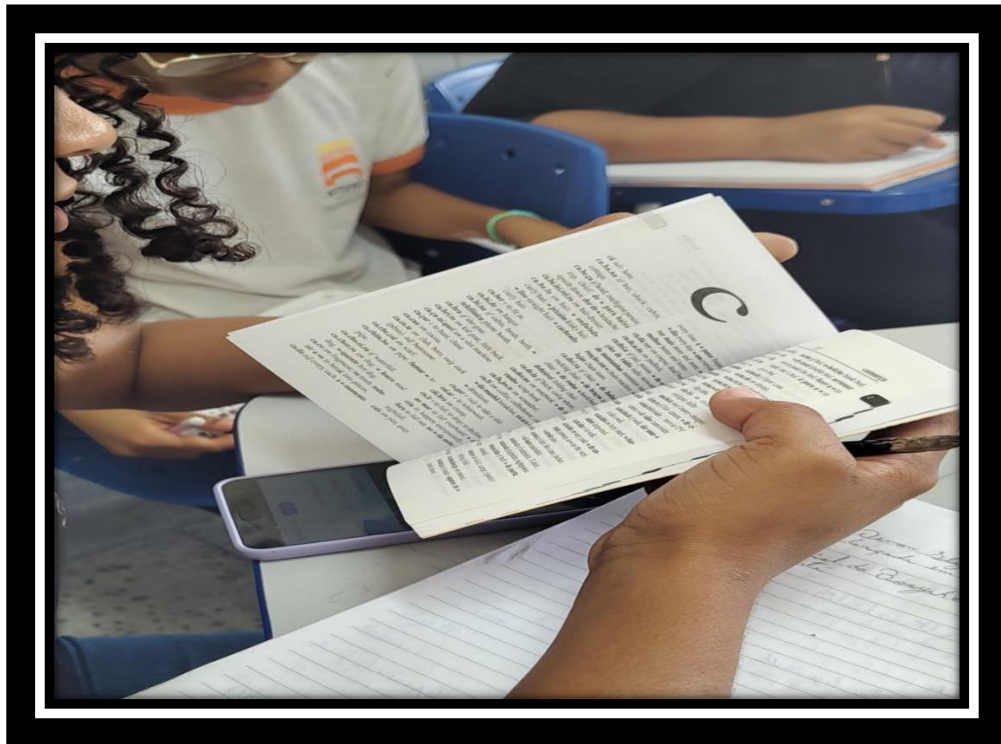
Figura 15 – Atividade no caderno de uma aluna



Fonte: Imagem da autora

Tradução da autora: *I don't like Mondays* = Eu não gosto de segundas-feiras.

Figura 16 – Aluna consultando o dicionário



Fonte: Imagem da autora

Figura 17 – Aluno realizando a atividade com o auxílio de seu aparelho celular



Fonte: Imagem da autora

Figura 18 – Alunos surdos realizando a atividade com o auxílio do notebook da professora-pesquisadora e do intérprete de Libras



Fonte: Imagem da autora

Figura 19 – Alunos realizando a atividade utilizando seus aparelhos celulares e o dicionário



Fonte: Imagem da autora

5.4 Roda de conversa semiestruturada

Ao término das atividades de leitura das postagens do X, interpretação do conteúdo de cada um dos textos selecionados e escrita das respostas aos *posts* do aplicativo X, a aula seguinte foi utilizada para o desenvolvimento da roda de conversa semiestruturada. Prevista para funcionar como mais uma ferramenta de coleta de dados de nossa pesquisa e, também, como encerramento da participação dos alunos na pesquisa, a roda de conversa também marcou um fechamento, por assim dizer, de nossas atividades em conjunto e foi um momento importante de troca de experiências.

Figura 20: Alunos preenchendo a ficha da roda de conversa

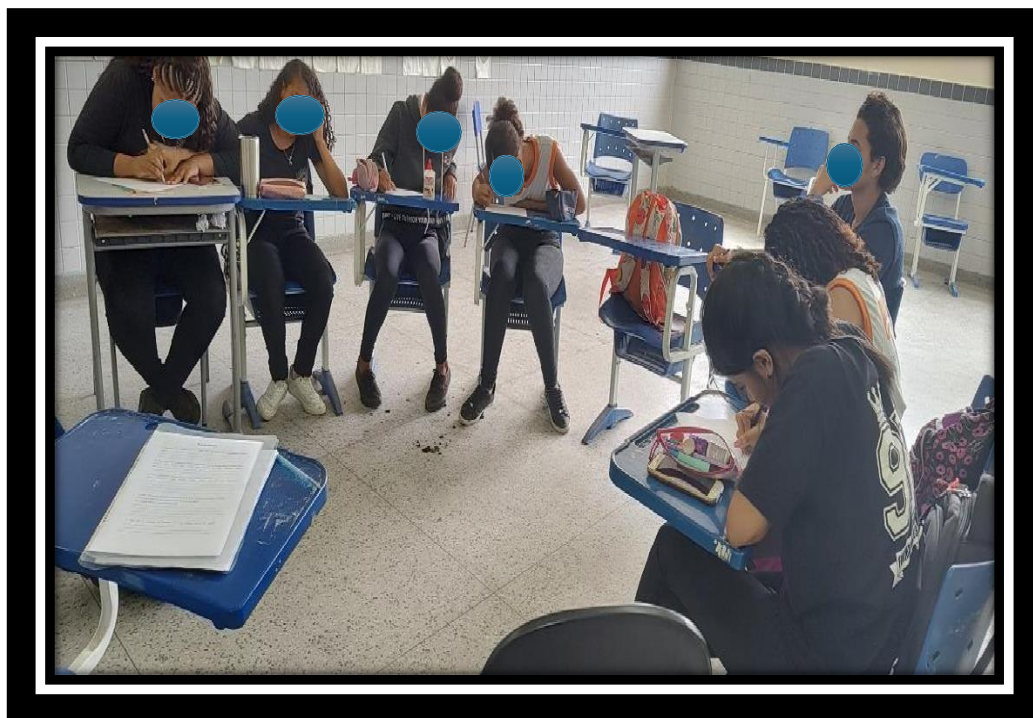


Fonte: Imagem da autora

Metodologicamente falando, o que se sucedeu foi: as turmas foram dispostas em um semicírculo e aos alunos foi explicado o que seria essa última etapa com a participação deles no trabalho de pesquisa descrito aqui. Em seguida, aos que estavam presentes foi entregue uma folha com cinco perguntas (em português) – e com o respectivo espaço para a escrita das respostas – sobre o

uso do X, do dicionário, sobre sentimentos acerca da leitura de textos em outra língua, dentre outros.

Figura 21: Alunos preenchendo a ficha da roda de conversa – parte II



Fonte: Imagem da autora

Uma ressalva significativa é o número limitado de alunos que participaram dessa atividade especificamente. Houve alunos ausentes no dia dessa dinâmica e os estudantes neurodivergentes não participaram porque estavam envolvidos em outras tarefas na sala de recursos da escola (lugar destinado ao trabalho mais direcionado e específico às necessidades de cada estudante – a ida deles para esse espaço durante as aulas de inglês acontecia com bastante frequência, vale ressaltar). Ademais, há, também, alunos que não participaram porque saíam mais cedo para o trabalho de “jovem aprendiz”, e a minha aula na turma deles era a última do turno da manhã. Assim, cabe explicar que o número de alunos que respondeu às perguntas da roda de conversa foi menor do que o esperado. Enquanto no questionário sociodemográfico tivemos a participação de 28 alunos, na roda de conversa (que foi realizada em outro dia) houve 21 estudantes participando apenas.

Outra dificuldade na condução tanto da aplicação da atividade quanto da roda de conversa foi o número de feriados, passeios, simulados, provas externas que as turmas do nono ano têm nesse último trimestre que, muitas vezes, diminui o número de alunos presentes na sala de aula e/ou não permite que haja aula naquele dia. Algo que, infelizmente, aconteceu com certa frequência nos dias em que lecionava para eles. Isso pode constar como uma dificuldade não prevista da pesquisa e que acabou espaçando os dias em que a atividade seria aplicada e a roda de conversa, conduzida. No entanto, apesar dos percalços, as atividades puderam ocorrer e os dados foram coletados.

5.4.1 Dados da roda de conversa semiestruturada

A seguir, temos algumas perguntas da roda de conversa, uma breve análise das respostas obtidas e alguns exemplos:

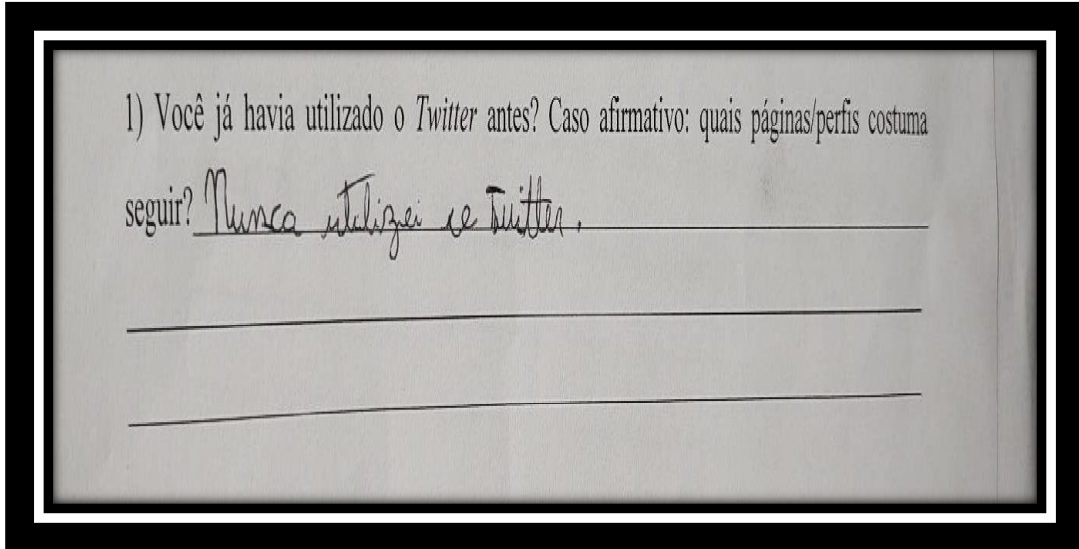
- Você já havia utilizado o *Twitter* (X) antes?

Aproximadamente 60% dos entrevistados disseram que não.

Vale ressaltar que mais da metade dos alunos não conhecia o X, o que poderia representar uma dificuldade adicional, por se tratar de uma novidade para eles. No entanto, na prática, isso não aconteceu, uma vez que houve um interesse na condução da atividade e no contato com os textos. Alguns se apresentaram motivados a ingressar no X, inclusive. Foi interessante constatar que a utilização do aplicativo em questão, mesmo não sendo algo com o qual estivessem acostumados, promoveu dinamismo e funcionou como um atrativo para aproximar os estudantes do texto escrito em inglês.

Alguns exemplos de respostas dos alunos:

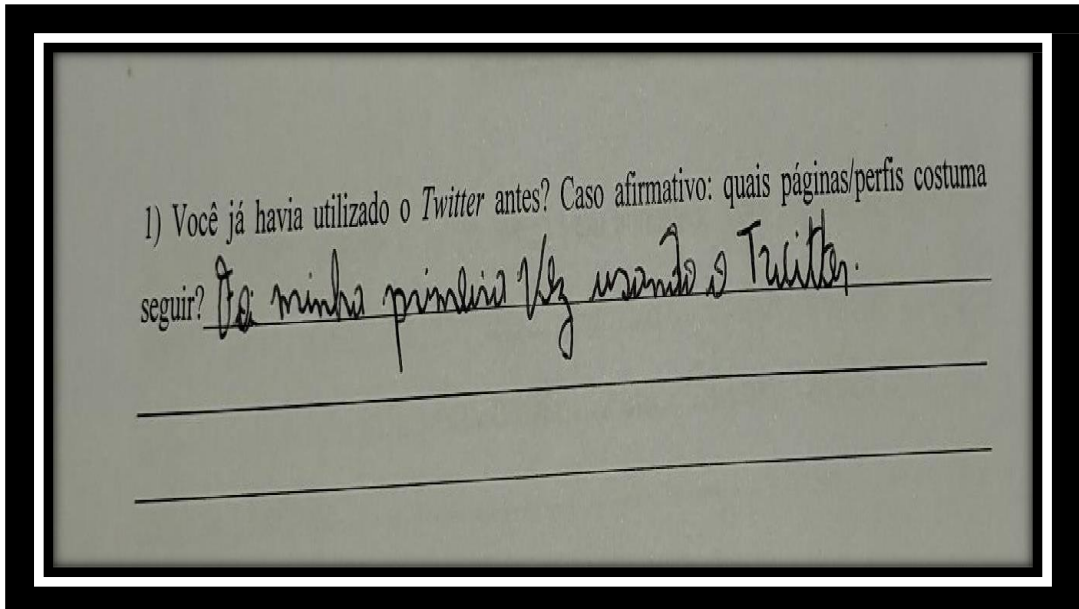
Figura 22 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1



1) Você já havia utilizado o *Twitter* antes? Caso afirmativo: quais páginas/perfis costuma seguir? Nunca utilizei o *Twitter*.

Fonte: Imagem da autora

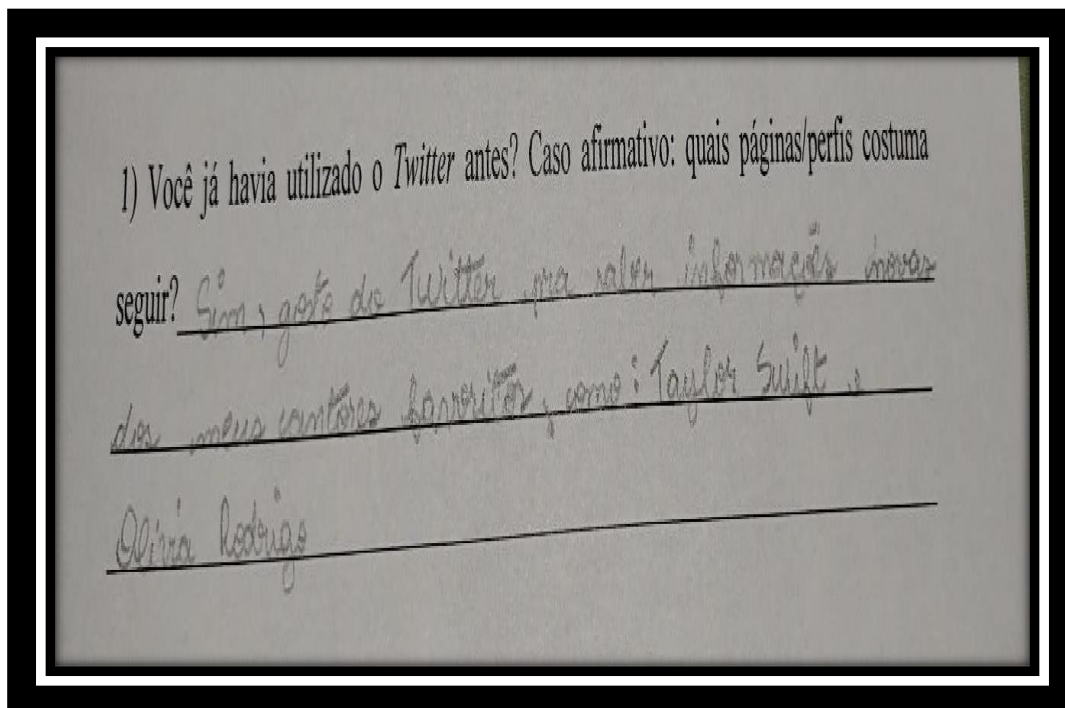
Figura 23 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1



1) Você já havia utilizado o *Twitter* antes? Caso afirmativo: quais páginas/perfis costuma seguir? Da minha primeira vez usando o *Twitter*.

Fonte: Imagem da autora

Figura 24 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 1



Fonte: Imagem da autora

- O que achou das postagens do *Twitter* (X) apresentadas em sala em uma primeira leitura? Você ficou com medo ou receoso de não entender alguma coisa?

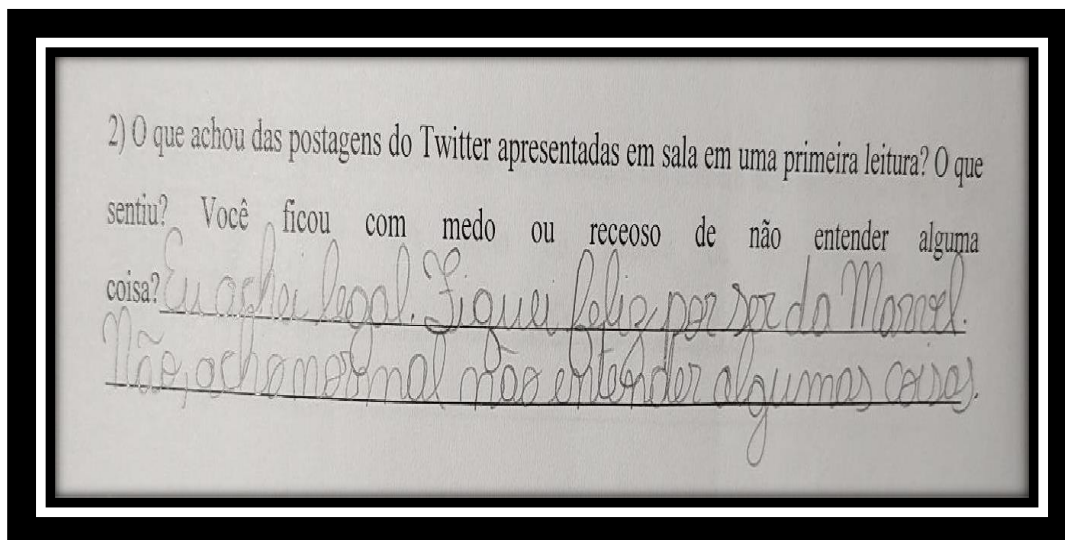
80% dos alunos utilizaram palavras positivas como 'legal', 'interessante', 'aula diferente', 'divertido'. No entanto, no que se refere a não entender o conteúdo em inglês, 50% mencionaram receio/medo/insegurança.

Podemos observar que as palavras negativas utilizadas não só corroboram nossa percepção de que a leitura em língua inglesa pode ser algo intimidador para os alunos, como auxiliam um dos objetivos de nossa pesquisa. Queremos, com esse trabalho, promover a aproximação do aluno com o texto escrito em LE de forma natural e sem preconceitos linguísticos ou sociais/culturais. Para isso, acreditamos que o uso dos textos do X ajuda a quebrar tais barreiras e questões até mesmo de baixa autoestima que os alunos têm perante sua própria performance em L2. Com a leitura de textos curtos e de interesse deles, nossa intenção é desmistificar a posição

ameaçadora que, muitas vezes, o texto escrito ocupa em suas mentes e trazê-lo para perto dos estudantes; dessa forma, com o contínuo encontro com tais leituras, esses sentimentos de medo e insegurança tendem a diminuir, assim cremos.

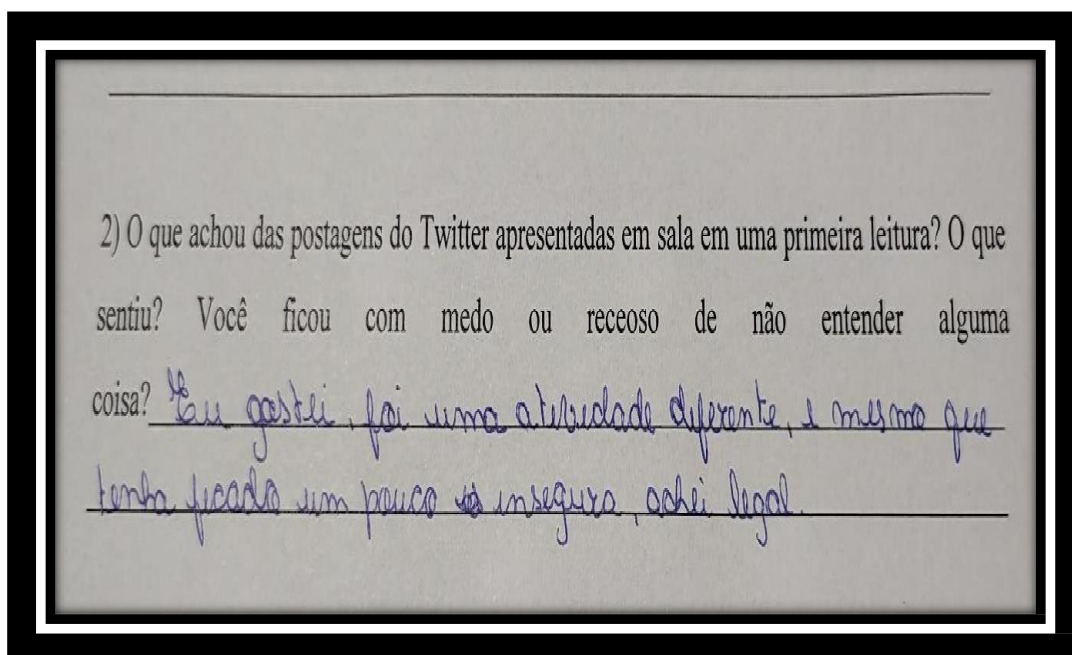
Por exemplo:

Figura 25 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2



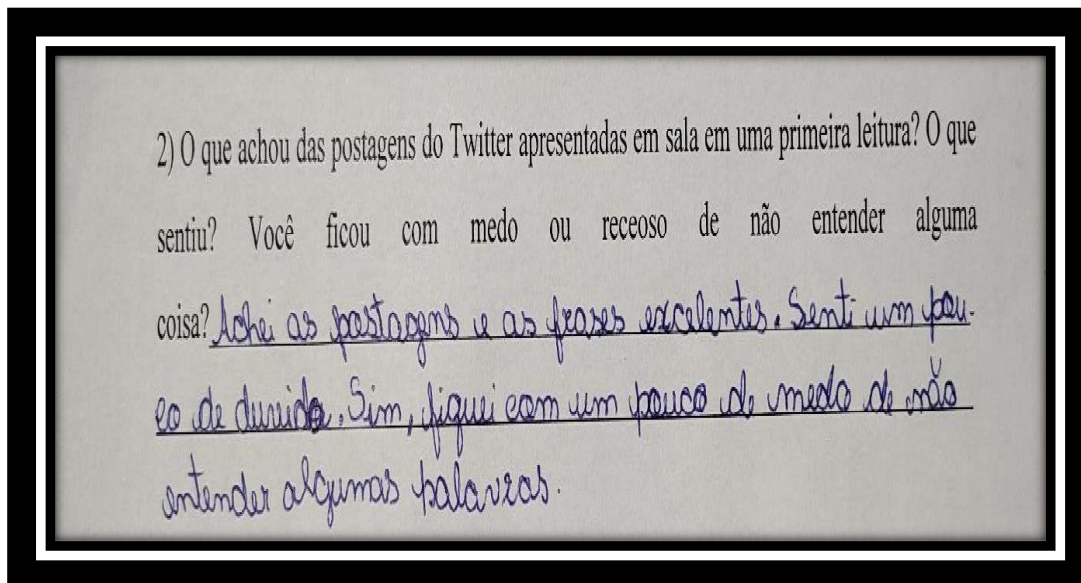
Fonte: Imagem da autora

Figura 26 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2



Fonte: Imagem da autora

Figura 27 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 2



Fonte: Imagem da autora

- O uso do dicionário: foi fácil? Como você se sentiu ao utilizá-lo?

50% dos alunos relataram dificuldades com o uso/manejo do dicionário.

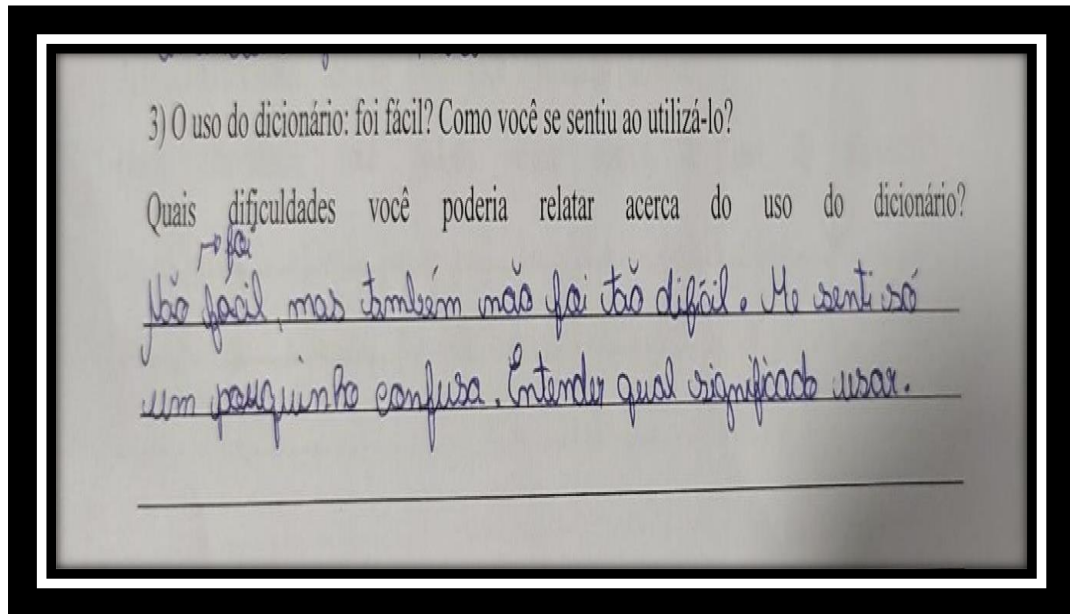
Utilizaram as palavras: ‘difícil’, ‘confuso(a)’, ‘dificuldade’, ‘perdido(a)’.

No que se refere à dificuldade dos alunos com a utilização apropriada do dicionário, pudemos constatar, nos dias das atividades, que muitos pediam ajuda à professora/pesquisadora com o manejo da ferramenta. Alguns estudantes não tinham ideia da questão da ordem alfabética pertencente ao funcionamento e à organização de qualquer dicionário, outros ficaram confusos ao lidarem com dicionários bilíngues.

Sendo assim, houve a necessidade de mostrar aos alunos em qual metade do dicionário eles deveriam procurar a palavra desejada. Outras vezes, havia a questão de os alunos selecionarem constantemente a primeira definição apresentada pelo dicionário sem pensarem na interpretação do texto e se tal tradução faria sentido naquele contexto específico.

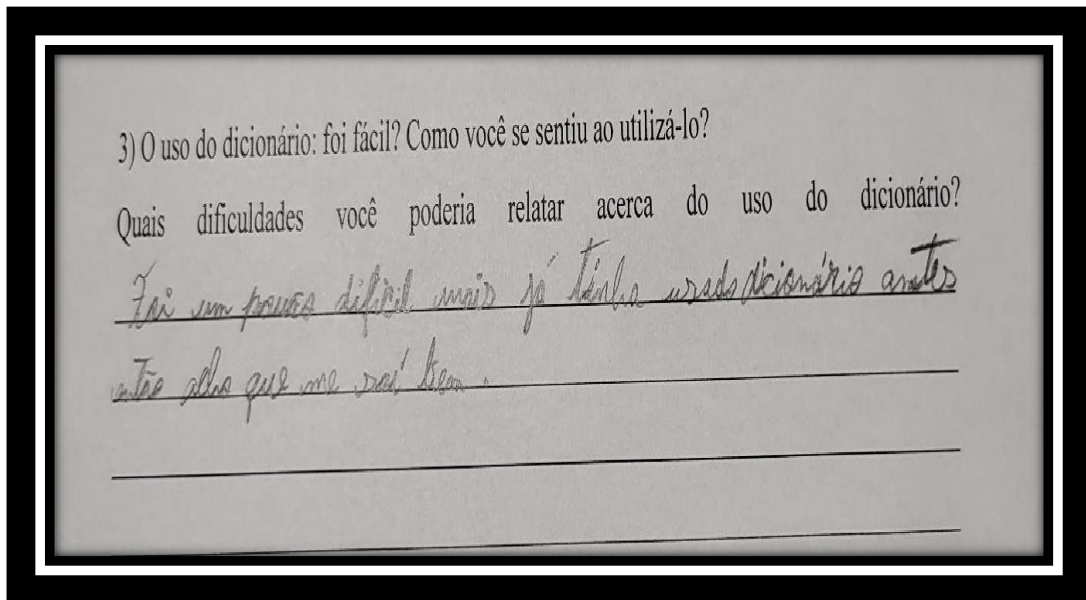
Alguns exemplos dos estudantes:

Figura 28 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3



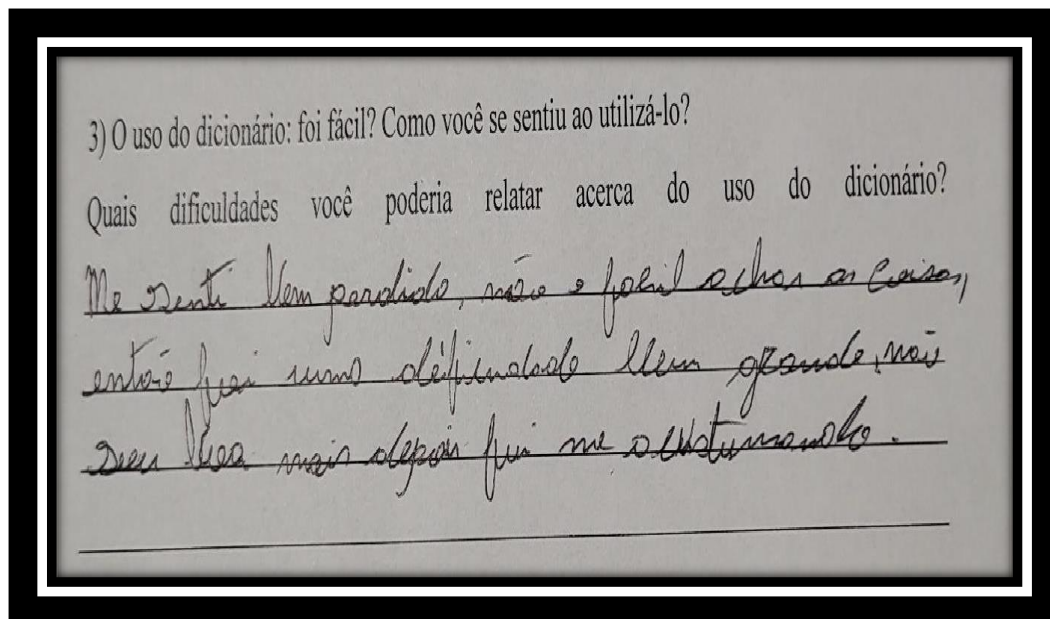
Fonte: Imagem da autora

Figura 29 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3



Fonte: Imagem da autora

Figura 30 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 3



Fonte: Imagem da autora

- Após o término da atividade, você poderia dizer que ficou mais motivado para ler em inglês?

65% dos estudantes responderam de forma positiva ao fator ‘motivação’ e elogiaram a atividade. Dos 35% restantes, vários disseram que a atitude perante a leitura em inglês permaneceu a mesma.

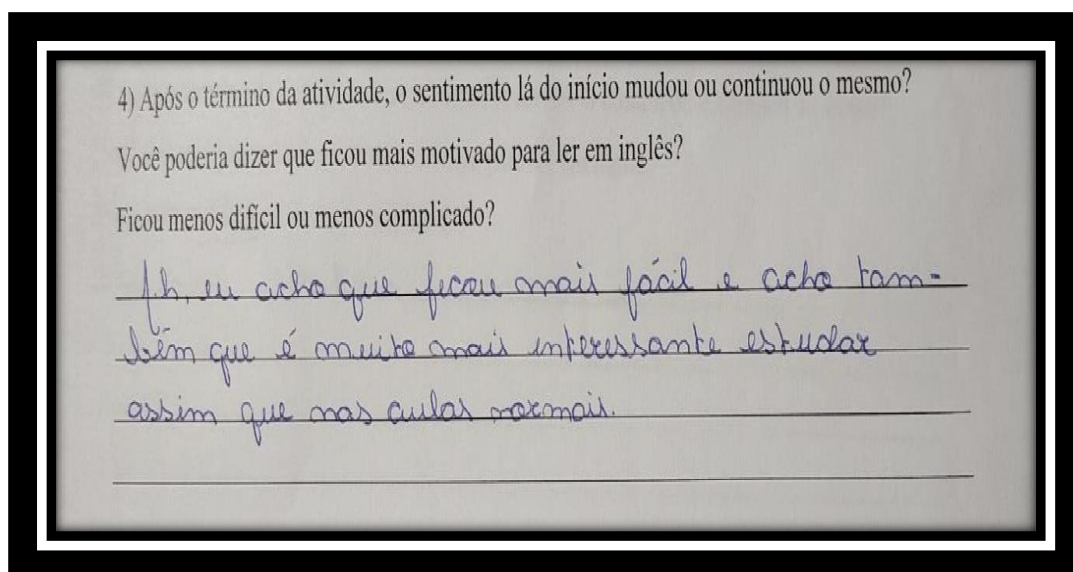
Infelizmente, o tempo hábil de aulas com as turmas envolvidas no trabalho após as atividades descritas foi muito curto, visto que a aplicação da pesquisa foi feita em setembro e outubro de 2023. Feriados nos meses de outubro e novembro, aliados a passeios e à festa de formatura do nono ano, apresentaram-se como obstáculos à continuidade do trabalho de pesquisa no dia a dia da sala de aula.

Sendo assim, pudemos perceber poucas mudanças nas atitudes dos alunos. No entanto, durante a atividade em si, podemos afirmar que o fator motivação pôde ser visto com clareza e os próprios estudantes não só teceram comentários favoráveis durante a aplicação das tarefas, como também demonstraram (com atitudes, bom comportamento, empenho) que houve motivação e interesse na atividade diferenciada. Vale ressaltar que utilizamos, em nosso trabalho, o conceito de motivação trazido por Siqueira e Wechsler (2006), no qual afirmam que temos de considerar a noção de movimento que leva alguém a fazer algo e permanecer nesse propósito até completar a tarefa. As autoras (2006, p. 21) seguem argumentando que “[...] quando se pensa em motivação para a aprendizagem é

preciso considerar as características do ambiente escolar”. Ainda pontuam que “[...] as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas”.

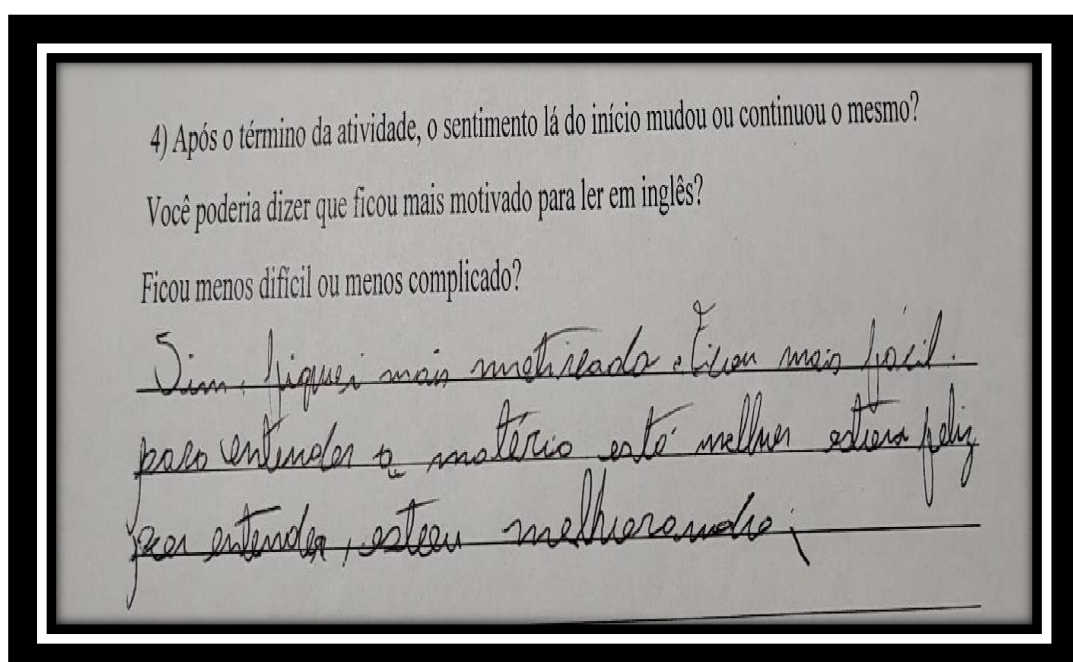
A seguir, vemos exemplos de respostas dadas pelos alunos para a pergunta de número quatro da roda de conversa:

Figura 31 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4



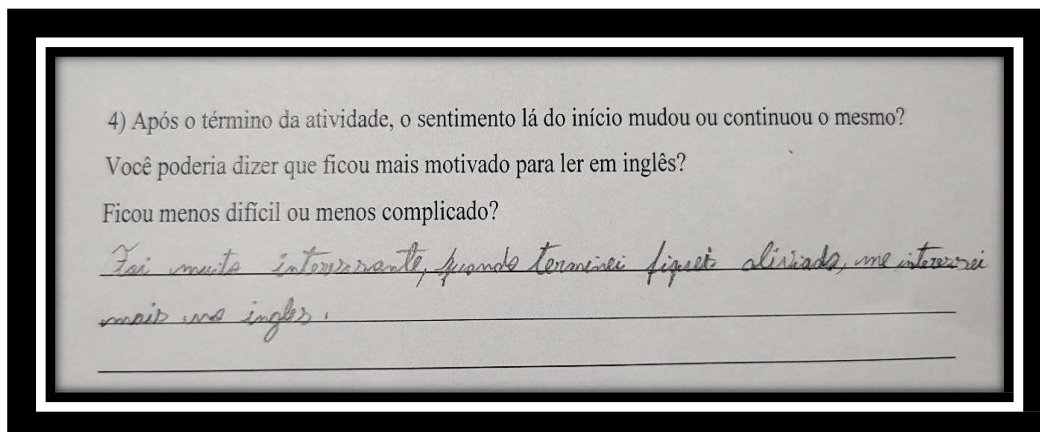
Fonte: Imagem da autora

Figura 32 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4



Fonte: Imagem da autora

Figura 33 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 4



Fonte: Imagem da autora

- Qual foi a sensação de interagir com um falante nativo do inglês?²²

75% dos alunos que responderam utilizaram palavras de elogio, como: ‘daora’ (sic), ‘interessante’, ‘legal’, ‘bom’, ‘maneiro’, ‘bacana’. Os 25% restantes disseram: ‘normal’, ‘estranho’, “não entendi”, ‘tive medo no começo’.

Pudemos perceber que, conforme dito anteriormente, houve interesse e motivação na confecção das atividades, e os adjetivos utilizados nas respostas positivas (em sua maioria) corroboram tal visão da pesquisadora no momento da aula de aplicação da pesquisa. Realmente os alunos se mostraram engajados e tranquilos, sem qualquer problema de indisciplina ou falta de ânimo nesse dia em particular.

Uma observação importante deve ser feita: vale ressaltar a necessidade de uma alteração ter sido feita na pergunta 5 da roda de conversa, visto que os alunos não necessariamente interagiram com falantes nativos do inglês, mas também com falantes não-nativos e fluentes, como os jogadores de futebol Cristiano Ronaldo e Lionel Messi, por exemplo.

²² Na verdade, o correto aqui seria falante nativo e não nativo. Há a possibilidade de interação com falantes não-nativos e fluentes em inglês como L2.

Por exemplo:

Figura 34 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5

5) Qual foi a sensação de interagir com um falante nativo do inglês?

Maneja da vontade de saber falar como também.

Fonte: Imagem da autora

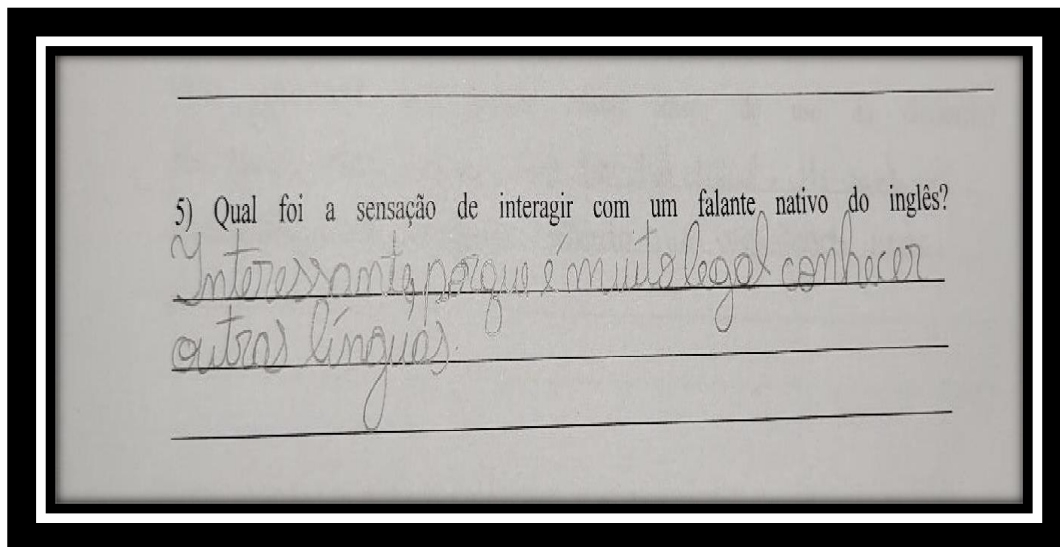
Figura 35 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5

5) Qual foi a sensação de interagir com um falante nativo do inglês?

Foi bem legal, me senti bem inspirada em aprender melhor o inglês.

Fonte: Imagem da autora

Figura 36 - Roda de conversa semiestruturada: pergunta 5



Fonte: Imagem da autora

Pudemos averiguar, ao longo de todo o item 5.4, que perpassa algumas respostas de alunos que participaram da roda de conversa, exemplos e análise dos questionamentos propostos. Os estudantes discorreram e opinaram sobre uso do X, manejo de dicionários físicos bilíngues e interação com falantes do inglês (como primeira língua ou LE). Ademais, vale ressaltar a discussão acerca dos sentimentos e possíveis preconceitos dos estudantes perante leituras em língua inglesa.

Foi constatado, através da maioria das respostas recebidas, que houve mais reações positivas à atividade de letramento do que posturas negativas ou até mesmo neutras. Sendo assim, concluímos esta seção do texto com a confirmação – de acordo com as avaliações dos alunos entrevistados – de que houve um movimento positivo e de uma aceitação mais ampla do trabalho de leitura de textos em inglês com o uso das TDIC como ferramenta pedagógica, corroborando, dessa maneira, parte da hipótese proposta no início de nossa pesquisa. Seguimos nossa discussão com a próxima seção do capítulo 5, que discorre sobre a análise detalhada dos dados obtidos e demonstrados (brevemente) nesta seção que se encerra no presente momento.

5.5 Análise dos dados obtidos (Resultados)

Conforme descrito anteriormente, nossos objetivos propostos com a presente pesquisa eram de promover letramento, desenvolver leitura e ampliar repertório lexical utilizando textos extraídos da rede social X como ferramenta pedagógica. Pretendíamos, ainda, trazer para a sala de aula elementos das TDIC através do uso de um aplicativo tão famoso mundialmente quanto o X. Ademais, nosso intuito era prover os estudantes de assuntos correntes, com textos atuais que promovessem interesse e motivação, visto que detectamos, costumeiramente, posturas de rejeição dos alunos a alguns textos apresentados nos livros didáticos.

Ao conduzirmos uma pesquisa de cunho qualitativo, no campo da escola, no dia a dia da sala de aula, com alunos adolescentes, alguns obstáculos se apresentam nesse processo. Como pontuado anteriormente, houve uma dificuldade com a devolução dos termos de consentimento e assentimento (TCLE e TALE); aconteceram, também, inúmeros imprevistos que impossibilitaram que a pesquisa se desenvolvesse dentro do prazo que a pesquisadora havia delimitado no início do trabalho. Ademais (algo não mencionado previamente), todas as sucessivas submissões e devolutivas à Plataforma Brasil postergaram o pontapé inicial das atividades. Tudo isso, coletivamente, contribuiu para que um número de alunos menor do que o esperado participasse desse projeto. Apesar de todos os percalços envolvidos, as atividades foram conduzidas e seguimos, nesta seção, com a descrição dos resultados obtidos e das conclusões a que chegamos.

Após a análise de todo o processo, desde o início, pudemos perceber alguns pontos importantes, que destacamos a seguir.

Sobre os primeiros momentos da pesquisa com os estudantes:

- os alunos se mostraram interessados na condução de uma atividade fora do padrão “quadro-livro-caderno”;
- alguns estudantes custaram a entender o que significava uma pesquisa de campo e o próprio mestrado em si (no entanto, se mostraram interessados quando ouviram que o curso era no Colégio Pedro II – há um *campus* em Niterói, e eles

havam visitado a escola recentemente, alguns participaram do processo de seleção para o ensino médio, inclusive);

- os TCLE e TALE foram complicados no referente ao preenchimento e, principalmente, à devolução.

Em relação aos dias da atividade em si:

- tivemos de reagendar algumas vezes o início da aplicação das atividades porque havia alunos que faltavam e, ocasionalmente, havia passeios ou atividades extras nos dias das aulas de inglês com o nono ano;

- a grande maioria dos estudantes compreendeu o que deveria ser feito, e a atividade foi conduzida com tranquilidade. Até alunos que normalmente são dispersos e indisciplinados participaram e mostraram interesse;

- a disposição em pequenos grupos de alunos para a condução da atividade facilitou o trabalho e criou parcerias e aprendizagem compartilhada, sem tanta necessidade do auxílio do professor – como uma atividade individual demandaria, por exemplo;

- não houve problemas com indisciplina nesses momentos;

- pudemos perceber interesse genuíno de alguns alunos nos textos, na decodificação da mensagem;

- motivação, questionamentos, pedidos de ajuda, participação: elementos presentes na maior parte do desenrolar das atividades;

- em duas turmas de nono ano, somente uma aluna presente se recusou a fazer as atividades. No entanto, é uma aluna muito desinteressada e que raramente completava alguma tarefa designada à sua turma na aula de língua inglesa. Aos poucos, fomos conversando e ela aceitou colaborar com o que o seu grupo estava fazendo;

- dúvidas e dificuldades com a utilização do dicionário físico ocorreram, demandaram o auxílio da professora-pesquisadora, mas tal elemento já era previsto no projeto de pesquisa. Aos poucos, pudemos perceber uma maior familiaridade com a ferramenta ‘dicionário’.

No dia da roda de conversa:

- primeiramente, é relevante destacar que a roda de conversa teve de ser postergada algumas vezes por sempre acontecer algo no dia da aula de inglês que impossibilitava a realização desse encontro;
- houve a questão de um número pequeno de alunos que não se encontrava presente no dia da atividade anterior à roda de conversa não poder responder ao questionário, e esses poucos estudantes ficaram como ouvintes na maior parte do tempo: um problema a ser atacado e repensado em um próximo momento de aplicação dessa atividade. Podemos pontuar que esse foi um problema não previsto;
- do mesmo modo que ocorreu no dia da atividade com o X, não houve indisciplina ou problemas relativos à participação (ou recusa em fazer as tarefas) dos estudantes;
- os alunos responderam tanto no modo escrito – primeiro – quanto oralmente – em seguida. Discutimos as perguntas juntos, em grupo, quando todos já tinham terminado de preencher seus questionários individualmente;
- a maioria dos estudantes apresentou comentários positivos sobre o projeto, a confecção das atividades e seus sentimentos com relação à aprendizagem de inglês com uma proposta diferenciada. Poucos alunos trouxeram comentários negativos ou com sentimentos de indiferença no que se refere ao trabalho desenvolvido;
- somente um aluno pontuou que achou a atividade um pouco descontextualizada e que, para ele, não fez diferença o antes/depois, que seu sentimento perante a língua inglesa permanecia o mesmo;
- outros alunos, por mais que tenham gostado e elogiado a proposta da aula, argumentaram que continuam tendo dificuldade em inglês, que não se identificam com a língua ou com a cultura e que isso não mudou, por mais interessante que a atividade tenha sido para eles.

Após o desenvolvimento de toda a pesquisa e com o auxílio dos resultados que pudemos obter em nossas análises, é possível argumentar que a hipótese inicial de que o trabalho de letramento com textos mais curtos, atuais, de interesse próximo à realidade dos alunos e envolvendo o uso das TDIC seria uma ferramenta de promoção de motivação e interesse nas atividades de leitura na aula de inglês foi

confirmada, mesmo que parcialmente. Notamos, com clareza, interesse, participação, motivação, disciplina, cooperação e trabalho compartilhado nos grupos que participaram do projeto.

A promoção de um trabalho cooperativo, em pequenos grupos, com o uso de recursos digitais (sejam os celulares dos alunos ou o *notebook* da professora) como ferramentas de pesquisa e interação, o auxílio e manejo de dicionários físicos e o contato com textos autênticos sobre pessoas famosas, notícias, esportes, jogos, memes (dentre outros assuntos) parece ter trazido um ar de “frescor” à sala de aula e ao cotidiano pedagógico. É correto afirmar que houve uma disposição diferenciada de trabalho nas aulas em que a pesquisa foi desenvolvida e uma serenidade dos próprios alunos, os quais não se mostraram agitados ou excitados demais – como poderia ocorrer com uma nova atividade. Ao contrário, se mantiveram concentrados e absortos na atividade, interagindo dentro de seus grupos e com a professora/pesquisadora.

No que se refere ao desenvolvimento de vocabulário, acreditamos que, ao longo do tempo e com a disponibilização eventual de espaço para trabalharmos com as TDIC e com textos provenientes das redes sociais e de outros aplicativos ou *sites*, haverá um aumento gradual do escopo de vocabulário dos estudantes. Infelizmente, não é algo que possa ser observado apenas com este recorte obtido para a nossa pesquisa (somente tacitamente, por enquanto); entretanto, podemos pontuar que tal habilidade será parte de um contínuo desenvolvimento de letramento e ganho lexical através de um trabalho de leitura direcionado nos anos finais do ensino fundamental. Pretendemos, também, explorar com maior detalhamento o uso do caderno de vocabulário – algo que não pôde (por limite de tempo e logística) ser aprofundado e desenvolvido adequadamente para constar nos dados de nossa pesquisa. No entanto, vale ressaltar que tal recurso pedagógico faz parte dos planos de continuidade de nosso trabalho a partir de agora.

É importante mencionar alguns percalços no processo de aplicação da pesquisa e que não previmos como riscos ao iniciarmos nosso trabalho. Primeiramente, reiteramos a questão de pouco tempo hábil para desenvolver e aplicar a atividade. Houve inúmeros feriados e alguns eventos para as turmas de nono ano (passeios, visitas a institutos federais, simulados, provas) que atrapalharam as datas previstas para a realização das atividades.

Em segundo lugar, não previmos que um dos grandes objetivos de nosso trabalho demandaria um período de aplicação mais amplo e de modo recorrente: a ampliação do escopo lexical dos alunos. Reconhecemos que uma situação que não foi prevista e pensada deveria ter sido articulada de modo diferenciado.

Uma proposta de solução para esse problema seria, em uma próxima oportunidade de condução deste trabalho, desenvolver a tarefa a partir do início do segundo semestre do ano letivo. Apresentamos tal argumento em vista da necessidade de um tempo maior e um número mais consistente de atividades de leitura e letramento feitas de modo constante para, assim, podermos perceber e avaliar se realmente houve um aumento no escopo vocabular dos estudantes. O período de quatro aulas espalhadas em meio a feriados e atividades extracurriculares não foi suficiente para que essa percepção pudesse ser averiguada de modo apropriado, infelizmente.

Seguimos com a percepção inicial de que houve, sim, um ganho lexical preliminar e um interesse maior dos alunos perante atividades que promovem aumento de vocabulário. Entretanto, conforme pontuamos anteriormente, tal ganho apresenta-se como um dado ainda incipiente e muito prematuro para ser averiguado corretamente diante da escassez de tempo hábil para a análise adequada dessa questão. Pretendemos continuar com o desenvolvimento dessas tarefas com turmas de nono ano e, sendo possível, levar esse trabalho também para outros anos de escolaridade em outras oportunidades dentro de um período mais abrangente e condizente com a demanda real que o processo de aumento de vocabulário exige.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, apresentamos as considerações e reflexões que corroboram a união de base teórica e prática pedagógica que conduziram nosso trabalho de pesquisa. Vale lembrar que a motivação para o nosso trabalho foi a busca de recursos e conhecimentos que pudessem contribuir para desenvolvermos letramento e uma proposta de leitura de textos em língua inglesa para alunos dos anos finais do ensino fundamental que os aproximasse do texto escrito e promovesse ganho lexical ao longo do processo. Duas turmas do nono ano de escolaridade foram o público-alvo de nosso trabalho por serem um segmento com o qual a professora- pesquisadora trabalhava no momento da aplicação da pesquisa e por esses alunos terem sido expostos a uma gama de vocabulário e conteúdo gramatical mais desenvolvida para compreender os textos utilizados do que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, provavelmente.

Evidentemente, precisamos trazer embasamento teórico de modo a referendar a nossa proposta de pesquisa. Para isso, utilizamos, primeiramente, conceitos de letramento/multiletramentos como referencial (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2017; SOARES, 2002). Abordamos, ainda, a importância do ensino do léxico (LEFFA, 2000; DIAS, 2003), estratégias de aquisição de vocabulário (RODRIGUES, 2016), o uso das TDIC na educação (MORAN, 1997), dentre outros referenciais e autores que, do mesmo modo, respaldam o nosso trabalho. Tudo isso, é claro, permeado pelos preceitos e pelas diretrizes curriculares contidos na BNCC – Língua Inglesa (BRASIL, 2018). Não obstante tenhamos, enquanto docentes, ressalvas diante de alguns pontos destacados no documento, é pertinente ressaltar que não foi o propósito de nosso trabalho tecer críticas à BNCC, mas, sim, ratificar a base teórica de nossa pesquisa dentro das diretrizes curriculares estabelecidas.

Sob a ótica das normas da BNCC e das teorias que embasam nosso estudo, procuramos investigar e averiguar se a nossa hipótese de que o uso de textos retirados de postagens da rede social X contribui para aproximar os alunos de leituras em inglês, desenvolver letramento, promover ganho de vocabulário e trazer motivação. Nossa intenção foi, do mesmo modo, diminuir a distância entre os estudantes e o texto escrito em língua estrangeira e minimizar barreiras emocionais, sociais ou até mesmo preconceitos linguísticos que possam impedir ou afastar os estudantes dos benefícios da leitura em uma língua estrangeira – no caso, o inglês.

Outra temática que permeou nossa pesquisa foi o uso das TDIC como ferramentas pedagógicas no contexto da prática educativa. Estamos cientes do cuidado necessário com a utilização das tecnologias digitais na sala de aula como um meio didático para alcançar um objetivo maior, e não somente como se a tecnologia pura e simples fosse o ponto final metodológico. Há, erroneamente, em alguns casos, o uso mal administrado das TDIC na educação sem uma proposta didática, em que vemos uma falta de direcionamento, sem um planejamento objetivo, apenas com o intuito de trazer algo “diferente”, porém sem um propósito claro. Tivemos uma preocupação constante em mantermos uma distância segura de tal caminho equivocado.

Ainda sobre o uso das TDIC, sabemos que, infelizmente, há percalços que limitam o trabalho com as tecnologias digitais na sala de aula de forma regular (e, até mesmo, esporádica). Precisamos contornar alguns obstáculos comuns no cenário – muitas vezes precário – da escola pública, como a ausência de *wi-fi* disponível para os alunos e professores, por exemplo. Existe, também, a questão limitante de nem todos os estudantes possuírem aparelhos digitais móveis consigo na escola; alguns só dispõem desses recursos em casa. Há uma quantidade grande de alunos que levam aparelhos celulares para a escola regularmente; no entanto, apenas um número limitado possui internet 4G ou 5G para que possamos fazer uso de recursos tecnológicos no espaço escolar que dependem de conectividade.

Sendo assim, podemos argumentar que há a necessidade de políticas públicas que garantam uma escola conectada, com internet disponibilizada para os estudantes e docentes, visto que o letramento digital e a importância do uso das TDIC como ferramenta pedagógica encontram-se em destaque no próprio documento norteador dos preceitos curriculares: BNCC – Língua Inglesa (BRASIL, 2018, p. 246). A BNCC postula que uma das competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental é “[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”.

Dessa forma, podemos argumentar que tal fator ainda se apresenta como uma falha de cunho relevante do Poder Público no caminho para garantir uma educação pública realmente de qualidade. Logicamente, há inúmeras outras questões importantes pertencentes às escolas e que, definitivamente, precisam de um olhar diferenciado e atento; entretanto, não as mencionaremos aqui por não serem pertinentes para a discussão presente em nossa pesquisa neste momento. No entanto, vale ressaltar a importância da discussão contínua de tantas questões e dificuldades que permeiam o âmbito escolar (especialmente o público) e que devem, sim, ser consideradas em outros momentos, sempre que houver espaço para refletirmos e dialogarmos sobre elas.

Mais uma barreira com a qual tivemos de lidar foi o preenchimento e a devolução dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE, TALE) pelos alunos e seus responsáveis. Ademais, houve a questão de alunos faltosos nos dias referentes à aplicação de nossas atividades e o calendário de final de ano letivo um pouco caótico, o que atrapalhou o processo e reduziu os dias disponíveis para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, conseguimos contornar tais limitações e aplicar nossa pesquisa dentro do prazo adequado.

Pudemos averiguar, durante nosso processo de pesquisa, na aplicação das atividades e nas respostas ao questionário sociodemográfico e na roda de conversa, que o uso das TDIC como ferramenta pedagógica (no nosso caso, com a utilização do aplicativo X como fonte de textos atuais), a promoção de uma tarefa diferenciada, longe do livro didático e do quadro branco, com a inclusão de dicionários físicos e com um escopo de assuntos próximos ao mundo e ao interesse dos alunos, incita motivação e interesse. Ademais, vimos que tal movimento possivelmente promove, a longo prazo, um ganho de vocabulário e um desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Infelizmente, tais recursos nos parecem envolver um processo que demanda um período maior de experimentação, observação e trabalho do que nos foi logisticamente possível dentro da janela de tempo à qual tivemos acesso durante a nossa pesquisa. Entretanto, tivemos, claramente, indícios de que houve, sim, passos dados em direção a um olhar diferenciado e mais generoso dos alunos para com o trabalho de leitura em L2.

Acreditamos que, dessa forma, com a junção dos dados coletados, com o depoimento dos alunos antes (questionário sociodemográfico), durante (realização das atividades) e depois (roda de conversa) da aplicação da pesquisa, obtivemos ganhos e caminhamos em direção a uma perspectiva um pouco diferenciada do trabalho de letramento em LE em sala de aula. Pudemos perceber alunos mais motivados, interessados e imbuídos na construção de um trabalho em conjunto com materiais diferentes dos que eles estão acostumados e com uma proposta didática a qual eles também puderam escolher e com a qual puderam interagir.

O que podemos concluir, então, é que o processo gradual, lento e constante de trabalhar o desenvolvimento de letramento em uma língua estrangeira em classes dos anos finais do ensino fundamental é algo que demanda quebra de paradigmas, possivelmente. Ao mencionarmos a expressão “quebra de paradigmas”, nos referimos a uma mudança de abordagem e de perspectiva (mesmo que ocasionalmente, apenas). Não estamos pregando aqui uma aula “circense” ou “performática”, haja vista que nos referimos a professores, não a artistas.

O que propomos é repensar quais textos abordaremos na sala de aula de língua estrangeira e de que forma lidaremos com eles pedagogicamente. Caso o uso das TDIC possa ser incluído nesse trabalho e se mostre frutífero, melhor ainda; no entanto, o verdadeiro foco é trazer o estudante o mais próximo possível do texto escrito em inglês. Letramento é algo fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. Não queremos nada menos do que isso para os nossos estudantes: que eles se desenvolvam em sua leitura de mundo e da vida, da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. F. B. **A inserção das TICs como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem**: contribuição para língua inglesa. *Diversitas Journal*, v. 5, n. 2, p. 1110-1120, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/. Acesso em: 11 maio 2022.
- ANDRADE, C. D. O lutador. In: **Claro enigma**, 1951. Rio de Janeiro: Record. Disponível em: www.carlosdrummond.com.br. Acesso em: 01 jun. 2023.
- ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino; 28).
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BIDERMAN, M. T. C. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 47, n. 1, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107788>. Acesso em: 06 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111, 2021.
- CENTURION, R.; MORAES, M. B. Lexicografia e ensino: reflexões necessárias. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 131-153, 2013.
- COSCARELLI, C.V. *et al.* 2020. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**, v.19, n.34, 2020.
- DIAS, E. O ensino do léxico: A proposta do livro didático. **Revista Olhares & Trilhas**. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais. v.4. n.4,p. 27-35, jan./dez. 2003.
- DURAN, M. S. O Ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.
- FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. **Ser professor**, v. 4, p. 57-72, 2004.

- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.
- FROMM, G. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. In: Guilherme Fromm; Maria Célia Lima Hernandez. (Org.). **Domínios de Linguagem III: Práticas Pedagógicas 2**. 1 ed. São Paulo, 2003, v. 1, p. 41-50.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr, 1995.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas, v. 1, p. 15-44, 2000.
- LIZZI, J. S. **Uno two three: different ways of learning English**/Juliana Lizzi, Rogério da Costa Neves. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2018.
- MARIA, A. P.; MARZARI, G. Q. Estratégias de aquisição de vocabulário adotadas por alunos de Letras na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Nova Revista Amazônica**, v. 1, n. 1, p. 68-90. PPG Linguagens e Saberes da Amazônia, Bragança, Pará, jan./jun. 2013.
- MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26 n. 2. Brasília, 1997.
- MOREIRA, M. A. Q. A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura. **Revista de Letras**, n. 3, Curitiba, Paraná, 2000.
- PEREIRA, C. J *et al.* **Bridges 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD, 2018.
- PESSOA, K. N.; PINTO, A. P. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- PINTO, R. C. E SILVA ROCHA. Leitura de Reportagem de Sites em Língua Inglesa: Uma Proposta para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 69–83, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58665. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/58665>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. As tecnologias digitais de informação e comunicação e a promoção do TPACK na formação de professores de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 5-27, jan./jun. 2017. ISSN 2179-4510 - <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

RODRIGUES, D. F. Ensino comunicativo de vocabulário. In: CUNHA, A.; MICCOLI, L. (Org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 5 jan. 2024.

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

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, 20. 2018. <https://doi.org/10.5902/1516849232421>. Acesso em 06 nov. 2023.

SIQUEIRA, L. G. G; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002. Acesso em 30 mar. 2023.

SOUZA, P.; BASTOS, L. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. **The ESP**, v. 22, n. 1, p. 75-86, 2001.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **RBLA**, Belo Horizonte, 2012, vol.12, n.4, p.997-1025. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 ago. 2023.

APÊNDICE A - Termo de autorização de uso de imagem



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ALUNO MENOR DE IDADE

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, representante legal de _____, menor de idade, aluno (a) da Escola Municipal Paulo Freire, AUTORIZO o uso da imagem do (da) menor, em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em pesquisa realizada pela professora Mariana Amarante Gabriel.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior. As imagens serão utilizadas apenas na dissertação e na apresentação dessa. Serão utilizados recursos que não permitirão a identificação dos participantes da pesquisa, garantindo assim, o anonimato, conforme consta nos TCLE, TALE e Termo de Confidencialidade. As imagens serão utilizadas durante o período da pesquisa. Por ser esta a expressão da minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à imagem do (a) menor.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	-------------------------

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ____/____/____
----------------------------------	-------------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL
LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada *O TWITTER COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA AMPLIAR CONTEÚDO LEXICAL E DESENVOLVER LETRAMENTO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL*: Um manual para professores com atividades de letramento em inglês utilizando textos do *Twitter*, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada Escola Municipal Paulo Freire.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é elaborar atividades de letramento em língua inglesa utilizando o aplicativo *Twitter* como ferramenta pedagógica.

2. PROCEDIMENTOS: A participação nesta pesquisa consistirá em ler, traduzir e responder de forma escrita a textos postados no *Twitter* em língua inglesa. Os alunos também se envolverão no preenchimento de questionários, em debater os temas presentes nos textos e seu entendimento sobre eles em uma roda de conversa. Os alunos participantes produzirão suas respostas às postagens. Os participantes da pesquisa serão alunos da Escola Municipal Paulo Freire das duas turmas de 9 ano do Ensino Fundamental. As atividades ocorrerão nos horários das aulas de inglês durante 1 mês e meio, na própria unidade escolar. Haverá registro em fotografia, porém, a identidade dos alunos participantes será preservada. É importante ressaltar que o contato com os textos do *Twitter* será todo mediado pela pré-seleção da professora e não haverá estímulo ao uso do

aplicativo em um outro momento com mais autonomia dos estudantes por questões de segurança e prevenção de encontro com conteúdo inadequado. O acesso será em aula, restrito às páginas sugeridas em todos os momentos da atividade – presencialmente - de modo supervisionado pela pesquisadora e será ressaltado que a atividade não deve continuar em casa, somente ocorrerá em sala de aula.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Há o risco de alguns alunos não apresentarem a motivação e o interesse esperados e não participarem adequadamente, de modo que o aumento do léxico e o desenvolvimento do letramento sejam prejudicados ou nem ocorram. Outro risco possível é a ausência de recursos digitais por parte dos alunos (seja na aula ou em casa). Vale ressaltar que na escola não há wi-fi disponível. A professora pretende compartilhar (rotear) a sua internet para que os alunos que não tenham 4G possam acessar o *Twitter* e realizar as atividades. Como benefícios podemos listar a oportunidade de contato dos alunos com textos autênticos, utilizados por falantes nativos (e não nativos) da língua inglesa em situações reais de comunicação. Com isso, poderão desenvolver suas habilidades linguísticas, leitoras e de expressão escrita.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em

participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Mariana Amarante Gabriel pelo e-mail: mag0309@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
 Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
 Rio de Janeiro, CEP 29921-903 TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
 Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O *TWITTER* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA AMPLIAR CONTEÚDO LEXICAL E DESENVOLVER LETRAMENTO EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um manual para professores com atividades de letramento em inglês utilizando textos do *Twitter*.

O objetivo desta pesquisa é elaborar atividades de leitura e escrita em língua inglesa utilizando o aplicativo *Twitter* como ferramenta pedagógica. As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 16 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Paulo Freire. Durante a pesquisa, você e os outros estudantes serão apresentados a postagens do *Twitter* (em inglês) de pessoas famosas e tópicos pré-selecionadas pela professora. Interpretarão em grupos o conteúdo dos textos com a ajuda de dicionários e escreverão respostas e comentários a eles. Posteriormente, a pesquisadora vai coletar informações sobre seus sentimentos e aprendizado após a atividade. Para isso, será usado um questionário e uma roda de pesquisa. Pode acontecer a situação de você não ter celular ou não ter internet no seu aparelho móvel. Para ajudar a resolver essa questão, a professora pretende compartilhar (rotear) a sua internet para que os alunos que não tenham 4G possam acessar o *Twitter* e para que todos possam realizar as atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora/professora Mariana Amarante Gabriel pelo e-mail mag0309@gmail.com ou conversar comigo presencialmente aqui na escola às terças, quartas e quintas no período da manhã. É importante ressaltar que o contato com os textos do *Twitter* será todo mediado pela pré-seleção da professora e não será pedido o uso do aplicativo em um outro momento fora da sala de aula por questões de segurança e prevenção de encontro com conteúdo impróprio para a sua idade. O acesso será em aula, restrito às páginas sugeridas em todos os momentos da atividade – presencialmente - de modo supervisionado pela pesquisadora e somente ocorrerá em sala de aula. Como

benefícios de sua participação, podemos listar a oportunidade de contato com textos autênticos, utilizados por falantes nativos (e não nativos) de inglês em situações reais de comunicação. Com isso, você poderá desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,

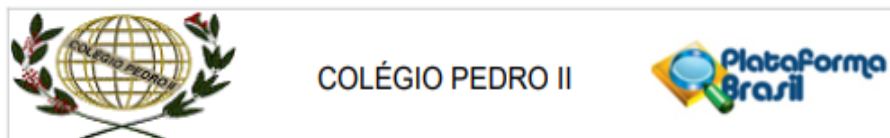
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –

Rio de Janeiro, CEP 29921-903

TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br

Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE D - Parecer consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 6.158.245

os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103497.pdf	09/06/2023 23:01:57		Aceito
Outros	Resposta_a_pendencias.pdf	09/06/2023 23:01:03	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	09/06/2023 22:32:02	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.docx	09/06/2023 22:30:46	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Outros	isencao_custos.pdf	21/05/2023 22:10:04	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	21/05/2023 21:57:51	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.docx	21/05/2023 21:56:52	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Outros	Instrumentos_de_Coleta_de_Dados.docx	21/05/2023 21:06:15	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/05/2023 20:55:38	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_escola_FME.pdf	21/05/2023 20:45:51	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	21/05/2023 20:44:43	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/05/2023 16:12:25	MARIANA AMARANTE GABRIEL	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/04/2023	MARIANA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.158.245

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15:56:41	AMARANTE GABRIEL	Aceito
----------------	------------------	----------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Julho de 2023

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
 (Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

APÊNDICE E – Questionário Sociodemográfico

Nome: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ Idade: _____ anos

Cidade de nascimento: _____

Endereço: _____

1) Você possui internet em casa? () Sim () Não

2) Você possui computador ou tablet? () Sim () Não

3) Você possui um celular de uso pessoal? () Sim () Não

4) Você possui internet 4G para utilizar na escola? () Sim () Não

5) Você costuma acessar redes sociais? () Sim () Não

6) Quais redes sociais você acessa?

() Instagram

() Facebook

() Tik Tok

() Twitter

() Outras

APÊNDICE F – Roda de conversa semiestruturada

A roda de conversa será feita com todo o grupo de alunos (por questões de logística de poucos tempos de aula):

1) Você já havia utilizado o *Twitter* antes? Caso afirmativo: quais páginas/perfis costuma seguir? _____

2) O que achou das postagens do *Twitter* apresentadas em sala em uma primeira leitura? O que sentiu? Você ficou com medo ou receoso de não entender alguma coisa? _____

3) O uso do dicionário: foi fácil? Como você se sentiu ao utilizá-lo?

Quais dificuldades você poderia relatar acerca do uso do dicionário?

4) Após o término da atividade, o sentimento lá do início mudou ou continuou o mesmo?

Você poderia dizer que ficou mais motivado para ler em inglês?

Ficou menos difícil ou menos complicado?

5) Qual foi a sensação de interagir com um falante nativo do inglês?
