

COLÉGIO PEDRO II

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

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Mariana Vera Cruz

(RES)SIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM  
TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

Rio de Janeiro

2020



Mariana Vera Cruz

(RES)SIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE  
CORREÇÃO DE FLUXO

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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: Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

V473 Vera Cruz, Mariana

(Res)significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo / Mariana Vera Cruz. - Rio de Janeiro, 2020.

225 f.

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

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Multiletramento. 3. Ensino híbrido. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



Trabalho desenvolvido pela turma de Carioca II

Dedico esta dissertação aos alunos dos Projetos de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Principalmente aos que perdemos no meio do caminho. Que um dia possam voltar e recomeçar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à espiritualidade que me protege e dá forças para não desistir.

À minha família, em especial minha mãe, Elizabeth Vera Cruz, que escapou da seca do Nordeste, venceu as mazelas do Morro do Outeiro e se formou professora, minha maior inspiração na educação pública.

À comunidade da Escola Municipal José Veríssimo, sobretudo, aos professores Edvaldo Menezes e Cláudia Valle, por terem guiado meus passos nos momentos mais áridos.

À equipe de Coordenadoria de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em especial Inácia Alvarenga, Ana Paula Liporage e Samanta Alves que me deram condições profissionais e emocionais ao longo da trajetória.

Ao meu dedicado orientador Jorge Marques, não só pelos ensinamentos e orientações, mas também por ter acreditado no meu trabalho desde o início.

Às queridas professoras Aira Martins, Ângela Castro, Márcia Martins e Edite Resende pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II.

Aos funcionários e amigos do Colégio Pedro II, principalmente Jefferson.

À minha turma de mestrado.

Aos amigos que fiz na turma de mestrado, em especial Adriana Querido e Marion Santana. Obrigada pelas sugestões de textos e ajuda incondicional.

Aos alunos participantes da pesquisa.

Andarilho do tempo

que hoje faz rimas bonitas.

Poeta da pista

Vivendo injustiça, nada justifica

o que eu fiz nessa vida.

A arma que atira palavras bonitas

naturalmente muda nossas vidas.

(CRISTIANO - Cris MC, aluno do Carioca II)

## RESUMO

VERA CRUZ, Mariana. **(Res)significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo**. 2020. 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, 2020.

A presente pesquisa se insere na temática das dificuldades que os adolescentes em turmas de correção de fluxo enfrentam em sua escolarização, sobretudo, no estudo de Língua Inglesa. Nesse cenário, trabalha-se com o seguinte problema: quais as contribuições da abordagem de ensino híbrido, com práticas *on-line* e presenciais, na apropriação da habilidade escrita em Língua Inglesa nos projetos de correção de fluxo? Acredita-se que práticas fundamentadas no ensino híbrido, com práticas *on-line* e presenciais, possam contribuir para a apropriação da Língua Inglesa como instrumento que possibilite maior participação nos espaços digitais. A Língua Inglesa é uma linguagem essencial de inclusão no mundo contemporâneo. As Orientações Curriculares compreendem o ensino de língua estrangeira como meio de ampliar o agir discursivo e o acesso às informações. Desse modo, este estudo se justifica por tentar expandir a participação do aluno da turma de correção de fluxo nas práticas sociais do mundo virtual. Por meio de interações sociais virtuais, mediadas pelo discurso escrito em Língua Inglesa, será possível sair da posição de consumidor para a de colaborador, que pode contestar e construir significados ideologicamente estabelecidos. A fim de responder à questão da pesquisa, desenvolveu-se um estudo de caso sob uma perspectiva crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise de questionários, entrevistas, observações e avaliações; que analisa quantitativamente dados de documentos escolares referentes a faltas, evasões e à aplicação de regimento escolar. Os impactos da intervenção pedagógica foram observados mediante a análise das produções escritas da amostra, em língua estrangeira, nos espaços virtuais propostos na pesquisa. Alguns aspectos semânticos, sintáticos, ortográficos da produção escrita, além da coesão e coerência, foram comparados antes e depois da intervenção. A população foi composta por alunos de uma escola municipal na Zona Norte do Rio de Janeiro. A amostra foi formada por adolescentes entre 14 e 17 anos, com defasagem entre a idade e a série, enturmados nos projetos de correção de fluxo do Ensino Fundamental II. O objetivo geral da pesquisa foi refletir acerca dos impactos das atividades fundamentadas no ensino híbrido na apropriação da habilidade escrita em língua estrangeira por esse público. Os objetivos específicos foram: identificar as principais dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa, elaborar uma sequência de atividades pautadas na abordagem híbrida de ensino, aplicar o produto educacional e analisar a repercussão da intervenção pedagógica nas produções escritas da amostra. O produto educacional deste projeto de pesquisa é um caderno didático com uma sequência de atividades norteadas pelos princípios do ensino híbrido, multiletramentos e ideologias linguísticas no ensino. As atividades sugeridas no caderno didático foram aplicadas durante esse processo de estudo. Através do resultado da pesquisa, esperou-se favorecer a habilidade escrita em Língua Inglesa, em uma tentativa de fornecer ferramentas que ampliem o acesso à informação e aos debates sobre as práticas sociais contemporâneas nos espaços virtuais.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido; Multiletramentos; Ensino de Língua Inglesa; Correção de fluxo.

## ABSTRACT

VERA CRUZ, Mariana. **(Res)significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo**. 2020. 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, 2020.

This research investigates the difficulties faced by adolescents in flow correction classes during their schooling, especially when studying English. In this scenario, we confront the following problem: what are the contributions of the hybrid teaching approach to the appropriation of English written skills in the flow correction projects? It is believed that a methodology based on hybrid teaching approaches, with online and face-to-face practices, can contribute to the appropriation of English as an instrument that allows greater participation in digital spaces. English is an essential language of inclusion in the contemporary world. The curricular guidelines include foreign language teaching as a means of developing discursive action and access to information. Thus, this study is justified as an attempt to increase the participation of students from the flow correction class in social practices over the virtual world. Through virtual social interactions, conducted in written English, it would be possible to abandon their role of consumers and become collaborators, somebody who can challenge and build ideologically established meanings. To answer the research question, a case study was developed from a critical perspective. This is a qualitative research, with analysis of questionnaires, interviews, observations and evaluations, which quantitatively analyzes data from school reports for absences, evasions and the application of school rules. The impacts of the pedagogical intervention were observed in the analysis of the productions from the sample, which were written in foreign language and available in virtual spaces proposed by the research. Some semantic, syntactic and orthographic aspects of the written production, in addition to cohesion and coherence, were compared before and after this intervention. The population was composed of students from a municipal school in the North Zone of Rio de Janeiro. The sample consisted of adolescents between 14 and 17 years old, with a difference between age and school year, who were included in the flow correction projects of Elementary School II. The general objective of the research was to reflect on the impact of activities with a hybrid teaching approach on the appropriation of written skills in a foreign language by this public. The specific objectives are: to identify the main difficulties in written production, to elaborate a sequence of activities based on the hybrid teaching, to apply the educational product and to analyze the repercussion of pedagogical intervention in the written productions of the sample. The educational product of this research project is a didactic notebook with a sequence of activities guided by the principles of hybrid teaching approach, multiliteracy and linguistic ideologies in teaching. The activities suggested in this didactic notebook were implemented over this study process. As a result of the research, it was expected to enhance writing skills in English, to provide tools that expand access to information and to debates about contemporary social practices in virtual spaces.

**Keywords:** Hybrid teaching; English Language teaching; flow correction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> :Esquema de letramentos digitais elaborado pela autora.....	37
<b>Figura 2</b> : Modelo TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2009) .....	40
<b>Figura 3</b> :Estrutura das aulas dos Projetos de Correção de Fluxo.....	42
<b>Figura 4</b> :Capa do material didático do Carioca I, 2019.....	43
<b>Figura 5</b> :Página de Língua Portuguesa do Carioca I, 2019.....	44
<b>Figura 6</b> :Capa do material didático do Carioca II, 2019.....	44
<b>Figura 7</b> :Página de Ciências do Carioca II.....	45
<b>Figura 8</b> :Página do manual de Língua Portuguesa, 2019.....	46
<b>Figura 9</b> :Capa do memorial da turma 8801.....	47
<b>Figura 10</b> :Funcionamento das Equipes das turmas de Projeto.....	47
<b>Figura 11</b> : Imagem do material de Língua Portuguesa do Carioca II, 2019.....	50
<b>Figura 12</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	51
<b>Figura 13</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	51
<b>Figura 14</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	52
<b>Figura 15</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	52
<b>Figura 16</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	53
<b>Figura 17</b> : Ilustração da personagem da crônica.....	53
<b>Figuras 18</b> : Ilustração do conto africano.....	55
<b>Figura 19</b> : Ilustração do conto africano.....	56
<b>Figura 20</b> : Página do material com a foto da autora Conceição Evaristo.....	57
<b>Figuras 21 a 24</b> : Ilustrações de personagens dos textos de Língua Portuguesa.....	60
<b>Figura 25</b> : Imagens dos intérpretes da canção trabalhada no material.....	61

<b>Figuras 26:</b> Registro de atividade escrita pré-intervenção.....	82
<b>Figura 27:</b> Registro de atividade escrita pré-intervenção.....	91
<b>Figura 28:</b> Registro de atividade escrita pré-intervenção.....	92
<b>Figura 29:</b> Registro de atividade escrita pré-intervenção.....	92
<b>Figura 30:</b> Slide inicial do produto educacional da pesquisa.....	93
<b>Figura 31:</b> Mensagem de boas-vindas aos participantes no grupo de WhatsApp.....	95
<b>Figura 32:</b> Slide inicial da atividade 1 do Produto Educacional.....	100
<b>Figura 33:</b> Seção da atividade 1.....	103
<b>Figura 34:</b> Atividade realizada por um dos participantes.....	104
<b>Figura 35:</b> Slide inicial da atividade 2.....	113
<b>Figura 36:</b> Seção de análise de imagens da atividade 2.....	115
<b>Figura 37:</b> Imagem da seção de apresentação da imagem da atividade 2.....	116
<b>Figura 38:</b> Participante elaborando seu caderno de vocabulário.....	119
<b>Figura 39:</b> <i>Pre-task</i> da atividade 2.....	120
<b>Figuras 40:</b> Produção escrita da atividade 2 do grupo.....	121
<b>Figuras 41 e 42:</b> Produção escrita da atividade 2 do grupo.....	122
<b>Figura 43 :</b> Produção escrita da atividade 2 do grupo.....	123
<b>Figura 44:</b> Slide inicial da atividade 3.....	131
<b>Figura 45:</b> Slide da seção de <i>pre-task</i> da atividade 3.....	135
<b>Figura 46:</b> Preparação das etiquetas com os nomes dos alimentos em Língua Inglesa antes do lanche coletivo.....	135
<b>Figura 47:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	136
<b>Figuras 48 e 49:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	137

<b>Figura 50:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	138
<b>Figuras 51:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	138
<b>Figura 52:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	139
<b>Figura 53:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	139
<b>Figura 54:</b> Produção textual da atividade 3 no grupo.....	140
<b>Figura 55:</b> Slide inicial da atividade 4.....	144
<b>Figura 56:</b> Primeira seção da atividade 4.....	146
<b>Figuras 57:</b> Produção textual da atividade 4 no grupo.....	149
<b>Figura 58:</b> Produção textual da atividade 4 no grupo.....	149
<b>Figura 59:</b> Produção textual da atividade 4 no grupo.....	150
<b>Figura 60:</b> Produção textual da atividade 4 no grupo.....	150
<b>Figura 61:</b> Imagens projetadas na atividade 5.....	154
<b>Figura 62:</b> Imagens pesquisadas pela turma de Carioca II do ano anterior à realização da pesquisa.....	155
<b>Figura 63:</b> Termos apresentados no encontro presencial da atividade 5.....	156
<b>Figuras 64:</b> Produções textuais da atividade 5 no grupo.....	158
<b>Figura 65:</b> Produções textuais da atividade 5 no grupo.....	159
<b>Figura 66:</b> Produções textuais da atividade 5 no grupo.....	159
<b>Figura 67:</b> Produções textuais da atividade 5 no grupo.....	160
<b>Figura 68:</b> Análise de imagens da atividade 6.....	164
<b>Figuras 69:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	166
<b>Figura 70:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	167

<b>Figura 71:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	167
<b>Figura 72:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	168
<b>Figura 73:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	168
<b>Figura 74:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	168
<b>Figura 75:</b> Registro da oficina de maquiagem.....	169
<b>Figura 76:</b> Produção coletiva dos participantes. ....	170
<b>Figuras 77 e 78:</b> Produção escrita da atividade 6.....	171
<b>Figuras 79</b> Produção escrita a atividade 7.....	175
<b>Figura 80:</b> Produção escrita a atividade 7.....	175
<b>Figura 81:</b> Produção escrita a atividade 7.....	175
<b>Figura 82:</b> Produção escrita a atividade 7.....	176
<b>Figura 83:</b> Produção escrita a atividade 7.....	176
<b>Figura 84:</b> Produção escrita a atividade 7.....	176
<b>Figura 85:</b> Produção escrita a atividade 7.....	177
<b>Figura 86:</b> Produção escrita a atividade 7.....	177
<b>Figura 87:</b> Produção escrita a atividade 7.....	177
<b>Figura 88:</b> Produção escrita a atividade 7.....	178
<b>Figura 89:</b> Produção escrita a atividade 7.....	178
<b>Figura 90:</b> Produção escrita a atividade 7.....	178
<b>Figura 91:</b> Produção escrita a atividade 7.....	179
<b>Figura 92:</b> Produção escrita a atividade 7.....	179
<b>Figura 93:</b> Produção escrita a atividade 7.....	179
<b>Figura 94:</b> Produção escrita a atividade 7.....	180

<b>Figura 95:</b> Produção escrita a atividade 7.....	180
<b>Figura 96:</b> Produção escrita a atividade 7.....	180
<b>Figura 97:</b> Produção escrita a atividade 7.....	181
<b>Figura 98:</b> Produção escrita a atividade 7.....	181
<b>Figura 99:</b> Produção escrita a atividade 7.....	181
<b>Figura 100:</b> Produção escrita a atividade 7.....	182
<b>Figura 101:</b> Produção escrita a atividade 7.....	182
<b>Figura 102:</b> Produção escrita a atividade 7.....	182
<b>Figura 103:</b> Produção escrita a atividade 7.....	183
<b>Figura 104:</b> Produção escrita a atividade 7.....	183
<b>Figura 105:</b> Produção escrita a atividade 7.....	183
<b>Figura 106:</b> Produção escrita a atividade 7.....	184
<b>Figura 107:</b> Produção escrita a atividade 7.....	184
<b>Figura 108:</b> Produção escrita a atividade 7.....	184
<b>Figura 109:</b> Produção escrita a atividade 7.....	185
<b>Figura 110:</b> Produção escrita a atividade 7.....	185
<b>Figura 111:</b> Produção escrita a atividade 7.....	185
<b>Figura 112:</b> Produção escrita a atividade 7.....	186
<b>Figura 113:</b> Produção escrita a atividade 7.....	186
<b>Figura 114:</b> Produção escrita a atividade 7.....	186
<b>Figura 115:</b> Produção escrita a atividade 7.....	187
<b>Figura 116:</b> Produção escrita a atividade 7.....	187
<b>Figura 117:</b> Produção escrita a atividade 7.....	187

<b>Figura 118:</b> Produção escrita a atividade 7.....	188
<b>Figura 119:</b> Produção escrita a atividade 7.....	188
<b>Figura 120:</b> Produção escrita a atividade 7.....	188
<b>Figura 121:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	189
<b>Figura 122:</b> Produção escrita a atividade 7.....	189
<b>Figura 123:</b> Produção escrita a atividade 7.....	189
<b>Figura 124:</b> Produção escrita a atividade 7.....	190
<b>Figura 125:</b> Produção escrita a atividade 7.....	190
<b>Figura 126:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	190
<b>Figura 127:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	191
<b>Figura 128:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	191
<b>Figura 129:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	191
<b>Figura 130:</b> Produção escrita a atividade 7 .....	192
<b>Figura 131:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	192
<b>Figura 132:</b> Produção escrita a atividade 7. ....	192
<b>Figura 133:</b> Produção escrita a atividade 7.... ..	193
<b>Figura 134:</b> Produção escrita a atividade 7.. ..	193
<b>Figura 135:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	193
<b>Figura 136:</b> Produção escrita a atividade 7.... ..	194
<b>Figura 137:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	194
<b>Figura 138:</b> Produção escrita a atividade 7... ..	194

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Advertências na segunda aula de Língua Inglesa, antes da aplicação do produto.....	89
<b>Tabela 2:</b> Registros de diário de classe referentes à realização das atividades de Língua Inglesa. .....	89
<b>Tabela 3:</b> Dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa.....	93
<b>Tabela 4:</b> Registros de desrespeito às normas escolares.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Gênero dos participantes da pesquisa.....	68
<b>Gráfico 2:</b> Quantidade de participantes com filho(s).....	69
<b>Gráfico 3:</b> Quantidade de participantes exercendo atividade remunerada.....	69
<b>Gráfico 4:</b> Duração da atividade trabalhista dos participantes.....	70
<b>Gráfico 5:</b> Tempo de deslocamento até a escola.....	70
<b>Gráfico 6:</b> Com quem moram os participantes da pesquisa. ....	71
<b>Gráfico 7:</b> Redes de educação em que os participantes cursaram o Ensino Fundamental.....	71
<b>Gráfico 8:</b> Escola em que os participantes passaram por reprovações.....	72
<b>Gráfico 9:</b> Quantidade de participantes que afirmaram apresentar dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa.....	72
<b>Gráfico 10:</b> Considerações dos participantes em relação à importância do estudo da Língua Inglesa.....	73
<b>Gráfico 11:</b> Considerações dos participantes em relação à Língua Inglesa.....	73
<b>Gráfico 12:</b> Considerações dos participantes em relação aos seus conhecimentos em Língua Inglesa.....	74
<b>Gráfico 13:</b> Pretensões dos participantes quanto ao estudo da Língua Inglesa.....	74
<b>Gráfico 14:</b> Anseios dos participantes em relação à escolha dos assuntos das aulas de Língua Inglesa.....	75
<b>Gráfico 15:</b> Anseios dos participantes em relação ao uso de tecnologia nos seus estudos de Língua Inglesa.....	75
<b>Gráfico 16:</b> Quantidade de participantes que possuíam telefone móvel.....	76
<b>Gráfico 17:</b> Quantidade de participantes que dispunham de internet no telefone móvel.....	76
<b>Gráfico 18:</b> Frequência na realização de postagens em Língua Inglesa na internet.....	77
<b>Gráfico 19:</b> Teor das atividades escritas pré-intervenção. ....	86
<b>Gráfico 20:</b> Quantidade de alunos que realizaram as atividades na íntegra.....	87
<b>Gráfico 21:</b> Linguagens utilizadas na atividade 1.....	111
<b>Gráfico 22:</b> Participação na atividade 2.....	124
<b>Gráfico 23:</b> Linguagens utilizadas nas interações da atividade 2.....	124

<b>Gráfico 24:</b> Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 2.....	125
<b>Gráfico 25:</b> Participação na atividade 3.....	141
<b>Gráfico 26:</b> Linguagens utilizadas nas interações da atividade 3.....	142
<b>Gráfico 27:</b> Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 3.....	142
<b>Gráfico 28:</b> Participação na atividade 4.....	151
<b>Gráfico 29:</b> Linguagens utilizadas nas interações da atividade 4.....	152
<b>Gráfico 30:</b> Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 4.....	152
<b>Gráfico 31:</b> Participação na atividade 5. ....	162
<b>Gráfico 32:</b> Linguagens utilizadas nas interações da atividade 5. ....	162
<b>Gráfico 33:</b> Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 5.....	163
<b>Gráfico 34:</b> Participação na atividade 6. ....	172
<b>Gráfico 35:</b> Linguagens utilizadas nas produções da atividade 6.....	172
<b>Gráfico 36:</b> Desvios de norma padrão na atividade 6. ....	173
<b>Gráfico 37:</b> Inadequações nas produções textuais dos participantes.....	195
<b>Gráfico 38:</b> Participação dos estudantes nas atividades on-line e presenciais.....	199
<b>Gráfico 39:</b> Desvios de norma padrão que comprometiam o significado dos textos .....	201

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Abreviaturas dos documentos geradores de dados. ....	85
<b>Quadro 2:</b> Produção textual de cada atividade do produto educacional .....	196
<b>Quadro 3:</b> Informações sobre a produção textual 1.....	197
<b>Quadro 4:</b> Informações sobre a produção textual 2.....	197
<b>Quadro 5:</b> Informações sobre a produção textual 3 .....	197
<b>Quadro 6:</b> Informações sobre a produção textual 4.....	198
<b>Quadro 7:</b> Informações sobre a produção textual 5.....	198
<b>Quadro 8:</b> Informações sobre a produção textual 6 .....	198
<b>Quadro 9:</b> Informações sobre a produção textual 7.....	199

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>18</b>
2.1 Objetivo Geral.....	18
2.2 Objetivos Específicos.....	18
<b>3 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>19</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
4.1 Ideologias linguísticas: conceitos.....	21
4.2 Ideologia(s) nos materiais didáticos de Língua Inglesa.....	25
4.3 O ensino híbrido e os multiletramentos nos fluxos contemporâneos.....	31
4.4 Os Projetos de correção de fluxo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	41
4.5 Imagens e textos no material pedagógico do Carioca II.....	48
<b>5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
5.1 Tipo de pesquisa.....	61
5.2 Contexto da pesquisa.....	63
5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	65
5.4 Procedimentos da pesquisa.....	65
5.5 Perfil dos participantes.....	66
<b>6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>79</b>
6.1 Escopo do produto.....	79
6.2 Descrição do caderno didático.....	79
<b>7 ANÁLISE DE DADOS GERADOS.....</b>	<b>83</b>
7.1 Pré-intervenção.....	84
7.2 Aplicação do produto educacional.....	93
7.2.1 Atividade 1.....	94
7.2.2 Atividade 2.....	109
7.2.3 Atividade 3.....	128
7.2.4 Atividade 4.....	141
7.2.5 Atividade 5.....	150
7.2.6 Atividade 6.....	161
7.2.7 Atividade 7.....	170
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO A- QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO B- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- RESPONSÁVEL LEGAL.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>224</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está situada no contexto do ensino de Língua Inglesa no projeto de correção de fluxo Carioca II da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Cada projeto tem a duração de um ano, com as orientações curriculares do 6º e 7º anos (Carioca I) e 8º e 9º anos (Carioca II). Esses projetos são uma estratégia da Secretaria que tenciona corrigir o fluxo escolar de alunos com inadequação da idade à série, encaminhando-os novamente às turmas regulares, no caso do Carioca I, ou oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental, em caso de êxito na finalização do Carioca II.

Minhas vivências como professora de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo, desde 2015, na mesma escola em que esta pesquisa foi realizada, mostraram os desafios do trabalho pedagógico nesse segmento. Além do empenho em motivar alunos(as) que experimentaram o fracasso escolar algumas vezes, havia a ausência de material didático e orientações curriculares de Língua Inglesa específicos para os projetos de correção de fluxo. Isso demandou mais dedicação no planejamento e na elaboração do material a ser utilizado nas aulas. Paralelamente, havia as cotas de xerox, um racionamento de cópias que demandava seleção dos conteúdos e das atividades que poderiam ser impressas. Dessa forma, com o objetivo de tentar superar as adversidades disponibilizando conteúdos e atividades *on-line*, comecei a integrar a tecnologia às minhas aulas.

Os avanços tecnológicos do mundo contemporâneo promoveram mudanças profundas nas estruturas sociais e na Educação. As tecnologias digitais modificaram as dinâmicas de fluxos informacionais, permitiram a mistura de espaços, tempos, atividades, públicos, possibilitaram o “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (MORAN, 2015, p 437) e conferiram um caráter híbrido aos ambientes de sala de aula (FONSECA; MATTAR NETO, 2017). A velocidade e o modo como as interações sociais se realizam também foram transformados. As linguagens que possibilitam a concretização dessas interações são modificadas o tempo todo.

O Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) publicou a pesquisa TIC Educação, em 2016, na qual foi apontado um número significativo de aprendizes de escolas brasileiras, públicas e privadas, que afirmaram usar as tecnologias também para a realização de atividades escolares. 52% dos(as) alunos(as) afirmaram usar o celular para esse fim e 74% relataram o uso da Internet em outros dispositivos. 95% das escolas públicas localizadas em áreas urbanas possuem computadores conectados à

Internet. Na pesquisa de 2018, do mesmo instituto de pesquisa, 76% dos professores de escolas urbanas afirmaram terem utilizado computadores e Internet para aprimorar conhecimentos. O uso de vídeos e tutoriais *on-line* por professores passou de 59%, em 2015, para 75%, em 2018, com percentuais semelhantes entre docentes das redes públicas e privadas. Em relação ao acesso à Internet, 98% das escolas de áreas urbanas possuem ao menos um computador com acesso à Internet. No contexto da escola pública, em 2018, 51% dos professores utilizaram Internet do celular para realizar atividades pedagógicas com seus(suas) alunos(as).

Além do uso pedagógico, há a utilização desses complexos ambientes virtuais para interações, lazer e trocas mediadas por linguagem(ns). Braga (2013) destaca a migração de linguagens para os meios digitais e a mescla linguística oriunda desse processo, dando um caráter menos uniforme e mais híbrido ao uso dessas linguagens.

Dessa forma, abordagens conteudistas não encontram mais espaço no cenário atual, que Bauman (2001) chama de líquido. Trata-se de um estágio marcado pela fluidez e incerteza em que o conhecimento não tem durabilidade, devido à imprevisibilidade dos contextos vividos. As práticas sociais que acompanham as linguagens também mudaram. Moita Lopes (2016) faz um paralelo entre as ágoras gregas e os novos letramentos digitais, esclarecendo que, nas primeiras, as pessoas se reuniam fisicamente para trocarem informações e estabelecerem debates importantes que deram origem a conceitos, como cidadania e democracia, essenciais para a sociedade tal como se estabelece hoje. Os novos letramentos seriam as ágoras gregas atuais, que reinventam a sociedade por meio de interações, sem a necessidade da presença física, abrindo, inclusive, a possibilidade de ativismos sociais no anonimato, ou seja, o *ciberespaço* como palco da recriação de práticas sociais através dos multiletramentos.

Interagir através do discurso escrito nos ambientes virtuais envolve o conceito de multiletramento, que abrange a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica (ROJO, 2012), sob a perspectiva de BriceHeath (1983), Street (1984) e Kleiman (1995), autores que compreendem o letramento em um nível etnográfico, ou seja, como ações sociais para a construção de significados através de performances identitárias.

Diante do exposto, é possível perceber que a conjuntura atual exige uma nova postura do(a) docente, consciente em relação aos aspectos ideológicos que norteiam a sua prática nesse novo contexto. É um mundo, cujas demandas pedem a construção de um novo fazer pedagógico, influenciado pela ética e pela política, como destaca Bassalobre (2013). É preciso

que haja a consciência de que os direcionamentos no ensino não são estabelecidos de forma aleatória. Eles têm origem em concepções resultantes de processos históricos que envolvem disputas pelo poder também através do discurso.

Essas reflexões vêm ao encontro das ideias de Fairclough (1989), que cita as ordens do discurso ideologicamente formadas pelas relações de poder na sociedade como um todo. Assim, as aulas de língua(s) podem propagar, contestar ou consolidar esses discursos, reforçando ou desconstruindo as relações de poder. Logo, o(a) professor(a) que desejar submeter a sua práxis a uma problematização, a fim de propor novas práticas, deverá estar atento aos processos que conferem ou retiram poder dos discursos, com a finalidade de evitar a propagação das desigualdades sociais no sistema educacional (BOURDIEU, 1977). As práticas sociais envolvem negociação de significados, construídos em contextos sócio-históricos, que podem sustentar ou minar as relações de poder (THOMPSON, 1990).

Uma vez que a investigação envolve a aprendizagem de língua através da interação, trabalhou-se sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2005), em uma visão bakhtiniana da linguagem, entendendo os signos como elementos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017). Consideraram-se, outrossim, as desigualdades que permeiam os sistemas educacionais (BOURDIEU; PASSERON, 1977) e se consolidam através dos discursos (FAIRCLOUGH, 1989).

Nesse sentido, práticas pedagógicas que prezam pela condição de detentor do saber do(a) professor(a) e de ouvinte passivo(a) do(a) aluno(a), apesar de terem perdido espaço, ainda são utilizadas. No entanto, os índices de fracasso escolar e o número alarmante de jovens com defasagem idade/série são um alerta de que a Educação deve considerar as mudanças e preparar o(a) aluno(a) para atuar e disputar nos diversos espaços, inclusive nos virtuais. O(A) educador(a) deve pensar em como preparar o sujeito para atuar nesses espaços e nas habilidades que ele precisa desenvolver para colaborar nas novas ágoras gregas, citadas por Moita Lopes (2010). A linguagem desempenha papel fundamental nas práticas sociais. É preciso dominá-la para penetrar contextos, agir, interagir e disputar nos variados espaços.

No contexto desenhado a partir da *web 2.0*, as mediações acontecem, principalmente, através do discurso escrito, que é o predominante nesses espaços (MOITA LOPES, 2010). O domínio da escrita, mesmo em nível básico, permite a atuação do indivíduo, agora não mais como mero um consumidor de conteúdo, mas também como um colaborador que participa das trocas e dos fluxos, citados por Cleminson e Gordo (2008), através de recursos

multissemióticos. Apropriando-se da Língua Inglesa, a colaboração deixa de ser local, restrita ao público falante da língua materna, e passa a ter alcance global, já que se trata de uma língua franca, utilizada para a comunicação internacional.

Uma vez que esta pesquisa tem como eixo a Língua Inglesa, foi preciso pensar em que habilidade focar para tornar o discente mais capaz de interagir nesses novos espaços. Para isso, foram analisados estudos de Linguística Aplicada em que Moita Lopes (2016) reúne pesquisas de base vygotskiana, situando a oralidade como o principal instrumento na construção de significados, mas definindo a modalidade escrita como a preeminente nos ambientes de colaboração virtuais. Baseando-se nessas correntes linguísticas, o desenvolvimento da habilidade escrita foi priorizado por concluir-se que é preciso se apropriar dela para ampliar a colaboração nos espaços virtuais, pois Colello (2010) parte do princípio de que a escrita garante o direito de voz ao sujeito.

Considerando o cenário descrito acima, optou-se pela abordagem híbrida de ensino, definida por Horn (2013) como aquela em que há a inserção da tecnologia na prática pedagógica presencial. Horn *et al* (2015) definem um elemento híbrido, seja ele educacional ou não, como aquele que apresenta a combinação entre a tecnologia antiga e a nova. Segundo os autores, há quatro características centrais que distinguem um modelo híbrido. A propriedade número um seria a presença da tecnologia antiga. Qualquer modelo que a exclua estaria classificado como uma inovação completa e não um híbrido. A característica número dois seria a acolhida dos novos e velhos consumidores do produto. Tanto aqueles que preferem ou só conhecem a novidade como os que optam pela tecnologia antiga são contemplados no serviço híbrido. A número três é a tentativa de substituir o que é antigo, mesmo que gradativamente, acompanhando as demandas do consumidor. A última seria o uso mais simples quando comparada a uma abordagem disruptiva por completo.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) ressaltam que há várias definições para ensino híbrido na literatura. Entretanto, todas elas apresentam a conjunção do modelo presencial, na sala de aula tradicional, e do modelo *on-line*, com o suporte das tecnologias que viabilizam a personalização do ensino, permitindo a amplitude de experiências de aprendizagem.

Essa abordagem foi escolhida por propiciar o exercício da escrita diretamente nos ambientes virtuais, além de promover a autonomia do(a) aprendiz. Fonseca e Mattar (2017) já apontam para as metodologias ativas de ensino como consolidadas no cenário brasileiro em função dos diversos relatos de seu uso em diferentes contextos.

A proposta desta pesquisa envolve a consideração dos processos de aquisição de segunda língua, descritos nas publicações de Rod Ellis (1994,2003, 2018), priorizando a habilidade escrita. O processo envolve o desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa através das colaborações dos participantes no espaço virtual criado para a pesquisa.

Além disso, a pesquisa se norteia pelas propostas freiriananas de autonomia (2018), que apresentam o processo de aprendizagem como um caminho a ser percorrido através da valorização dos conhecimentos empíricos e respeito ao acervo cultural do educando. A consideração do histórico sociocultural dos(as) alunos(as) será trabalhada através do conceito de História Oral, com autores como Meihy (2011, 2018) e Bosi (1973), que orientam os processos e cuidados no registro de uma história não abordada pelas fontes tradicionais. A História Oral ajudou a conhecer melhor a realidade dos integrantes da amostra para, a partir desse conhecimento, dar início à elaboração das atividades, evitando, assim, que elas fossem descontextualizadas e desconexas com as vivências do grupo.

## **2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Faz-se pertinente apresentar o objetivo geral e elencar os objetivos específicos desta pesquisa.

### **2.1 Objetivo Geral**

Investigar os impactos das atividades embasadas em abordagens híbridas de ensino, que combinam atividades na sala de aula presencial com recursos *on-line*, na apropriação da habilidade escrita em língua estrangeira por esse público, alunos dos projetos de correção de fluxo do segundo segmento do Ensino Fundamental.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos da pesquisa em questão são:

- identificar as principais dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa;
- analisar as produções escritas da amostra;
- elaborar uma sequência de atividades de abordagem híbrida;
- aplicar o produto educacional (caderno com a sequência de atividades);
- analisar as repercussões da intervenção pedagógica.

### 3 JUSTIFICATIVA

As Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro compreendem o ensino de língua estrangeira como meio de ampliar o agir discursivo e o acesso às informações. No mundo contemporâneo, no qual grande parte dos debates sobre as práticas sociais ocorre nos espaços virtuais (MOITA LOPES, 2016), a Língua Inglesa tornou-se um idioma de inclusão por ampliar o acesso à informação e possibilitar a participação ativa nesses debates.

O discurso escrito é o predominante nesses espaços. O domínio da habilidade escrita permite a migração da posição de consumidor para a de colaborador, a partir da *web 2.0* (MOITA LOPES, 2016). Contribuir no ambiente *on-line* através da Língua Inglesa, estabelecida como língua franca, proporciona um alcance maior da colaboração do indivíduo, não restringindo suas contribuições aos falantes de sua primeira língua.

Alunos(as) das turmas de correção de fluxo encontram-se defasados(as), com idade incompatível à série. E são, de certa forma, excluídos da regularidade de ensino no que tange ao tempo de permanência no sistema educacional e acesso a conteúdos curriculares. Oportunizar a expansão da participação desse(a) aluno(a) nas práticas sociais em Língua Inglesa do mundo digital justifica este estudo socialmente, já que houve uma tentativa de usar o agir discursivo para desconstruir noções e relações de poder (THOMPSON,1990; FAIRCLOUGH,1989) que causam as desigualdades, reproduzidas também na escola (BOURDIEU, 1977). Por meio de interações sociais virtuais, mediadas pelo texto escrito em Língua Inglesa, será possível sair da posição de consumidor para a de um colaborador que pode contestar e (des)construir significados. Profissionalmente, é uma tentativa de direcionar o trabalho com língua estrangeira nas turmas de correção de fluxo, uma vez que não há orientações curriculares específicas para este segmento na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Academicamente, significa um aprofundamento na temática do ensino híbrido em um segmento pouco explorado no contexto de Língua Inglesa: as turmas de correção de fluxo.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já se mencionou, Moita Lopes (2016) compara os espaços digitais contemporâneos às ágoras gregas que ajudaram a construir os estados gregos com a noção atual de democracia. Se antes era preciso se reunir em locais específicos para participar do fluxo de informações, intercâmbio cultural e debates (CLEMINSON; GORDO, 2008), hoje há a possibilidade de participar dessa reinvenção social sem a necessidade da presença ou do lugar físico, apenas utilizando os espaços virtuais como palco para esse cenário.

As práticas sociais envolvem negociação de significados, construídos em contextos sócio-históricos, que podem sustentar ou minar as relações de poder (THOMPSON, 1990). No contexto desenhado a partir da *web 2.0*, essa mediação se dá, principalmente, através do discurso escrito, que é o predominante nesses espaços (MOITA LOPES, 2010). O domínio da escrita, mesmo que em nível básico, permite a atuação do indivíduo na *web 2.0*, não mais como um consumidor de conteúdo, mas também como um colaborador que participa das trocas e dos fluxos citados por Cleminson e Gordo (2008). Apropriando-se da Língua Inglesa, a colaboração deixa de ser local, restrita ao público falante da língua materna, e passa a ter alcance global, por se tratar de uma língua franca, utilizada para a comunicação internacional.

Interagir através do discurso escrito nos ambientes virtuais envolve o conceito de multiletramento (ROJO, 2012) sob a perspectiva de BriceHeath(1983), Street (1984) e Kleiman (1995), autores que compreendem o letramento em uma perspectiva etnográfica, ou seja, como ações sociais para a construção de significados através de performances identitárias.

A proposta da pesquisa envolve a consideração dos processos de aquisição de segunda língua, descritos nas publicações de Rod Ellis (1994,2003, 2018), priorizando a habilidade escrita pelas razões explanadas anteriormente. O processo envolve o desenvolvimento dessa habilidade através da colaboração dos(as) alunos(as) no espaço virtual criado para a realização desta pesquisa. O ensino híbrido, em que há a combinação das modalidades presenciais e *on-line* (MORAN,2015), pode ser uma alternativa que favoreça o aprendizado de Língua Inglesa nesse contexto.

Uma vez que a investigação envolve a aprendizagem de língua através da interação, pretende-se trabalhar sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2005) e uma visão bakhtiniana da linguagem, entendendo os signos como elementos ideológicos (VOLÓCHINOV,2017). Necessário, então, será considerar as desigualdades que permeiam os

sistemas educacionais (BOURDIEU; PASSERON, 1977) e se consolidam também através dos discursos (FAIRCLOUGH, 1989).

Além disso, a pesquisa se norteia pelas propostas freirianas de autonomia, que apresentam o processo de aprendizagem como um caminho a ser percorrido através da valorização dos conhecimentos empíricos e do respeito ao acervo cultural do educando.

O produto foi elaborado a partir de registros, alicerçados no conceito de História Oral, em que Meihy e Bosi (1973) ajudaram a conhecer a realidade dos(as) alunos(as) e evitar propostas pedagógicas distantes da realidade dos participantes.

#### **4.1 Ideologias linguísticas: conceitos**

Historicamente, o termo “ideologia” foi (re)definido e (re)utilizado em vários contextos, dando origem a essa multiplicidade de significados que circundam o conceito. Thompson (1990) relaciona as nuances da acepção dessa ideia ao itinerário histórico do termo. Konder (2002), da mesma forma, discorre sobre o tema, revisitando a antiga civilização grega em sua reflexão sobre o que seria conhecimento.

Os iluministas acreditavam que tudo se resolveria pelo conhecimento, no plano teórico, o que passou a ser questionado no século XVIII com a Revolução Francesa (KONDER, 2002). A construção do conhecimento, através da percepção da realidade, exige um processo empírico e teórico. O primeiro é limitado por estar sujeito às ilusões, como no Mito da Caverna, de Platão. Francis Bacon (1982) valorizava o empirismo sob a justificativa de que a observação direta dos fenômenos seria uma forma de se evitarem as noções falsas do real. A elaboração teórica, por sua vez, exige a conexão de ideias em um processo complexo que, junto à experiência, promove os avanços que levam ao conhecimento. A realidade objetiva, sendo explorada através das impressões sensoriais, formaria as ideias que dariam origem à compreensão da realidade e ao conhecimento. A ideologia seria o elemento que permitiria a reconstrução desse processo de reflexão sobre a realidade. Nicolau de Cusa (1979 *apud* KONDER, 2002) estabelecia o conhecimento como algo inevitavelmente limitado:

O conhecimento que temos das coisas finitas que compõem o nosso mundo é sempre limitado, imperfeito... no nosso mundo tudo é relativo, nosso conhecimento é obtido por comparação e tropeça inevitavelmente em contradições. Só nos cabe, então, ser humildes, debruçar-nos com modéstia sobre as contradições do mundo. (CUSA, 1979 *apud* KONDER, 2002, p. 18)

Destutt de Tracy (1801 apud KONDER,2002) defendia que as ideias dos indivíduos organizam os conhecimentos e impulsionam as ações. Ou seja, cada sujeito agiria de acordo com os seus conhecimentos. Essas reflexões, em Tracy (1801 apud KONDER, 2002), expunham um entendimento de ideologia como uma nova disciplina filosófica e foram interpretadas por Napoleão como ameaça, fazendo com que o termo “ideologia” ganhasse uma conotação negativa que se reflete até hoje. A ideologia seria sempre do outro; afirmar que algo é ideológico seria uma forma de criticar implicitamente. Diante disso, é possível encontrarem-se esforços sociais e políticos no sentido de fugir dessa conotação negativa por meio de uma tentativa de se atingir uma neutralidade, não problematizadora, ou até o abandono do termo (THOMPSON, 1990), seja nos discursos, seja nas práticas em sala de aula. A ação do(a) professor(a), por exemplo, desde o planejamento até a sua prática, é assentada em escolhas ideológicas, conscientes ou não, impulsionadas pelos seus conhecimentos. Se cada ação é impulsionada por pensamentos, influenciados por ideologia(s), e se a influência ideológica está presente em qualquer programa político (THOMPSON, 1990), logo, haverá presença ideológica em qualquer ação, escolha de textos, imagens e atividades. Portanto, o estágio de neutralidade é utópico, em sala de aula, na elaboração e na escolha das atividades.

O ambiente educacional é rico em subjetividades, como crenças, realidades, histórias e filosofias diferentes que coexistem nas interações pedagógicas. Haverá sempre a voz do(a) docente imersa no contexto, político e social do fazer pedagógico e a do(a) discente na percepção desse fazer, que inclui escolhas de textos, imagens e temáticas específicas a serem abordadas em sala de aula.

A fim de entender as ações que levam a tais escolhas na prática docente, seria preciso compreender os elementos basilares das ideias que as promovem. Em Thompson (2011, p.16), há a defesa de que o caráter negativo atribuído à definição do termo “ideologia” não deve ser apagado, e sim discutido no que ele chama de “concepção crítica da ideologia”, na argumentação de que o conceito de ideologia pode sustentar as referências ao sentido (significado) nas relações de dominação a serviço do poder. Os significados construídos em contextos sócio-históricos podem sustentar ou minar as relações de poder (THOMPSON, 1990). O sentido é mobilizado a serviço da dominação, de modo a fortalecê-la ou estabelecê-la, por meio de estratégias linguísticas que podem naturalizar correntes ideológicas, encobrendo suas construções históricas e sociais. Em Thompson (1990), ideologia é o sentido a serviço do poder, a mobilização do sentido de modo a sustentar a dominação naturalizando processos de construção histórica.

[...] relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado. (THOMPSON, 2011, p.87).

As formas simbólicas, ações, falas, imagens, são produzidas por sujeitos e reconhecidas por eles e por outros, como construtos significativos (THOMPSON, 1990). O sentido atribuído a cada forma simbólica é construído, inserido em contextos sociais e mobilizado de modo a manter as relações assimétricas de poder, garantindo a perpetuação do poder a certos grupos e limitando os espaços de disputa e possibilidades a outros.

A divisão social do trabalho e a produção que dão origem à propriedade privada são sustentadas por uma série de concepções e distorções ideológicas que mantêm a desigualdade nas relações de poder e fragmentam a comunidade humana, muitas vezes, sob uma capa de naturalização que oculta as construções históricas. Diderot (1979) retoma Montaigne ao sugerir que a pretensa universalidade cultural e comportamental está diretamente ligada à questão da propriedade privada, naturalizando comportamentos e organizações com o objetivo de manter as relações de poder.

Os signos linguísticos são construídos de forma a estabelecer/manter essas relações assimétricas de dominação que integram a estrutura social. Costa (2017) considera a ideologia como um pensamento social oriundo da luta de classes e próprio do processo de dominação. Portanto, a ideologia faz uso de dissimulações e de preenchimentos de vazios que escondem sua origem verdadeira, fazendo com que surja o que Marx (1845) define como falsa consciência ou representação enganosa da realidade. A obra de Marx “A Ideologia Alemã” (1845) não define o que seria ideologia, todavia, elucida conceitos que alicerçam algumas concepções desse termo.

Obras como “A Filosofia do direito” (HEGEL, 1990) formaram a base de Marx até o seu rompimento com Hegel, em virtude das divergências em relação à concepção do papel do Estado na cidadania. De acordo com Marx “...não é a Constituição que faz o povo, mas o povo que faz a Constituição” (MEW, p.231 apud KONDER, 2002, p. 30). O Estado, que representa interesses de uma determinada classe, é permeado por construções ideológicas que ajudam a submeter a sociedade ao seu controle. As ideias que movem a dinâmica social são reflexo da imagem construída pela classe dominante, que exerce seu poder pelas edificações ideológicas e formas de controle como o direito, religião e a própria escola. Marx (2007) discute a questão da construção histórica e social das relações de trabalho. Essa divisão não existe na natureza,

portanto foi historicamente construída e é mantida graças a ideologias que surgem na infraestrutura e chegam à supraestrutura, propagando-se como hegemonias naturalizadas, que favorecem determinadas classes por meio de formas simbólicas, como textos e imagens utilizados nas aulas.

Volóchinov (2017) relaciona as bases da ciência marxista à linguagem, estabelecendo que onde não houver signo, não haverá ideologia, pois tudo o que é ideológico possui significado. Para o autor, a ideologia está ligada à ciência, à literatura, à religião etc., que seriam as produções imateriais. O próprio termo “ideologias”, utilizado no plural, caracterizaria essas produções imateriais. A(s) ideologia(s) desempenha(m) papel fundamental nas interações sociais ao constituírem a atribuição de significados ao mundo. O signo teria a capacidade distorcer uma realidade, já que ele é capaz de refleti-la e refratá-la. O autor ainda completa:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2017, p.95)

Seria no processo de interação entre as consciências que o signo surgiria e cada esfera ideológica em suas relações estaria relacionada ao modo como o mundo é significado por essas consciências. Dessa forma, sem a interação social não seria possível haver a ideologia, pois ela surge e se consolida a partir da comunicação propriamente dita.

Konder (2002) articula o conceito de ideologia fazendo uso de referenciais teóricos diversos. Em Gramsci (1975), a ideologia estaria ligada à força da percepção sensorial e se dividiria em historicamente orgânicas e arbitrárias. As primeiras configurariam o processo de fazer a crítica. A ciência seria uma ideologia que se configura como tal a partir do momento que assume a forma de hipótese científica. Ela, em si, também seria histórica. As segundas, as arbitrárias, seriam as que se supõem isentas do processo histórico, racionalizadas, o processo das relações de poder. Gramsci (1975) e Bakhtin (1986) tinham como convicção a não anulação das ideias dos menos favorecidos nas relações de poder, os “de baixo”. O resgate da cultura popular está presente na obra de Bakhtin, estabelecendo a linguagem como um elemento social permeado de signos ideológicos social e historicamente construídos.

Freitag (1993) discorre sobre os estudos e as definições do termo ideologia nos livros didáticos, ressaltando que esses, geralmente, são compostos da nota pessoal do autor somada à

reprodução de teóricos como Gramsci, Bourdieu e outros. Woolard (1998) separa esses estudos em quatro tendências, a saber:

(I) ideacional- o entendimento da ideologia como algo que se identifica com a consciência, as ideias;

(II) sensível à experiência- se apresenta como verdade universal, mas deriva de uma posição social;

(III) ferramenta de grupos dominantes- representações vinculadas ao poder social, político e econômico;

(IV) falsa consciência- vinculada à tradição marxista, que entende a ideologia como uma distorção da imagem do mundo.

Sendo a ideologia uma temática ligada à linguagem e, por conseguinte, às aulas de Língua Inglesa, há oportunidades para se trabalhar (em) linguagem(ns). Desse modo, faz-se necessário o debate sobre as ideologias na estruturação dessas aulas, que, geralmente, são direcionadas por materiais didáticos.

No item 4.2, a seguir, pretende-se discutir como esses conceitos plurais de ideologia refletem nos materiais didáticos de Língua Inglesa.

#### **4.2 Ideologias(s) nos materiais didáticos de Língua Inglesa**

O sistema educacional é permeado de práticas que perpetuam as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1977). As práticas dentro da escola podem perpetuar e reproduzir as diferenças sociais que transcendem os muros da escola. Aspectos econômicos e sociais são refletidos não só nas práticas pedagógicas, mas também nos materiais que as conduzem, através da escolha de imagens, textos, temas norteadores etc.

A Teoria do Círculo de Bakhtin, em Costa (2017), destaca que toda produção intelectual é uma construção historicamente situada. Todo trabalho, inclusive o pedagógico, é produzido a partir de uma vinculação dialógica com as conjunturas histórico-sociais do momento em que é realizado. Medviédev (2012, p.57) ressalta que

o fenômeno ideológico isolado é somente parte dependente do meio ideológico e é determinado de forma direta por ele de modo mais imediato. Pensar que as obras particulares e separadas da união do mundo ideológico sejam determinadas, em seu isolamento, de forma direta por fatores econômicos é tão ingênuo quanto considerar

que uma rima ajusta-se a outra rima e uma estrofe com outra dentro dos limites de um poema sob o efeito da ação imediata da causalidade econômica.

Dessa forma, os fenômenos ideológicos manifestados em sala de aula pelo docente e pelo discente, através das interações sociais, não devem ser ignorados; devem ser analisados de modo que se possa compreender o contexto, adequar os objetos de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades às circunstâncias. É preciso que haja empenho para não se negligenciar a importância do contexto no planejamento e na execução das aulas, sobretudo, na seleção de materiais e recursos didáticos<sup>1</sup>.

As condutas que sobrepõem um discurso em detrimento do outro reproduzem relações de poder que se sustentam ideologicamente. Freitag (1993) levanta a questão do enfoque ideológico na análise do livro didático. A seleção de textos e de imagens, as propostas de atividades e até o contexto de distribuição do material são permeados de subjetividades e conteúdos ideológicos que, sob um olhar menos criterioso e atento, podem ser naturalizados como se não tivessem sido construídos historicamente. Do mesmo modo, algumas posturas, crenças e filosofias são adotadas e interpretadas como isoladas do processo histórico, quando é justamente a partir e por causa desse processo que elas surgem, se fortalecem ou se enfraquecem. Todas essas práticas, refletidas no material didático, configuram questões ideológicas que se constituem na disputa pelo poder dentro e fora da escola. Não é possível aprender um idioma em separado dos valores políticos, históricos, ideológicos que o envolvem. Em vista disso, é preciso analisar a predominância de determinados temas, imagens e vocábulos, em materiais didáticos de ensino de língua(gem), que deixam transparecer concepções ideológicas dos(as) autores(as), mas não são exclusivamente deles. Elas estão em contextos macro que atravessam a formação docente, a sociedade e as instituições, no caso desta pesquisa as públicas.

Sendo assim, quando um material é distribuído em um país miscigenado como o Brasil, se é priorizado o uso de imagens de pessoas brancas, expõem-se ideologias, naturalizadas ou não, dos(as) autores(as) do material, que refletem posicionamentos consolidados socialmente,

---

<sup>1</sup>Hole (1977) define material didático como um meio de aprendizagem e ensino. Salas (2004) entende materiais didáticos como materiais a serviço tanto de professores como de alunos. Souza (2007) reconhece os recursos didáticos como dispositivos que auxiliam o processo de aprendizagem. Freitas (2013) define como recurso didático todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação. Desse modo, neste estudo, o termo material didático será utilizado para referência a produtos elaborados com finalidade didática. Os outros, que não foram criados para esse fim, mas foram utilizados pedagogicamente, serão chamados de recursos didáticos.

resultado de processos e apagamentos históricos, os quais envolvem a sobreposição cultural hegemônica para fins econômicos e de dominação.

Dentro dessa ótica, o material didático, junto à intervenção do(a) professor(a), pode ter importância estratégica ao reforçar ou desconstruir conteúdos ideológicos explícitos ou implícitos. O uso das imagens, textos e práticas pode fortalecer ou criticar ideologias hegemônicas, a depender da forma como são abordados e explorados na prática pedagógica. As tentativas de rebuscar ou de facilitar as linguagens que permeiam o material acabam configurando a reafirmação de poder de um determinado grupo, por meio de práticas que podem distanciar o(a) aluno(a) da informação, seja tornando-a “complicada”, em função do enfoque excessivamente tradicional, descontextualizado, impondo usos que não fazem parte do contexto dos(as) alunos(as), seja tornando-a simples demais, limitando as possibilidades do material. É nesse aspecto que há a influência das ideologias linguísticas.

Silverstein (1979, p.193) define ideologias linguísticas como conjuntos de crenças sobre as linguagens articuladas pelos usuários como racionalização ou justificativa da estrutura do uso da linguagem. Woolard (1998, p.5) conceitua a expressão como a interação entre várias consciências individuais. Irvine (2000) destaca que as ideologias linguísticas permitem compreender as expressões de outros através da linguagem, como expressam suas visões de mundo. Dessa forma, entende-se o termo como a compreensão e o uso que os usuários fazem da língua, ou seja, é no processo de interação, mediada pelo material didático ou não, que a linguagem pode ser legitimada e ressignificada.

As imagens, os textos e as propostas formam um conjunto de formas simbólicas que pode promover a marginalização dos sujeitos aprendentes ou proporcionar uma universalidade, ao propiciar acesso a conteúdos, culturas e informações que transcendem o contexto dos(as) aprendizes. Volóchinov (2017) destaca que a consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo de comunicação social, ou seja, o processo de interação social preenche a consciência de conteúdos ideológicos. Qualquer produto ideológico, como textos e imagens, reflete e refrata outra realidade e, ao fazê-lo, pode também distorcê-la. Desse modo, faz-se necessário analisar e selecionar as formas simbólicas utilizadas na prática docente, sobretudo, em turmas de correção de fluxo que já passaram por processos de segregação, abordados no item 4.4 deste estudo.

Diante do exposto, é necessário que haja um planejamento consciente no sentido de se estabelecerem objetivos claros quanto ao ensino de Língua Inglesa, em determinados espaços

educacionais, no que tange aos objetos de aprendizagem e habilidades e ao reforço ou à desconstrução dos processos de dominação na práxis docente. O próprio entendimento da Língua Inglesa na escola pública denuncia alguns desses processos. As ideologias mobilizadas a respeito da língua em questão são de que está distante da realidade e/ ou que não será útil na vida do(a) aluno(a). Algumas dessas impressões foram expostas pelos(as) alunos(as) nos questionários desta pesquisa, disponibilizados no item 7.

Diante de tantas ideias que desqualificam o ensino de Língua Inglesa na escola pública, torna-se necessário analisar com cautela o material didático utilizado e os objetivos da escola no que tange ao ensino de língua. É preciso esclarecer que os objetivos da escola são diferentes de um instituto privado de idioma. Tilio (2014) esclarece que a escola não deve querer substituir o instituto de idioma, mas tem a obrigação de prover o aprendiz com conhecimentos mínimos que permitam sobreviver em situações simples. Desse modo, a perspectiva da escola deve ser mais sociointeracional, trazendo conteúdos e situações de aprendizagem que levem o(a) aluno(a) a desenvolver suas habilidades de colaboração, sejam elas no ambiente virtual ou não.

A necessidade de se evitar a segregação e de se adequar o desenvolvimento das habilidades às circunstâncias dos envolvidos pode levar a uma regionalização do material, sob a justificativa de adaptá-lo ao contexto do(a) aluno(a), estruturando-o com vocabulário e referências familiares ao público-alvo. Freitag (1993) cita exemplos exitosos de regionalização de material didático. Um deles é a cartilha da alfabetização do estado do Amazonas na década de 70. No entanto, a autora alerta para o perigo de privação cultural que acontece em muitas tentativas de regionalizar um material, pelo perigo da prevalência de uma visão limitada em relação à capacidade de determinados segmentos sociais. O extinto Projeto ABC seria, segundo a autora, um desses exemplos menos exitosos de regionalização de material didático. A regionalização imprudente pode-se tornar banalização, mera reprodução da realidade, através de uma improvisação que mantém os(as) alunos(as) presos a saberes restritos, que não lhes permitem questionar e criticar organizações estruturais que fujam de seus contextos, cerceando as suas possibilidades enquanto atores sociais, limitando seus espaços de atuação.

Tilio (2010) destaca o entendimento do livro didático como um espaço de construção de identidades. Ele contém o conteúdo, que é o capital do qual o(a) aluno(a) precisaria se apropriar, portanto se estabelece como instrumento de autoridade em sala de aula, assim como o(a) professor(a) que é o detentor de conhecimentos que, frequentemente, parecem inacessíveis aos discentes. Sobre a autoridade do livro didático, Souza (1996, p.27) afirma que:

a autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar[...] Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático.

O mediador e o público-alvo estão em uma relação de dominação, com assimetria de poder (THOMPSON, 1990) já que somente uma das partes domina o conteúdo do material didático, está representado e se identifica com ele.

A intenção pedagógica dos elementos que compõem o material deve ser analisada cuidadosamente. As imagens, assim como os outros subsídios pedagógicos, devem ter uma intenção pedagógica clara. Freitag (1993, p. 69) cita as “Disneylândias pedagógicas” como a redução do texto em favor da imagem para atender a um mercado que agrada ao consumidor, porém sem intenção pedagógica consolidada: a imagem como um enfeite, um atrativo estético e nada mais. Essa transposição de um caráter mercadológico para a área da Educação está carregada de ideologia(s) que não deve(m) passar despercebida(s), principalmente, pelos docentes. Sem essa percepção, a prática docente se limita a reproduzir e a consolidar determinados valores ligados a ideologias, sem que haja a possibilidade de reflexão crítica a respeito do material escolhido e a forma como ele é aproveitado nos desdobramentos das atividades. A decisão de distrair, entreter com imagens e suprimir textos clássicos, por exemplo, pode estar apoiada em ideias que julgam o público-alvo incapaz de lidar com determinados conteúdos, privando-os de se apropriarem do capital cultural que, dessa forma, continua restrito a determinadas parcelas da sociedade, atribuindo-lhes poder e garantindo privilégios.

A escolha das formas simbólicas deve levar ao reconhecimento das relações de classe na sociedade, e não apenas reproduzi-las ou ocultá-las. Freitag (1993) cita a obra de Marx, *O Capital*, em que as novas relações capitalistas, na passagem do trabalho artesanal para a manufatura, fazem com que o trabalhador não mais se reconheça no produto do seu trabalho e não consiga refletir sobre seu papel social, pois o trabalho alienante não permite que ele possa discernir o empenho de seu tempo, sua força e seus instrumentos na produção, na submissão ao interesse do capital. A partir dessas considerações, deve-se buscar, no material didático, esse tipo de reflexão crítica que não se limita a substituir uma ideologia (esquerda ou direita) pela outra (FREITAG, 1993), mas de debater sobre a conscientização das relações de poder, das lutas de classe para que o indivíduo, através dos recursos do material didático, possa iniciar o processo de desconstrução de ideias que naturalizam determinadas relações de poder e classe.

Tilio (2010) menciona o livro didático como ocupante de uma posição central nas aulas de língua estrangeira (neste caso, a inglesa), assim como outros materiais. Ele pode ser

comparado a uma plataforma que retrata pontos de vista específicos, explícitos ou não, em relação a eventos, conteúdos e discursos. O modo como eventos históricos são abordados e ilustrados, a inserção ou não de obras de arte, a supressão de clássicos ou sua substituição por expressões mais simples podem estar relacionados a concepções que limitam as alternativas de uma aprendizagem crítica.

Blommaert (2005), por sua vez, refere-se à concepção de discurso não restrita ao texto, mas englobando toda forma semiótica de atividade humana em conexão com os padrões sociais, culturais e históricos, sendo difícil separar o textual do visual. Gee (2005) aborda a questão das associações na análise do discurso, levando-nos a pensar, neste caso, na importância das representações imagéticas nas aulas, no sentido de refletir se elas representam o público-alvo e se abrem espaço para a reflexão crítica acerca do conteúdo e de sua relação com ele e com as representações do mundo externo.

As Orientações Curriculares da Prefeitura do Rio de Janeiro incluem a Língua Inglesa na grade curricular dos(as) alunos(as) desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Havendo um trabalho pedagógico direcionado e coeso, seria possível, após aproximadamente nove anos de estudo na Rede Municipal, se construírem os conhecimentos mínimos necessários para situações de interação. No entanto, não há garantias de que a mesma língua esteja na grade curricular em todos os anos de escolaridade, dificultando a linearidade e a continuidade do trabalho. A grade curricular de língua adicional nos Projetos de Correção de Fluxo será detalhada no item 4.4.

No caso dos Projetos de Correção de Fluxo da Rede, não há um material didático específico de língua estrangeira para esse segmento. Dessa forma, fica a critério do(a) professor(a) selecionar os conteúdos e materiais. Para isso, é preciso conhecer o contexto dos Projetos em termos de organização e metodologia, que serão detalhados também no item 4.4.

### **4.3 O ensino híbrido e os multiletramentos nos fluxos contemporâneos**

Os avanços tecnológicos do mundo contemporâneo promoveram mudanças profundas nas estruturas sociais e na Educação. No cenário contemporâneo, já não há espaço para práticas conteudistas e posturas passivas no processo de ensino/aprendizagem.

A conjuntura atual exige uma nova postura do docente e reorganização da dinâmica escolar. É um mundo cujas demandas pedem a (re)construção de uma prática docente influenciada pela ética e política, como aduz Bassalobre (2013).

Kearney (1998, p. 368) fala da “necessidade ética de imaginar de modo diferente”, ressaltando a importância de ao menos admitir, caso não seja possível compreender, que existam formas diversas de ser, interagir e construir significados. E nem todas essas formas estão incluídas nas polarizações conhecidas. Skliar (2003, p. 55) aduz:

(...) os inomináveis são os que não são nem isto nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem da sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena. Os inomináveis fragilizam todo conhecimento, toda determinação. São, por isso mesmo, a indeterminação, o adiamento do conhecimento, o deixar para depois, e sempre para depois, toda classificação, toda definição, toda catalogação.

Na citação acima, o autor destaca o caráter não delimitado da vida social que, principalmente na época atual, demanda múltiplas interpretações e compreensões, percebendo a fragilidade das barreiras e da lógica identitária como algo necessariamente em oposição, existindo a partir de fronteira(s). Ao invés disso, o autor enfatiza as culturas em fluxo, as misturas, as transgressões que dão origem a epistemologias alternativas, impactando as manifestações ideológicas e, conseqüentemente, as interações sociais e suas construções.

A velocidade e o modo como as interações sociais se realizam foram transformados. “Posições fincadas em binarismos fechados, homogeneizados e bem delineados” (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p. 9) são questionadas e cada vez mais fragilizadas no contexto contemporâneo. As linguagens que possibilitam a concretização dessas interações são modificadas o tempo todo. Braga (2013, p. 39) chama a atenção para a migração de linguagens para os meios digitais e a mescla linguística oriunda desse processo, hibridizando o uso dessas linguagens.

Uma vez que este trabalho teve como enfoque a Língua Inglesa, foi preciso pensar em qual eixo, oralidade, escrita, leitura, focar para tornar o(a) discente mais capaz de interagir nesses novos espaços. Para isso, foram analisados estudos de Linguística Aplicada de base vygotskiana, situando a oralidade como principal instrumento na construção de significados, mas definindo a modalidade escrita como a preeminente nos ambientes de colaboração virtuais. Baseando-se nessas correntes linguísticas, o desenvolvimento da escrita foi priorizado por concluir-se que é preciso apropriar-se dela para ampliar a colaboração nos espaços virtuais. Colello (2010, p.81) parte do princípio de que é a escrita que garante o direito de voz aos sujeitos, uma vez que alicerça a “constituição da pessoa e suas formas de comunicação, de aprendizagem e de organização mental” (COLELLO; LUIZ, 2019 p. 247).

Considerando o cenário descrito acima, optou-se pela abordagem híbrida de ensino, que não deve ser confundida com semipresencial.

A Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) estabelece a oferta de disciplinas semipresenciais no ensino superior, ou seja, parte do curso presencial e a outra on-line. No entanto, o limite para o estudo on-line não pode ultrapassar 40% da carga horária total, de acordo com o documento.

A abordagem de ensino híbrido não delimita quando começa uma modalidade e quando termina a outra, como o modo semipresencial. Elas podem ocorrer em concomitância, inclusive, transgredindo os limites e flexibilizando-os. Moita Lopes (2006) ressalta a importância de atravessar fronteiras para entender os contextos de investigação, estabelecendo diálogos com outras ciências. Desse modo, a abordagem híbrida foi escolhida por favorecer esses diálogos e ampliar o alcance e a duração das atividades pedagógicas. O objetivo não foi quantificar as atividades on-line e presenciais, mas sim torná-las significativas, aprimorando o ensinar e o aprender no ensino híbrido, sobre o qual Moran (2015, p.1) ressalta:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora, esse processo, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

A mescla é algo que sempre esteve presente na práxis pedagógica. As turmas, as abordagens e os espaços são heterogêneos, de modo que não é possível estabelecer uniformidade de práticas em ambientes de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido é apenas mais uma mistura das inúmeras que já acontecem na sala de aula e nas dinâmicas sociais além da escola. O “privado e o público, masculino e feminino, variedades hegemônicas e não hegemônicas, central e marginal, heterossexual e homossexual, branco e negro, monocultural e multicultural, texto e hipertexto, periferia e tecnologia” (BASTOS; MOITA LOPES, 2010, p.11) estão em movimento, se cruzam, se confundem, se misturam e hibridizam. Assim, torna-se contraproducente tentar estabelecer uma prática pedagógica, no cenário contemporâneo, que se limite a quantificar e classificar as práticas e as produções provocadas por elas, visto que a construção de fronteiras parece ir de encontro ao exercício dos fluxos caracterizados por “objetos em movimento, que incluem ideias e ideologias, pessoas e mercadorias, imagens e mensagens, tecnologias e técnicas.”(APPADURAI, 2001, p. 5) Ou seja, tal como o mundo de fluxos – que fragilizou as fronteiras, os binarismos e as visões essencialistas, trazendo questionamentos e incertezas sobre conceitos aparentemente estabelecidos – a Educação, enquanto política e prática, deve se reestruturar de forma que desloque também para si esses

debates, permitindo a hibridização das práticas, dos conhecimentos, das ideologias e até mesmo do exercício dos papéis de professor(a) e aluno(a), que durante as práticas menos conservadoras se confundem, se invertem e subvertem .

As performances identitárias, oriundas do hibridismo dessas interações, devem ser concebidas, exploradas e respeitadas pelos docentes como frutos de experiências culturais, políticas e históricas que surgem a partir de conflitos e despontam nas produções discentes provocadas pelas práticas pedagógicas. Paulo Freire (2018, p. 42) destaca que

a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado...A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos.

Freire ressalta a importância de não subestimar e de respeitar o acervo cultural do discente nas práticas de uma educação mais inclinada à vanguarda. Desvalorizar essas manifestações ideológicas trazidas pelos(as) alunos(as) seria reproduzir a desigualdade procedente das relações desiguais de poder que se efetivam fora da escola e nela são reproduzidas, através de práticas e materiais didáticos. O desprezo por essas manifestações pode converter-se em obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, os quais afastam o educando da escola e do que ela tem a oferecer, por efeito da sensação de não pertencimento, consequência da desvalorização de sua identidade cultural.

Portanto, o caráter híbrido da intervenção pedagógica desta pesquisa vai além da oferta de conteúdos e interações presenciais e virtuais; a essência está no planejamento e na condução de atividades que focalizam nos múltiplos pertencimentos socioculturais e permitem vislumbrar os fenômenos complexos do mundo contemporâneo através do discurso. A tecnologia, que permite a abordagem híbrida, é coadjuvante em um planejamento apoiado em uma concepção pedagógica alternativa, que se apoia nas construções identitárias híbridas a partir dos processos de diferença.

Bacich (2015) destaca que o ensino híbrido permite que o(a) professor(a) ensine e avalie de forma personalizada, através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, proporcionando o respeito ao ritmo de aprendizado de cada um, atendendo às suas necessidades e direcionando conteúdos para a aula presencial. Assim, entende-se que a tecnologia possa facilitar a ampliação do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é a fundamentação teórica da elaboração das atividades que garantirá ou não a inovação.

Além disso, a abordagem também precisa ser transformada, de acordo com as circunstâncias particulares do ambiente educacional em que a prática acontece, promovendo interações significativas que levem ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a colaboração, através da língua(gem), nos complexos espaços da contemporaneidade. O planejamento deve considerar a estrutura física do ambiente, seus equipamentos e o suporte ou não da comunidade escolar no engajamento das atividades. Receber o suporte da equipe que compõe a gestão, de outros professores e funcionários pode ser determinante no resultado da intervenção pedagógica. No caso desta pesquisa, todos os participantes dispunham de um celular e acessavam a internet da escola e/ou em casa. Desse modo, foi possível intercalar práticas on-line e presenciais na abordagem híbrida de ensino.

Moran (2018) destaca a flexibilidade, a mistura e os compartilhamentos através da mediação tecnológica nos modelos híbridos de ensino. Os equipamentos tecnológicos, que proporcionam a comunicação com base na leitura e escrita, se configuram como objetos culturais da contemporaneidade, mediadores da comunicação humana. Segundo Lalueza, Crespo e Camps (2010, p.51),

a tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização de habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico.

Desse modo, os instrumentos tecnológicos, além de mediar as interações sociais, contribuem para mudanças na organização dessas práticas, como a própria aprendizagem, pelas alterações nos modos de colaborar e compartilhar conhecimentos.

Moran (2018,p.5) menciona a personalização da aprendizagem como “o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”, permitindo que os estudantes busquem respostas para seus questionamentos com o auxílio de mentores, os professores. Além disso, o mesmo estudioso ressalta que a decisão sobre o que e como deve ser ensinado precisa estar de acordo com o contexto sociocultural da turma. Por essa razão, o planejamento das atividades foi feito considerando as necessidades e as possibilidades dos sujeitos da pesquisa dentro do espaço escolar. É esperado não só que o(a) aluno(a) tenha uma postura mais ativa e crítica diante do processo, mas que o(a) professor(a) também esteja disposto a ouvir, observar, pesquisar e replanejar conforme as necessidades surjam. A propósito, de acordo com Freire (2018, p. 30),

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

O renomado educador enfatiza, na citação acima, a importância da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem. Pesquisa essa impulsionada por indagações que surgirão de conflitos durante o processo de ensino. A pesquisa docente voltada à prática demanda disposição, principalmente, por parte do(a) professor(a), para desconstruir seus próprios conceitos ideológicos diante dos fenômenos que surgem a partir das provocações das atividades híbridas.

As “configurações híbridas que transitam em espaços além, exigindo formas de teorização atentas a esses movimentos transitórios marcados pela reversibilidade” (OLINTO, 2010,p.39) trazem desafios teóricos e práticos à práxis pedagógica, sobretudo na escola pública. O próprio diálogo do planejamento com a realidade além dos muros da escola é um deles. Contextualizar, trazer as práticas estéticas e culturais atuais para a sala de aula demanda mais tempo, recursos e torna-se um desafio para o educador que se disponibiliza a tal, pois essas práticas se transformam e hibridizam desafiando paradigmas.

A abordagem híbrida de ensino desta pesquisa propicia o exercício da escrita diretamente nos ambientes virtuais, mas, ao mesmo tempo, expõe a prática à imprevisibilidade das interações nesses locais de disputa. “Escrever na rede [...] caracteriza, antes, um procedimento que se funda nas possibilidades estáticas específicas da mídia digital” (OLINTO, 2010, p.38). Essas práticas de escrita manifestam-se de forma multilinear em situações inaugurais que hibridizam espectador e colaborador, autor e leitor, principalmente, pelos hipertextos.

O ensino e as interações híbridas permitem o aproveitamento da expansão de fronteiras para o desenvolvimento das habilidades de escrita em Língua Inglesa durante o processo de interação nas redes digitais. No entanto, os fenômenos que emergem dessas hibridizações são quase imprevisíveis, assim como os seus desdobramentos. Do mesmo modo que a organização discursiva nesses espaços tende à não linearidade, os textos e hipertextos produzidos nesse contexto inclinam-se à multilinearidade,

libertando-se, portanto, do princípio organizativo único, a sequência, e questionando o próprio estatuto formal do texto fixo, uniforme estruturado segundo princípios de início, meio e fim baseados em conceitos de linearidade e sequencialidade. Em configurações hipertextuais, torna-se difícil ou impossível definir essas marcas, porque inexistem palavras iniciais ou finais em sentido tradicional, e qualquer

texto pode transformar-se em multiplicidades. Hipertextos não definem inícios e fins e tampouco outras fronteiras. (OLINTO, 2010, p.37)

A fim de compreender as novas dinâmicas do uso da língua no contexto virtual, é preciso rememorar alguns conceitos linguísticos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro deles seria a leitura que, segundo Lankshear e Knobel (2007), está relacionada ao aspecto psicológico individual. Já o letramento, está ligado ao sociológico e ao antropológico, pela sua essência identitária. Moita Lopes (2005) define o termo letramento como discurso que constrói identidades sociais. Buzato (2006a, p. 16) elucida a expressão letramento digital como práticas sociais que acontecem através dos meios digitais. Contudo, há o surgimento de um termo para definir o caráter das performances que acontecem nos espaços digitais da contemporaneidade: novos letramentos digitais.

A diferença no uso dos termos letramentos digitais e novos letramentos digitais tem a ver com a disparidade de pensamentos e ações entre a *web 1.0* e os que ocorrem a partir da *web 2.0*<sup>2</sup>. Knobel & Lankshear (2007) associam essas mudanças às diferentes épocas em que estas se consolidaram. A *web1.0* era um lugar majoritariamente de consumo, uma abordagem industrial em que o autor assumia um papel de autoridade especialista que produzia conteúdos para serem consumidos por usuários (MOITA LOPES, 2010, p. 7). Já, a partir da *web 2.0*, permite-se a migração da posição de consumidor para a de colaborador, abrindo espaço para a participação de quem antes estava limitado à posição de espectador.

A tela do computador ou celular deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser, principalmente, um lugar de construção, disputa e contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente. (MOITA LOPES, 2010)

Os novos letramentos digitais seriam interações resultantes das mudanças da *web 1.0* para a *2.0*, conforme ilustra o esquema da figura 1.

---

<sup>2</sup> Alguns autores já usam os termos *web 3.0* e *4.0* que não serão abordados neste estudo.

**Figura 1:** Esquema elaborado pela autora com base nas leituras citadas acima



Fonte: A autora,2020

Mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente porque tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multissemióticos em comunidades no mundo digital. (MOITA LOPES, 2010, p.6)

Os estudos de Gee (1996) complementam a citação acima quando situam os novos letramentos como conceitos imersos em ações históricas e culturais estritamente dependentes do contexto em que os participantes estão situados.

Dessa forma, cada ator social tem a oportunidade de colaborar nos ambientes que surgem a partir da *web 2.0* através dos diferentes letramentos, a depender das realidades vivenciadas por cada um deles. Então, ao invés de haver papéis de produtores e consumidores bem divididos e consolidados, agora essas posições se fragilizam e permutam, fazendo dos ambientes digitais lugares essencialmente de participação.

Ao abordar os novos letramentos digitais, a partir da *web 2.0*, é preciso falar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e dos multiletramentos, já que foi por meio desses conceitos que se deram o acesso e a produção de informação nesta pesquisa. Houve necessidade de o sujeito atuante nos espaços digitais se apropriar de estruturas linguísticas e usá-las na multiplicidade de práticas dos multiletramentos.

O hibridismo da sala de aula não se restringe à mescla metodológica; ele também inclui pluralidade cultural, diversidade de ideologia e de linguagens que permeiam o ambiente escolar. No Brasil, as misturas de raça, credo, ideologias, entre outras, não são inéditas. A convivência com a diversidade é uma característica do país. No entanto, essas misturas são, muitas vezes, invisibilizadas em um apagamento histórico ideologicamente naturalizado, com pouca ou nenhuma exploração dos processos sociais que levaram à configuração desse cenário plural. É preciso que essas discussões estejam presentes em sala de aula, para que o(a) aluno(a) possa compreender os fatos históricos e as motivações econômicas que levaram (levam) a invasões de nações diversas, extermínio dos povos indígenas, escravidão, fluxos migratórios e outros

fatores determinantes para que a sala de aula brasileira (no caso desta pesquisa, carioca) seja visivelmente plural. Esses debates podem transitar pelas disciplinas e ser ampliados e enriquecidos através do uso das tecnologias.

As novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação desenharam um contexto de novos letramentos. A multimodalidade e a multissemiose, características das interações sociais no contexto atual, levaram ao uso do termo “multiletramentos”, utilizado pela primeira vez em 1996.

O Grupo de Nova Londres (1996) abordava os novos letramentos da sociedade contemporânea como consequência das TICs e a diversidade cultural das salas de aula que contrastavam (contrastam) com a intolerância na convivência entre os grupos diversos. Nessa perspectiva, priorizava-se a diversidade identitária, cultural e linguística, entre outras, na construção dos significados através do convívio social, contrapondo-se a qualquer sobreposição ideológica que tente legitimar a uniformidade ou hierarquizar as diferenças. O grupo levantava questionamentos a respeito do que seria apropriado em uma educação no contexto da diversidade e da conectividade.

Rajo (2012) ressalta que a semiose na constituição dos textos está presente na comunicação da sociedade contemporânea, sobretudo as urbanas. Textos híbridos de diferentes letramentos circulam socialmente em diferentes campos, de populares a eruditos. Trata-se de uma nova forma pela qual as consciências interagem, se comunicam e constroem significados. A autora destaca que os letramentos se tornam multiletramentos por meio de novas ferramentas que exigem uma análise mais crítica de seus receptores. Se os textos são multi, são necessários novos letramentos para produzi-los e para recebê-los. São imprescindíveis certas habilidades para que se façam inferências, associações e colaborações que enriqueçam as interações. A esse propósito, Lemke (2010, p. 461) destaca:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto mais além do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro.

As habilidades priorizadas no planejamento devem estar de acordo com as necessidades levantadas pelos novos contextos de leitura e de escrita que exigem interação, colaboração, transgressão das fronteiras e das relações de poder. Se as práticas pedagógicas ignoram os novos

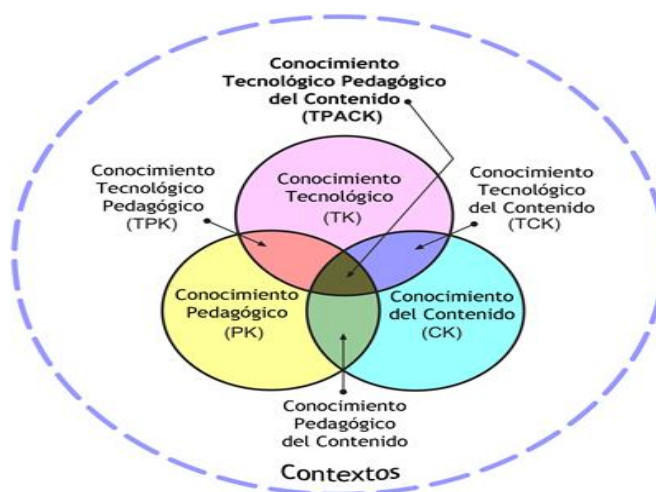
contextos de interação, o(a) aluno(a) poderá não desenvolver as habilidades necessárias para o momento presente, nem para o futuro. O ensino, sobretudo de língua(gem), não deve priorizar e se limitar a situações de aprendizagem que desenvolvam habilidades necessárias em circunstâncias pretéritas; ao contrário devem priorizar as habilidades do presente, considerando as dinâmicas interacionais que regem os fluxos de informação e de disputas nos diversos espaços.

Perrenoud (2000) esclarece que as tecnologias podem contribuir positivamente com o pedagógico ao oportunizarem experiências mais complexas. A inovação na sala de aula pode trazer benefícios que transcendem a motivação e o interesse discente, aduzindo a multiplicidade de possibilidades ao processo de aprendizagem.

Concomitante com os aspectos positivos do uso das tecnologias, há risco de perda de foco e de banalização da novidade, caso não haja um delineamento minucioso da dinâmica da aula. A inovação deve vir acompanhada de um planejamento coerente com a realidade do alunado. As TDICs podem funcionar como um motivador que desperta a curiosidade, ajuda a promover a aprendizagem significativa e aguça o interesse. Contudo, o uso das TDICs não garante o sucesso na aprendizagem. O uso contínuo da tecnologia, sem as preparações necessárias, pode causar desinteresse no educando em razão do risco de posicioná-lo passivamente no processo:

As tecnologias mais amplamente utilizadas – como o livro, os vídeos e a televisão – são recursos que ampliam o espaço de sala de aula, mas não dispensam a realização de planejamentos. A simples apresentação de um filme ou programa de televisão – sem nenhum tipo de trabalho pedagógico...desloca professores e alunos para uma forma receptiva e pouco ativa de educação. (KENSKI, 2005, p. 72-73)

O professor deve se capacitar, a fim de usar as TDICs em sala de aula de forma prazerosa e apropriada. Precisa, então, considerar a faixa etária e o conhecimento prévio, entre outros fatores que afetarão diretamente o contato dos(as) alunos(as) com a tecnologia. Essa formação docente deve abranger uma série de aspectos que Koehler e Mishra (2009) resumiram no modelo TPACK, como ilustra a figura 2.

**Figura 2:** Modelo TPACK

Fonte: KOEHLER; MISHRA, 2009, p. 396.

O esquema de Koehler e Mishra (2009) evidencia três esferas principais: o conhecimento tecnológico, que é o quanto de inovação tecnológica há no campo da cultura do professor; o conhecimento de conteúdo está relacionado ao estudo formal da disciplina; o conhecimento pedagógico é a didática em si. Quando essas áreas se encontram, formam outras três: a primeira delas é o conhecimento de conteúdo pedagógico, que seria o conhecimento sobre o modo de instruir, lecionar determinado assunto; a segunda é o conhecimento de conteúdo tecnológico, que se refere ao uso da tecnologia e o quanto o professor consegue dominar esse recurso; já a terceira é o conhecimento tecnológico-pedagógico, que é o reconhecimento e domínio das possibilidades didáticas nos dispositivos tecnológicos. O encontro entre todos esses conhecimentos dá origem ao TPACK. Este deve nortear a formação do professor que atua com as TDICs. A interseção entre todos esses saberes deve respaldar a prática docente no contexto tecnológico de educação.

Compreendendo essas características e entendendo a importância dos hibridismos em sala de aula, faz-se necessário conhecer as particularidades do segmento no qual se pratica a abordagem pedagógica híbrida de ensino.

No próximo item, serão abordadas as características dos Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

#### **4.4 Projetos de correção de fluxo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Os Projetos de Correção de Fluxo configuram uma estratégia para corrigir a defasagem através de um projeto acelerativo em que o(a) aluno(a) com inadequação de idade à série estuda dois anos escolares em um. Os programas de correção de fluxo, implementados em redes de ensino em todo país, têm como objetivo comum combater um aspecto do fracasso escolar: a distorção idade/série, que pode ocorrer devido ao ingresso tardio na escola, repetências sucessivas ou abandono temporário escolar. Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2019, esses Projetos foram divididos em Carioquinha, Carioca I e Carioca II. O Projeto Carioquinha atende alunos defasados e analfabetos a partir dos oito anos de idade. O Carioca I essencializa os conteúdos do 6º e 7º anos e o Carioca II, do 8º e 9º anos.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) de abril de 2019 (publicados em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>) mostram que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro dispõe de 1.540 unidades escolares que atendem 644.389 alunos divididos nos seguintes segmentos: Educação Infantil (149.739 alunos), Ensino Fundamental (461.002 alunos), Educação Especial (4.167 alunos), Educação de Jovens e Adultos (29.481 alunos) e Projetos de Correção de Fluxo e Reforço Escolar (20.490 alunos).

A metodologia de ensino adotada nas turmas de Projeto tem um viés interdisciplinar que se estrutura em quatro referenciais teóricos principais: Edgar Morin (2011), Piaget (1977) Vygotsky (2005) e Perrenoud (1999). É uma teoria de aprendizagem que “considera o sociointeracionismo, o pensamento complexo, as bases biológicas da compreensão humana, as múltiplas inteligências e competências”, segundo os documentos norteadores do Projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2019, p.5). Dentro desse aporte teórico, as aulas são estruturadas conforme mostra o esquema na figura 3.

**Figura 3:** Estrutura das aulas dos Projetos de Correção de Fluxo da SME do Rio de Janeiro



Fonte: *slide* retirado do documento de formação de professores dos Projetos de Correção de Fluxo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2019.

As aulas começam com um acolhimento em que o(a) professor(a) pode fazer dinâmicas de grupo, discutir um texto ou uma música que prepare o(a) aluno(a) para o momento seguinte: a problematização. Nesse momento, os(as) alunos(as) são sensibilizados(as) e levados(as) a refletir sobre as temáticas planejadas para a aula. São feitos questionamentos que levam o estudante a ter motivação para pesquisar. Essa etapa pode ser dinamizada através de perguntas objetivas, sem o intuito de se obterem respostas corretas; análise de imagem, com questionamentos sobre a realidade.

A linguagem imagética é um dos pilares da metodologia dos Projetos de Correção de Fluxo. Procura-se explorar as imagens para estimular a imaginação dos estudantes, recuperar suas informações e levá-los a fazer associações. Antes, ou paralelamente a isso, o discente desenvolve atividades utilizando o material didático. As figuras 4 e 5 ilustram o material didático do Carioca I e as figuras 6 e 7, do Carioca II.

**Figura 4:** Capa do material didático do Carioca I, 1º semestre de 2019



Fonte: Material didático do Carioca I, 1º semestre de 2019

**Figura 5:** Página de Língua Portuguesa do Carioca I

RIO 1.º SEMESTRE

Seja bem-vindo ao ano letivo que se inicia. Nossa jornada é longa, mas estimulante.

Para começar, vamos pegar o nosso livro de literatura "Histórias de quem conta histórias" e ler a história *Um presente para o rei*. Antes, observe bem as ilustrações das páginas 114 e 115 do livro e responda:

- Entre as figuras, qual se destaca por ser maior do que as outras?
- Na sua opinião, por que esta figura está em destaque?
- Agora, leia a história *Um presente para o rei* e, a seguir, assinale as características que mostram como era o rei no início da história.
 

INFELIZ	MALVADO	SOLITÁRIO	FELIZ	INSATISFEITO	ENTEDIADO
---------	---------	-----------	-------	--------------	-----------
- "Era uma vez um rei muito temperamental e insatisfeito. Mesmo nos dias mais ensolarados de verão, o rei se quedava triste, ou aborrecido." O que significa a expressão destacada?
- "Ele possuía muitas riquezas e tinha como rainha uma bela esposa, que o amava de verdade, mas mesmo assim o rei não se via contente." A quem se referem as palavras destacadas?
- Qual foi o fato que provocou a mudança na vida do rei?
- Que palavra do anel fez o rei mudar?
- Como você entende a frase que está escrita no anel do rei?

5

Fonte: Material didático do Carioca II, 1º semestre de 2019

**Figura 6:** Capa do material didático do Carioca II, 1º semestre de 2019



Fonte: Material didático do Carioca I do 1º semestre de 2019

**Figura 7:** Página de Ciências do Carioca II

**1.º SEMESTRE**

esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um andar, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro."

sabia que quando estamos doentes, milhões de células chamadas glóbulos brancos se am para destruir qualquer invasor que ameace a saúde do ser humano?

célula é a menor unidade que forma os seres vivos ou parte deles. Ela contém material ário para realizar as funções vitais do ser. Basicamente, a célula é formada por três estruturas:

membrana plasmática	Envolvente que seleciona as substâncias que entram e saem, de acordo com as necessidades da célula.
plasma	Material gelatinoso onde se encontram estruturas que desempenham as funções vitais da célula.
núcleo	Regulador das atividades da célula e portador dos fatores transmitidos de pai para filho.

**esquema animal**

Fonte: Material didático do Carioca II, 1º semestre de 2019

O material didático é acompanhado de um manual *on-line* com sugestões de atividades, além de suporte teórico para que o(a) professor(a) generalista possa trabalhar com disciplinas que não são a sua especialidade. Segundo a Resolução 115 de 25 de janeiro de 2019, página 11, o(a) professor(a) generalista deve ser um(a) professor(a) dos anos finais do Ensino Fundamental especialista em alguma esfera disciplinar. No entanto, nos Projetos de Correção de Fluxo esse profissional deve lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os objetivos, os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina estão no manual, entregue via e-mail para cada professor(a) regente dos Projetos. Esse manual é elaborado por professores especialistas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que compõem a Equipe dos Projetos da SME do Rio de Janeiro. Os docentes generalistas devem lecionar todas essas disciplinas e o manual seria um suporte que auxiliaria esse profissional a trabalhar com disciplinas fora de sua especialidade, em uma abordagem interdisciplinar. A figura 8 mostra uma atividade proposta no manual de Língua Portuguesa do Projeto Carioca I.

**Figura 8:** Página do manual de Língua Portuguesa, 2º bimestre de 2019.

O diagrama apresenta cinco frases em caixas coloridas, cada uma com um pronome pessoal em destaque. Abaixo das frases, há cinco círculos azuis contendo pronomes pessoais: 'Ela', 'Ela', 'Ele', 'Nós' e 'Eles'. A atividade consiste em associar cada pronome às frases correspondentes.

A professora pediu o caderno de redação para corrigir.

Minha amiga e eu perdemos a primeira aula.

Meu colega chorou hoje à tarde.

Minha cunhada e a tia dela foram à igreja ontem.

João e Antônio não são mais sócios.

Ela

Ela

Ele

Nós

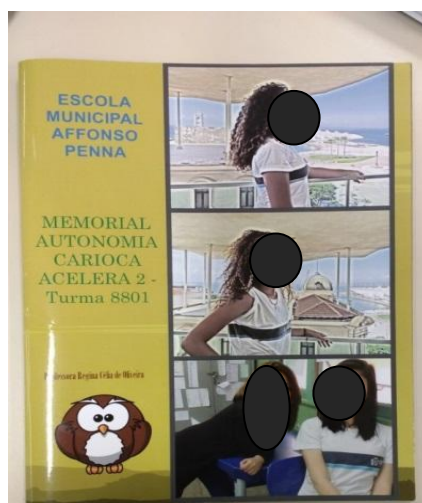
Eles

PÁGINA 31

Fonte: Manual de Língua Portuguesa do Carioca I, 2º bimestre de 2019.

O estímulo à leitura é trabalhado em momentos de alternância entre a leitura individual e em grupos, possibilitando a aprendizagem reflexiva e introspectiva, nos momentos individuais, e a aprendizagem por meio da participação ativa, nos espaços de interação com o grupo. Nas dinâmicas de leitura, o(a) professor(a) mediador orienta os(as) alunos(as) a comparar as informações, fazer interpretações de diversas situações e compartilhar com a turma, além de encontrar novas alternativas para as situações apresentadas e assimilar ideias registrando no memorial, que é um registro das experiências dos(as) alunos(as) durante as aulas. Ele funciona como um instrumento de avaliação, produção textual e registro que permitiria observar de forma mais concreta o amadurecimento dos estudantes e a aprendizagem no decorrer do ano letivo. A figura 9 mostra um desses memoriais.

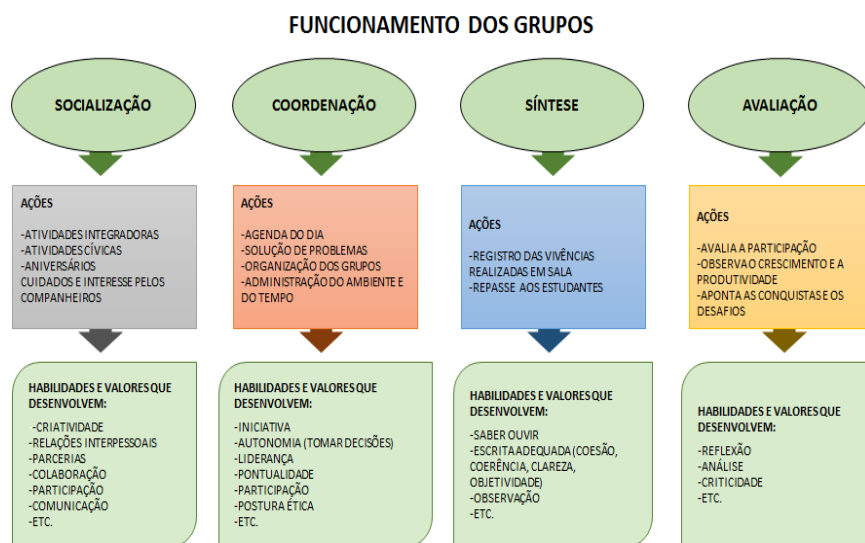
**Figura 9:** Capa do memorial da turma 8801 da Escola Municipal Affonso Penna.



Fonte: Memorial da turma de Projeto da Escola Municipal Affonso Penna, 2019.

A metodologia dos Projetos pressupõe uma postura mais ativa dos sujeitos na construção do seu conhecimento. Sob a justificativa de dinamizar as aulas e diminuir a dependência do(a) professor(a) mediador(a), as turmas são divididas em quatro equipes, conforme demonstra a figura 10.

**Figura 10:** Funcionamento das Equipes das turmas de Projeto.



Fonte: Material de formação de professores de Projeto de 2019

A divisão em equipes é uma prática incorporada à Metodologia dos Projetos desde a época de convênio com a Fundação Roberto Marinho, cujo contrato com a Prefeitura do Rio de Janeiro durou sete anos, período em que a Fundação ofereceu material e formações aos regentes. O fim do contrato trouxe algumas mudanças. Uma delas foi a produção de material didático e complementar passarem a ser elaborados por professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, além da flexibilização de algumas orientações, contudo, a essência da metodologia proposta pela Fundação Roberto Marinho se manteve como base das práticas dos Projetos.

A respeito das disciplinas, a resolução 115 de 25 de janeiro de 2019, publicada no Diário Oficial do Rio de Janeiro em 28 de janeiro do mesmo ano, instituiu que a matriz curricular dos Projetos deveria ser composta de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Estudo Dirigido e Língua Estrangeira.

As aulas de Língua Estrangeira (L.E.) são ministradas por um(a) professor(a) especialista, às quartas-feiras, dia de planejamento ou curso de formação do docente da turma. Entretanto, apesar de haver a garantia legal do ensino de Língua Estrangeira nesses segmentos, respaldada nas Emendas Constitucionais e Decretos-lei citados na resolução, essa disciplina não reflete diretamente na nota do(a) aluno(a). O boletim dos(as) discentes dos Projetos Carioca I e Carioca II é entregue com um conceito que pode ser MB (muito bom), B (bom), R (regular) ou I (insuficiente). O(A) docente traduz a participação e o rendimento do(a) aluno(a) em um

conceito único, que não é fragmentado em disciplinas. O(A) professor(a) generalista pode ou não considerar a frequência e participação das aulas de L.E. e Educação Física, já que o(a) docente das quartas-feiras não pode lançar nota nem frequência, oficialmente, para as turmas de Projeto. Apenas o(a) generalista tem permissão para isso.

As avaliações formais são elaboradas pelo(a) professor(a) da turma e pela Secretaria Municipal de Educação. Essas últimas englobam somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e são computadas separadamente no sistema on-line da Prefeitura, que analisa dados referentes ao rendimento e outros aspectos, que não serão abordados neste trabalho por não fazerem parte do cerne deste estudo.

Considerando o contexto dos Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, julga-se necessário analisar o material didático usado por eles, em especial Língua Portuguesa, a fim de se observarem as imagens e os textos utilizados no material distribuído pela Rede. Uma vez que a sequência didática da pesquisa parte de uma perspectiva de multiletramentos, sobretudo letramento visual, com foco na produção escrita, é necessário que se conheça o material com o qual o(a) aluno(a) está familiarizado para que se produza um material de Língua Inglesa que dialogue com o contexto do(a) aprendiz, considerando as habilidades linguísticas já trabalhadas no material.

#### **4.5 Imagens e textos no material pedagógico do carioca II**

A leitura competente de imagens nas práticas sociais é definida como letramento visual. Strokes (2002) define o termo como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens. Considerando a importância das imagens em um contexto de construção de sentido multimodal, influenciado pelas concepções ideológicas, a análise crítica das imagens e textos no material didático é um movimento necessário em qualquer cenário educacional, sobretudo na Educação Básica e, no caso desta pesquisa, correção de fluxo.

O material analisado é composto por 200 páginas com conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Conforme mencionado no item 1.3, os conteúdos são apresentados de forma interdisciplinar, sendo possível encontrar atividades em que o(a) aluno(a) trabalhe com múltiplas disciplinas. Entretanto, somente as partes referentes à Língua Portuguesa foram analisadas, com o objetivo de se conhecerem os textos, as imagens e as produções escritas que já fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as). O manual *on-line*, oferecido como complemento para as práticas pedagógicas dos professores,

não foi analisado, analisou-se somente o material didático impresso distribuído nas escolas da Rede.

Diferente do que se propõe, de acordo com a Metodologia dos Projetos, detalhada no item 2, o material não parte de uma leitura de texto imagético; parte de um texto. Uma crônica e uma pequena imagem de seu autor, acompanhada de uma biografia reduzida, inauguram a parte referente ao material do segundo semestre. Essa imagem não foi utilizada posteriormente para o desenvolvimento de nenhuma atividade, levando-se a crer que sua função, na página em questão, era exclusivamente ilustrativa. Por se tratar de uma imagem pequena, não houve redução do texto em favor da figura, como aponta Freitag (1993) em alguns materiais. Ou seja, a imagem, apesar de desnecessária pedagogicamente, não comprometeu o texto em função de seu tamanho. No entanto, ela não apresenta nenhum propósito pedagógico claro, além de levar ao conhecimento do(a) aluno(a) quem seria o autor da crônica: Fernando Sabino, um autor conhecido por explorar, muitas vezes, de forma bem-humorada, as sutilezas do cotidiano. No material, apenas a crônica “Espinha de Peixe” foi utilizada, conforme ilustrado na figura 11.

**Figura 11** :Imagem do material de Língua Portuguesa do Carioca II.

2º SEMESTRE RIO DE JANEIRO

*"Embrulharam a velha num sobretudo, e lá se foi ela, de carro, para o pronto-socorro. Foi só chegar e a esconderam numa mesa, anestesiaram-na, e o médico de plantão, com uma pinça..."*

Ficou curioso (a)? Esse é um trecho do nosso próximo conto, de Fernando Sabino.

**Fernando Sabino** (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro. Em 1949, escreveu crônicas e artigos para diversos jornais brasileiros. Em 1950, reuniu várias delas no livro "A Cidade Vazia". Em 1956, publicou o romance "O Encontro Marcado", que é um grande sucesso até hoje.

**Espinha de peixe** Fernando Sabino

De repente Dona Carolina deixou cair o garfo e soltou um grunhido. Todos se precipitaram para ela, abandonando seus lugares à mesa: a filha, o genro, os netos:

- Que foi, mamãe?
- Dona Carolina, a senhora está sentindo alguma coisa?
- Fala conosco, vovó.

A velha, porém, só fazia arranhar a garganta com sons estrangulados, a boca aberta, os olhos revirados para cima.

- Uma espinha - deixou escapar afinal, com esforço: - Estou com uma espinha de peixe atravessada aqui.

E apontava o gogó com o dedinho seco.

- Come miolo de pão.
- Respira fundo, vovó.

- Com licença - é o marido de uma das netas, que era médico recém-formado, abriu caminho:

- Deixa ver. Abre bem a boca, Dona Carolina.

Dona Carolina reclinou a cabeça para trás, abriu bem a boca, e a dentadura superior se despregou. Constrangido, o moço retirou-a com dedos delicados, deixou-a sorrindo sobre a toalha da mesa:

- Assim. Agora vira aqui para a luz. Não estou vendo nada... A espinha já saiu, não tem nada aí. A garganta ficou um pouco irritada, é por isso... Bebe um pouco d'água, Dona Carolina, que tudo já passou.

4

Fonte: Material didático de Língua Portuguesa dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

Essa primeira crônica aborda a temática da terceira idade através de um incidente com uma senhora. O texto não a descreve fisicamente, abrindo espaço para que ela seja imaginada

como pertencente a qualquer raça. Entretanto, apesar de o material ter sido distribuído em uma cidade tão plural, como o Rio de Janeiro, em todas as representações dessa senhora, inclusive nas páginas referentes a outras disciplinas, a personagem é ilustrada como uma pessoa branca. Imagens de senhoras diferentes são usadas para representar essa mesma personagem. Em todas ela é branca, conforme mostram as figuras 12,13,14,15, 16 e 17.

**Figuras 12:** Ilustração da personagem da crônica.

RIO DE JANEIRO 2.º SEMESTRE

O humor é o oposto da gargalhada e bem mais do que o riso: é o sorriso, a reflexão instantânea sobre a realidade do cotidiano, a constatação de que somos feitos do mesmo barro. E isso nos leva à solidariedade e, em alguns casos, ao perdão.

1. Transcreva uma passagem do conto "Espinha de peixe" em que o humor esteja presente.

2. Qual é a importância do uso da palavra **crunchido**, no primeiro parágrafo do texto?

3. Observe a seguinte passagem do texto:

Todos respiraram aliviados, voltando aos seus lugares. Dona Carolina, porém, **fuzilou o rapaz com um olhar** que parecia dizer: "**Passou uma ova!**" e continuava a gemer. (14º parágrafo)

Qual é o significado das expressões destacadas no trecho acima?

a) "...fuzilou o rapaz com um olhar..."

b) "Passou uma ova!"

4. Várias vezes, o narrador se refere à Dona Carolina como "a velha". Em nossa sociedade, é muito comum ouvirmos as pessoas se dirigirem aos idosos com o mesmo tratamento: "os velhos", "as velhas, esse velho, aquela velha...". Você concorda com esse tratamento quando nos dirigimos aos idosos? Justifique sua resposta.

7

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

**Figura 13:** Ilustração da personagem da crônica.

RIO DE JANEIRO 2.º SEMESTRE

5. No primeiro quadro, a seguir, estão os argumentos usados para convencer Dona Carolina de que não tinha espinha em sua garganta e, no segundo, estão os personagens que usaram tais argumentos. Leia o conto e numere o segundo quadro de acordo com o primeiro.

(1) "A garganta ficou um pouco irritada, é por isso... Bebe um pouco d'água, Dona Carolina, que tudo já passou."

(2) "-- Já saiu... É assim mesmo, a gente fica com a impressão que ainda tem, deve ter ferido a garganta..."

(3) "-- É isso mesmo... Está um pouquinho irritada, perto da epiglote. Não tem nada, a espinha já saiu. O que ela está precisando, na minha opinião, é de uma dentadura nova."

(4) "-- Eu não dizia? A velha está nervosa à toa, o senhor desculpe o incômodo..."

( ) Dr. Fontoura que, na realidade, era dentista.

( ) O médico recém-formado, marido de uma das netas.

( ) O dono da casa, conduzindo o vizinho até a porta.

( ) Uma das filhas de Dona Carolina.

6. Em sua opinião, por que Dona Carolina rejeitou o médico recém-formado?

7. A palavra **velho(a)** tem o mesmo sentido nos dois trechos do conto, abaixo? Justifique sua resposta.

**Frase A:** "A velha está nervosa à toa, o senhor desculpe o incômodo..."

**Frase B:** "O velho amigo resolveu espia-la de perto."

8. Que argumento foi usado por Dona Carolina para que o velho amigo da família a socorresse?

8

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

**Figura 14:** Ilustração da personagem da crônica.

**RIO** 2.º SEMESTRE

9. A quem se referem os termos destacados nas seguintes passagens do texto?

a) "Impressão nada! Ela está aqui dentro me sufocando... chame um médico para mim, minha filha."

b) "Essa não! Eu quero um médico de verdade!"

c) "Cambada de imprestáveis! Eu aqui morrendo engasgada e elas a dizerem que não tem mais nada!"

d) "Resolveram fazê-la tomar um calmante e dar o caso por encerrado."

e) "Minha sogra é uma histérica – explicava o dono da casa a um velho amigo que viera visitá-la ao terceiro dia."

10. Sublinhe, no trecho abaixo, as expressões que indicam uma sequência temporal.


"Mas o caso não se encerrou. A velha não pregou o olho durante a noite e passou o dia na cama, gemendo com um fio de voz:  
– Ai, ai, ai, meu Santo Deus! Estou morrendo e ninguém liga!  
A filha torcia as mãos, exasperada:  
– Não quis almoço, agora não quer jantar. Assim acaba morrendo mesmo."

11. Observe as duas frases a seguir, retiradas da conto de Fernando Sabino.

→ "E apontava o gogo com o dedinho seco."

→ "Um dos rapazes trouxe a lanterna e o dentista iluminou a gogo de sua nova cliente, sob expectativa geral."

a) Reescreva-as substituindo as palavras sublinhadas por outra(s), sem alterar o sentido do texto.



Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

**Figura 15:** Ilustração da personagem da crônica.

**RIO** 2.º SEMESTRE

"Estou com uma espinha na garganta – queixe-se Dona Carolina!"

Agora, imagine se Dona Carolina resolvesse pescar à beira do rio Reno, na França, encontrasse um peixe gigante, como os que povoam a maioria dos grandes rios da Europa ocidental e se comportasse como verdadeiras "orcas de água doce"? Seria que ela conseguiria engolir a espinha de um desses?




**Curiosidade**

Peixes bagre-corpeão: introduzidos artificialmente, em rios e lagos da Europa ocidental, esses peixes e nômades, ágeis e persistentes, estão presentes e outros animais que vêm beber água nas margens.

Localizado no hemisfério norte, o continente europeu é o mais desenvolvido e concentra grandes riquezas do planeta. Sua paisagem é bem diversificada e também apresenta problemas ambientais provocados pela intensa e acelerada industrialização, entre eles: a chuva ácida, a desertificação e alterações climáticas.

O continente europeu é bastante populoso (quantidade total de habitantes de um lugar) e povoado (distribuição de população pelo território – densidade demográfica), embora ocorra uma distribuição irregular da população em alguns territórios. A população, em geral, possui um alto índice de desenvolvimento humano, com elevada expectativa de vida e baixa natalidade.

**Desertificação em Portugal**



"Portugal é um dos países com maior evidência de desertificação na Europa, com 36% de território em risco. Este risco de desertificação só é notável no Sul, em regiões como Alentejo e Algarve, que sofrem uma grande pressão hidrológica devido à falta de pluviosidade, à agricultura excessiva (Alentejo) e à inúmeras infraestruturas turísticas (Algarve)."

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

Figura 16: Ilustração da personagem da crônica

**Chuvvas ácidas**

"O lançamento de gases poluentes na atmosfera tem intensificado o fenômeno conhecido como chuva ácida. Entre os problemas gerados pela chuva ácida estão a destruição de florestas, contaminação dos rios e danificação de edifícios e monumentos."

O maior desafio dos países europeus é reduzir os níveis de gases poluentes que contribuem para a alteração climática no planeta, principalmente na Alemanha, no Reino Unido e na Rússia.

**Incêndios florestais**

Os incêndios florestais aceleram a degradação do solo. Atingem, sobretudo, o sul da Europa, alterando a paisagem mediterrânea. São provocados, principalmente, pela ação humana e pelas temperaturas elevadas.

Refleta sobre a preocupação com os problemas ambientais apresentados. Sabemos que eles são intensos no continente europeu, mas será que ocorrem em outras partes do mundo? Em sua opinião, quais seriam as consequências desses fatos para todo o planeta? Procure pesquisar se algumas medidas ambientais são tomadas e se os países que poluem colaboram para reduzir seus impactos. Discuta, em grupo, essas questões e registre no seu caderno as conclusões.

"A família, de novo reunida, se alvorocava, e Dona Carolina, arquejante, dizendo que morria sufocada, uma das filhas corria a buscar um copo d'água, outra abanava a vovô com um jornal."

Você sabia que tudo que tem massa e ocupa lugar no espaço é MATÉRIA?

A água é matéria!

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

Figura 17: Ilustração da personagem da crônica

**2.º SEMESTRE**

1. Simplifique, utilizando as propriedades da radiação.

a) $\sqrt[3]{27}$ = _____	d) $\sqrt[4]{4^8}$ = _____
b) $\sqrt[3]{7^3}$ = _____	e) $\sqrt[3]{\frac{27}{125}}$ = _____
c) $\sqrt[3]{3^3}$ = _____	f) $\sqrt[3]{\frac{125}{216}}$ = _____

Dona Carolina tem uma horta na forma quadrada em seu quintal, como mostra a figura ao lado. Ela precisa saber o perímetro e a área de nova horta da casa. Como ninguém lhe deu confiança, ela, imediatamente, mostrou sua famosa vértebra de peixe. Logo, todos pararam para escutá-la e ajudá-la no cálculo.

Seu neto, um estudioso, falou:

- Vovó, para o perímetro, vamos somar todos os lados. E, para a área, vamos multiplicar os lados, pois se trata de uma horta quadrada.
- Obrigada, meu neto, mas os lados são números em forma de raiz.
- Vovó, fique tranquila. Isso é fácil!

**Operações com radicais**

**Adição e subtração de radicais semelhantes**

Só podemos realizar adição e subtração de **RADICAIS SEMELHANTES**. Veja os exemplos.

a)  $2\sqrt{3} + \sqrt{3} = (2+1)\sqrt{3} = 3\sqrt{3}$

b)  $5\sqrt[3]{7} - 4\sqrt[3]{7} = (5-4)\sqrt[3]{7} = 1\sqrt[3]{7}$

**O que são radicais semelhantes?**

São os radicais que apresentam o mesmo índice e o mesmo radicando.

Exemplo:

$5\sqrt{2} + 3\sqrt{2}$  são semelhantes

$5\sqrt{2} + 5\sqrt{2}$  não são semelhantes

$5\sqrt{2} + 7\sqrt{3}$  não são semelhantes

$\sqrt[3]{9} + \sqrt[3]{12}$  não são semelhantes

**Multiplicação e divisão de radicais semelhantes**

Só podemos multiplicar ou dividir radicais que apresentem os mesmos índices. Nesse caso, devemos conservar o índice comum e multiplicar ou dividir os radicandos. Veja os exemplos ao lado.

a)  $\sqrt{3} \cdot \sqrt{3} = \sqrt{3 \cdot 3} = \sqrt{9}$

a)  $\sqrt[3]{20} \cdot \sqrt[3]{5} = \sqrt[3]{20 \cdot 5} = \sqrt[3]{100}$

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019

A escola pública também é um braço do Estado atuante na relação dialética infra e supra estrutural na qual a competição pela riqueza privada ocorre. É esperado que os materiais distribuídos nessas instituições reforcem práticas que não representem as classes mais fracas na disputa pelo poder, o que não é necessariamente intencional por parte dos elaboradores. Conforme mencionado no item 1 deste trabalho, os aspectos ideológicos sofrem um processo de apagamento histórico, fazendo com que eles sejam naturalizados e perpetuados socialmente, algumas vezes, de forma inconsciente. Ao reforçar a representação imagética majoritariamente eurocêntrica, pele e olhos claros e cabelo liso, o material traz à superfície discussões históricas sobre a colonização, a escravidão e suas consequências no Brasil. O estudo da ideologia é importante para a compreensão dessas escolhas, pois

é o estudo de como a circulação das formas simbólicas cria, institui, mantém e reproduz relações de dominação. Os discursos dos livros didáticos são tomados, portanto, sob o prisma da análise ideológica, ou seja, como forma de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade. (SILVA, 2005, p. 2)

A crônica descreve uma senhora que mora com a filha, possui seu próprio quarto, é vizinha de um dentista e sogra de um médico. Essas características podem ter tirado da perspectiva do senso comum a imagem dessa senhora como uma indígena ou negra. A condição estrutural descrita na crônica somada às condições socioeconômicas em que se encontra a maior parte da população negra e indígena no país poderiam explicar a escolha, repetida, por imagens de senhoras brancas para representar essa personagem no material didático. Henriques (2002) afirma que, no Brasil, a pobreza tem cor. Ser negro(a) está relacionado à fatalidade de ser/permanecer pobre em razão das desigualdades sociais. A ação de escolher as imagens foi impulsionada pelo conhecimento dos elaboradores da obra influenciados pelo contexto social brasileiro, a partir da organização de ideias, conforme Destutt de Tracy (1801 apud KONDER, 2002) explica na obra “Elementos da ideologia”, reforçando e perpetuando práticas e associações que refletem as disputas pelo poder além dos muros da escola.

Moita Lopes (2002) ressalta a importância do discurso na construção das identidades sociais, estabelecendo que elas surgem a partir da interação entre os indivíduos. Se é a partir do contato com o outro que as identidades são construídas, é importante que o(a) aluno(a) possa se reconhecer no material. Bakhtin (1987) resgata e valoriza a cultura popular, destacando a necessidade de se explorar a dualidade do mundo, expressão utilizada por ele para escapar do entendimento superficial e parcial das dinâmicas sociais. Para isso, é preciso, também, que estejam devidamente representadas as relações étnico-raciais no material norteador das aulas.

Ferreira (2013) considera o trabalho com a diversidade étnico-racial como um dos fatores que podem contribuir para a desconstrução do caráter negativo atribuído a determinadas raças.

As questões que envolvem a editoração também devem ser consideradas. As ilustrações dos materiais didáticos dependem de um banco de imagens de uso livre para a publicação. No entanto, mesmo que não tenham sido encontradas imagens de outras representações étnicas, ainda assim haverá uma questão ideológica, pois isso significa que há maior disponibilidade de imagens representando uma etnia específica e não outras que, numericamente, são maioria no contexto geográfico de distribuição do material.

Não há, no caso desse material, uma visão estereotipada da raça, há um apagamento desta em sua representação no material de Língua Portuguesa, assim como havia/ há, em novelas, apresentadores de TV, entre outros setores da sociedade. Essa representatividade fica restrita a dois momentos do material: apresentação do texto de Conceição Evaristo e no desenvolvimento de um conto africano, ilustrado nas figuras 18 e 19.

**Figura 18:** Ilustração de um conto africano.

RIO 2.º SEMESTRE

Região André de Barros, o autor de "O que se foi de vez", recita, nesse conto, a tradição oral africana com um estilo "encantatório, pelo uso de adjetivos, pelo mágico envolvimento de fantasmas". Leia o conto e responda:

1. O título "O que se foi de vez" é coloquial (linguagem informal). Em sua opinião, esse título está adequado ao texto? Defenda sua opinião, usando argumentos com base na história lida.

2. No trecho em destaque, circule os adjetivos e faça uma seta em direção ao substantivo a que cada um deles se refere.

**"Jamais pensaria de capturar a capa. Afinal, gabava-se de ter uma pontaria infalível e de ser dono de um sangue-frio inigualável. E até mesmo de dominar as forças visíveis e invisíveis da natureza."**

3. Reconheça a ideia expressa pelas palavras sublinhadas nos trechos abaixo:

adjetivo – comparação – tempo – condição – alternância – oposição

a) Não havia bicho que voasse, rastejasse, comesse ou nadasse capaz de escapar de sua arma.

b) Ele camuflava-se entre as folhagens, imóvel como um crocodilo.

c) Quando necessário, ele dormia ao relento.

d) E, se fosse possível, aplacava a fome com raízes e pequenos roedores.

e) Sabia que, num piscar de olhos, os papéis poderiam se inventar, mas tinha certeza de que esse não era o seu caso.

O autor de "O que se foi de vez", lecionou como voluntária das Nações Unidas durante dois anos, na Guiné-Bissau (África), tornando-se pesquisador e divulgador do rico folclore africano. Os griots estão presentes em sua produção literária. Você sabe quem são os griots?

75

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019.

**Figura 19:** Ilustração de um conto africano

RIO DE JANEIRO 2º SEMESTRE

2. O **CENÁRIO**, lugar/espaço onde os fatos se desenvolvem, mantém uma relação significativa com a trama, integrando-se aos outros elementos da narrativa.

Observe o trecho do conto, em destaque abaixo, e responda:

**"Daroro nunca havia sentido tanto medo em sua vida. Aterrorizado, recuou pé ante pé, afastando-se do cenário horrível."**

A que **cenário** o narrador está se referindo e qual a importância desse cenário para o estado de medo e terror de Daroro?

3. Sobre o protagonista do conto, responda:

a) Qual é o seu nome?

b) Qual é o seu maior defeito?

c) Aponte três características que faziam de Daroro um dos homens mais respeitados de sua comunidade:

d) Qual foi a consequência de Daroro ter sido um **"falado"** ("...foi de cabano em cabano, dizendo sem parar que havia achado um crânio que sabia falar")?

4. Os **ditados populares** fazem parte da literatura oral e são transmitidos de geração em geração, muitas vezes, com o propósito de alertar, reprimir ou reafirmar aqueles que ousam se amfiscar em situações inusitadas. No conto **"O que se foi de vez"**, há os seguintes ditados populares:

→ **"É MELHOR DEIXAR AS COISAS ANTES QUE AS COISAS DEIXEM VOCÊ"**

→ **"OS DENTES MORDEM COM A LÍNGUA, MAS ÀS VEZES OS DENTES MORDEM A LÍNGUA."**

Qual é o significado de cada um desses ditados, no conto?

73

Fonte: Material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019

A foto da autora Conceição Evaristo aparece na página 177, conforme ilustrado na figura 20. Nesse caso, é importante a imagem de uma autora negra, uma autoridade na área da Literatura e nas discussões das questões da população negra, representando a raça em um contexto fora da visão estereotipada.

Ainda que não tenha sido devidamente explorada em seus propósitos pedagógicos, relacionando-a ao desenvolvimento das atividades, a presença da imagem traz ao material a diversidade étnico-racial, cuja presença é "fundamental para que as diferenças sejam minimizadas ou mesmo descaracterizadas" (FERREIRA; FERREIRA 2013, p.99). Ou seja, a imagem de Sabino, na crônica "Espinha de peixe", figura 11, tem função meramente ilustrativa, sem trazer à tona questionamentos ou desconstruções, já que ilustra um homem branco, heterossexual, padrão, exaustivamente representado em materiais diversos.

No entanto, a imagem de Evaristo, através de sua representatividade étnica, racial e social, influencia na construção identitária dos aprendizes e desconstrução de manifestações ideológicas que segregam determinados grupos, excluindo-os de espaços diversos, econômicos, sociais, culturais, inclusive das representações nos materiais didáticos.

**Figura 20:** Página do material com a foto da autora Conceição Evaristo

**RIO DE JANEIRO** 2.º SEMESTRE

Leia, atentamente, o trecho do poema "Velho vento" de Cruz e Sousa.

Ó velho vento saudosos  
 velho vento compassivos,  
 O ser vociferante e vivo,  
 Tactuoso e tormentoso.

1- Destaque os sons /u/ e /r/ no trecho do poema.

2- A repetição desses sons consiste em uma figura de linguagem sonora chamada de  
 (A) assonância (repetição de fonemas vocálicos em sílabas tônicas).  
 (B) aliteração (repetição de fonemas em frases ou versos).  
 (C) onomatopéia (palavras que imitam ou representam sons ou ruídos).  
 (D) paronomásia (exploração de palavras semelhantes na pronúncia, mas diferentes no significado).

3- Considerando o desenvolvimento do trecho, quem parece ser o interlocutor?

Vamos conhecer uma outra autora brasileira?

Mãe de Conceição Evaristo de Brito nasceu em São Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre e Doutora. Conceição Evaristo é considerada uma das mais importantes vozes da literatura afro-brasileira.

1. Identifique as figuras de linguagem presentes nos trechos do livro *Becos da Memória* de Conceição Evaristo.

"Eu me lembro que ela vivia entre o asfêrto e o aparecer atrás do portão"

"Era um pontão velho de madeira, entre o barraco e o barranco"

"Homens, mulheres, crianças que se amontoavam dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela."

"lá comi e bebi poeira das estradas..."

ANTÍTESE  
 PARONOMÁSIA  
 COMPARAÇÃO  
 METÁFORA

Fonte: Material didático de Língua Portuguesa dos Projetos de Correção de Fluxo de 2019

Conceição Evaristo é a única autora negra do material. Há referências africanas em outras páginas, que serão expostas posteriormente, mas, em relação à população negra do Brasil, Conceição Evaristo é a única representante. Esse fato, assim como a linguagem, é um fenômeno ideológico, pois relata valores que norteiam as dinâmicas sociais e, conseqüentemente, escolares. Os signos encontrados nesses textos multimodais são ideológicos porque “representam e substituem algo encontrado fora dele” (VOLÓCHINOV, 2017, p.31)

Os atores da instituição escolar e elaboradores de material reproduzem e, ao fazê-lo, fortalecem uma série de conceitos ideológicos que ajudam a dividir a sociedade, muitas vezes de forma inconsciente. Em salas de aula de minoria branca, apresentam ilustrações que apagam a representatividade de determinados segmentos étnicos, distanciando o material do público ao qual foi destinado, dificultando a apropriação dos conteúdos, das reflexões e, conseqüentemente, limitando os espaços de atuação do aprendiz, perpetuando a desigualdade, assegurando que aqueles indivíduos defasados na instituição pública se mantenham segregados dentro e fora da escola, em uma situação desprivilegiada nas disputas sociais.

Em Picanço e Garcia (2017), há o apontamento da necessidade da contextualização dos temas, textos e imagens nos materiais didáticos. É preciso que as imagens estejam adequadas às temáticas abordadas no material e ao contexto do público-alvo que, apesar de diverso, apresenta características em comum que os colocaram em turmas de correção de fluxo.

Henriques (2002) faz uma análise da distorção idade-série apontando os indicadores maiores para a população negra inserida nessas distorções, oscilando entre 20% e 25% dessa população em atraso escolar. Nesse estudo, o autor analisa dados referentes à escolarização da população negra, constatando o papel da educação na reprodução das desigualdades sociorraciais que influenciam na integração e mobilidade social das minorias.

Os dados do IBGE analisados pelo autor serviram de base para a comparação do progresso escolar entre brancos e negros pobres. No segundo segmento do Ensino Fundamental, observou-se que o progresso dos negros pobres era inferior ao dos brancos pobres. Além disso, os dados mostraram que uma parte considerável da população analisada no estudo apresentava distorção idade-série, ocasionada por repetência e evasão.

A situação de inadequação da série à idade provocava aumento desproporcional das matrículas na segunda fase do Ensino Fundamental devido ao número significativo de alunos(as) que não conseguiam concluir os estudos e seguir para o Ensino Médio. Em todas as séries escolares analisadas, os indicadores eram menos favoráveis para a população de cor negra. As quedas nas taxas de distorção se mostraram maiores para os brancos do que para os negros.

Estudos recentes comprovam que a situação de desigualdade racial no âmbito educacional permanece. Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – IBGE) 2019, a taxa de analfabetismo entra a população negra e parda com mais de 60 anos é de 27%, enquanto na população branca é de 9,5%. Já entre a população negra de 15 anos ou mais, a taxa é de 8,9% e da população branca é de 3,6%.

O PNAD de 2016 apresenta dados referentes à conclusão de ao menos uma etapa do ensino básico obrigatório. Enquanto a população branca apresentava um quantitativo de 53,6%, a população negra representava apenas 37,2%. Além disso, em relação ao número de anos de estudos, o PNAD expõe dados em que o número de anos de estudo da população branca era superior ao da população negra, oscilando entre 2% e 2,5% entre 2016 e 2019.

Ademais, verifica-se diferença na frequência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse quesito, a população branca alcançou 90%, enquanto a população negra, 85%.

O percentual de abandono escolar também é desfavorável para a população negra, que apresenta taxa de 71% enquanto a população branca, 27%. Essa mesma pesquisa do IBGE

apontou que a taxa de abandono escolar aumenta a partir dos 15 anos. Dentre as razões para o abandono, destacou-se a necessidade de trabalho, tanto para a população branca como para a negra. No entanto, a evasão escolar em razão de gravidez mostrou-se maior na população negra.

Esses dados concretos refletem resultados de construções históricas e manifestações ideológicas, como as analisadas por Oliveira (2009), que discute os estereótipos raciais em atividades de leitura e enfatiza a importância da iniciativa do(a) professor(a) no sentido de desconstruir esses tipos de manifestação, que são expostas em materiais didáticos, atividades pedagógicas e se concretizam através de dados, como os analisados em Henriques (2002) e apresentados pelo PNAD. Os dados e as manifestações ideológicas se retroalimentam, reforçam conceitos e podem naturalizar racismos, desigualdades e discriminações diversas.

O apagamento de construções históricas e a naturalização de determinados estereótipos em situação de protagonismo fazem com que mesmo diante do exposto acima, em relação à pluralidade étnico-racial do local e segmento escolar de distribuição do material, ainda seja reduzida a representatividade da população negra nas imagens do material. Todos os personagens nos textos que seguem são brancos, conforme ilustrado pelas figuras 21, 22, 23 e 24.

**Figuras 21, 22, 23, 24:** Ilustrações de personagens dos textos de Língua Portuguesa.

RIO 2014 2º SEMESTRE


2. No quadro 1, você encontra trechos do cordel de Cora Coralina "Quem é você?" e, sublinhadas, algumas palavras. Escreva no quadro 2 as palavras sublinhadas, de acordo com as ideias e/ou circunstâncias que expressam.

Quadro 1	Quadro 2
Trechos do cordel Cora Coralina "Quem é você?"	Circunstâncias / Ideias que expressam
a) "Sou uma mulher <u>como</u> outra qualquer. Venho do século passado <u>e</u> trago comigo todas as idades."	Finalidade:
b) Sendo <u>assim</u> , tenho a consciência de ser autêntica."	Comparação:
c) "Nasci <u>para</u> escrever; <u>mas</u> , o meio, o tempo, as criaturas e fatores outros, contramarcaram minha vida."	Soma de ideias:
d) "Nunca recebi estímulos familiares <u>para</u> ser literata. Sempre houve na família, <u>senão</u> uma hostilidade, pelo menos uma reserva determinada a essa minha tendência inata."	Oposição:
e) "Luta, a palavra vibrante que levanta os fracos <u>e</u> determina os fortes."	Conclusão:

Cora Coralina escrevia desde a adolescência, mas só ganhou notoriedade após os 70 anos. A escritora Rachel de Queiroz também escreveu sobre as mudanças enfrentadas com o avançar da idade. Leia a crônica da autora e divida suas impressões com os seus colegas.

**A arte de ser avó**

Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. Sem ter feito nada para isso, de repente lhe caem do céu... É como dizem os ingleses, um ato de Deus. Sem se passarem as penas do amor; sem os compromissos do matrimônio, sem as dores da maternidade. E não se trata de um filho apenas suposto. O neto é, realmente, o sangue do seu sangue, o filho do filho, mais que filho mesmo...



46

RIO 2014 2º SEMESTRE

1. Observe os termos destacados nos trechos abaixo e escreva as circunstâncias (ideias) apresentadas no retângulo.

EXPLICAÇÃO	ADICÇÃO	COMPARAÇÃO	OPOSIÇÃO
a) "Netos são <u>como</u> heranças..."			
b) "... todos dizem isso, <u>embora</u> você, pessoalmente, ainda não se tenha descoberto."			
c) "... o bibelê de estimação que se quebrou <u>porque</u> o menininho - involuntariamente! - bateu com a bola nele."			
d) "A saudade é de alguma coisa que você tinha <u>e</u> que lhe fugiu sutilmente junto com a mocidade."			
e) "Está quebrado e remendado, <u>mas</u> enriquecido com preciosas recordações..."			

2. Quais figuras de linguagem podemos observar nos trechos a seguir:

a) "Sem ter feito nada para isso, de repente lhe caem do céu"

b) "... seu coração estava de felicidade, como pão no forno!"


Você já conheceu Cora Coralina na página 30. A poetisa reflete em seus escritos memórias de sua vida. Cora Coralina viveu uma época de discriminação e preconceito ainda muito latentes em relação à mulher.

Leia o poema de Cora Coralina a seguir.

**Aninha e suas pedras**


Cora Coralina

Não te deixes destruir...  
Ajustando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remova pedras e plantas espinhosas e faz doces. Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
É viver no coração dos jovens  
e na memória das gerações que não de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entreses seu uso  
até que tires sede.



51

**RIO** 2.º SEMESTRE




- Qual o tema do poema?
- A quem se dirige o eu poético do texto?
- A quem se refere o pronome destacado no trecho abaixo?  

"Cumplidamente, as folhas contam-te um segredo velho como o mundo."
- Copie do poema um exemplo de
  - metáfora.
  - personificação.
  - comparação.
  - anáfora.
- Que relação estabelece a palavra *mas* (conectivo) entre a segunda e a terceira estrofe?
- Qual o efeito de sentido do ponto de exclamação usado no primeiro verso da última estrofe do poema?
- Qual o efeito de sentido do uso das reticências na última estrofe?
- Que adjetivos o poeta utiliza para caracterizar o *medo* e a *vida*?  
 Medo - \_\_\_\_\_ Vida - \_\_\_\_\_
- Em que estrofe do poema há interlocução, ou seja, o eu poético provoca o leitor?
- Que desafio o poeta lança ao adolescente?

53

**RIO** 2.º SEMESTRE

Observe as quadrinhos de Luis Augusto Gouveia (1990:6), certifique-se antes de olhar da história em quadrinhos *Fala Menino*, que foram publicadas no jornal *ATITUDE*. Ele também publicou, algumas do tema (do quadrinho e da história), do *Fala Menino*, por adjacentes colunas, logo abaixo da série e contém, várias cartinhas substituídas com seu protagonista, visto aqui em sua habitual aparência.



- Na tirinha 1, qual é a opinião do pai sobre o menino assistir ao filme de terror?
- Que recursos não verbais o autor usou no primeiro quadrinho da tirinha 1, para demonstrar o medo do personagem? E, no 2º, que mudanças aconteceram na expressão facial do personagem?
- Qual é o argumento do personagem contra a tese do pai de que ele não dormirá depois de assistir àquele filme de terror?
- Nas duas tirinhas, o personagem está falando ou pensando? Justifique sua resposta.
- Que efeito de sentido tem o uso das reticências nas frases do personagem?
- No terceiro quadrinho da tirinha 2, que recurso não verbal o autor usou para representar um som assustador? Que figura de linguagem é essa?

107

Fonte: Material Didático de Língua Portuguesa dos projetos de correção de fluxo de 2019.

Por último, há uma página de atividades com o trecho de uma música de artistas sertanejos, que também não representam a população negra, conforme ilustrado na figura 25.

**Figura 25:** Ilustração dos intérpretes da música trabalhada no material.

**RIO** 2.º SEMESTRE

OBSERVE AS DUAS PROPAGANDAS DE SITES DE MISTÉRIOS:



Qual é o recurso de linguagem comum às duas propagandas e que efeito de sentido produzem nos textos?

Qual é o efeito de sentido das letras maiúsculas, na primeira propaganda, e das reticências [...], na segunda?

Leia alguns versos da canção "Mistérios", do compositor Diogo Damasceno, interpretada por Jorge e Mateus:



Meu vício, mania,  
 Eu desvendei os *mistérios* do seu coração  
 Não há diferença nesse seu olhar  
 Que incendia o meu coração  
 Este desejo  
 Te revelará em um simples gesto  
 Qual será sua intenção  
 Eu só quero que você entenda  
 O meu sentimento é verdadeiro  
 Não há segredo quando o amor chegar!

A palavra *mistérios*, na letra da canção, tem o mesmo sentido dos *mistérios*, nos contos de *mistério*? Justifique.

Observe a imagem ao lado, convide um colega e escrevam um conto de mistério e/ou suspense, a partir das impressões que ela causa a vocês. Planejem o texto: narrador, personagens, tempo, cenário, conflito gerador, diálogos, desfecho. Criatividade!



119

Fonte: Material didático de Língua Portuguesa dos projetos de correção de fluxo de 2019

No capítulo seguinte, há a descrição da metodologia de pesquisa deste estudo, em que serão apresentados o tipo de pesquisa, os referenciais teóricos referentes à condução da metodologia, os objetivos, o contexto do estudo, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes.

## **5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, pretende-se apresentar a metodologia que norteou a elaboração da pesquisa, orientando os estudos. São discriminados o tipo e o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados bem como os procedimentos que foram aplicados nas diversas etapas da pesquisa.

### **5.1 Tipo de pesquisa**

Trata-se de um estudo de caso qualitativo com análise quantitativa de alguns dados: qualitativo na análise de questionários, observações, entrevistas e produções escritas; quantitativo na exploração de documentos escolares referentes a faltas, evasões e aplicação de regimento escolar.

É importante destacar o fato de o projeto referente a esta pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Colégio Pedro II, por meio da Plataforma Brasil, e pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola Paulo Freire, através da apresentação do projeto à Coordenadoria de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As duas aprovações foram necessárias para que a pesquisa fosse iniciada.

O caráter essencialmente qualitativo do estudo está direcionado à análise das produções discentes, bem como à tentativa de compreender as considerações dos participantes, elementos que não são facilmente medidos. Denzin e Lincoln (2006) destacam que em investigações qualitativas, adota-se práticas que possibilitam o estabelecimento de diálogos, e é a partir delas que os fenômenos são investigados.

Esta é uma pesquisa na área de ensino, que analisou questões no contexto do ensino de Língua Inglesa, em turmas de correção de fluxo do segundo segmento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Neste estudo, foi utilizado o paradigma qualitativo que, segundo autores como Bortoni-Ricardo (2008), seria o mais apropriado no contexto de pesquisa em sala de aula. Alguns dados foram analisados quantitativamente, mas o caráter da pesquisa é qualitativo.

A natureza qualitativa da pesquisa demanda planejamento atencioso do pesquisador em virtude da flexibilidade e diversidade de dados, conforme elucidam Alves-Mazotti e Gewandszneider (2000). A aproximação do cotidiano e do contexto social dos participantes faz parte do planejamento desse tipo de pesquisa.

Trivinos (2008) ressalta que os sujeitos da pesquisa se modificam em razão das influências do contexto em que estão inseridos, alterando a coleta de dados. Logo, cada momento do desenvolvimento da investigação teve sua importância reconhecida e foi cuidadosamente relatado pela pesquisadora, e não apenas os resultados. Portanto, valorizou-se o processo de pesquisa como um todo, não somente o final.

Mazzotti (2006) elucida a característica plural dos estudos de caso, que podem ser realizados com apenas um indivíduo ou uma instituição. Ademais, eles podem ser desenvolvidos sob metodologias diversas e alcançar diversas áreas do conhecimento. Stake (2000) ressalta as pesquisas do tipo estudo de caso como aquelas caracterizadas pelo interesse em casos individuais. Mazzotti (2006, p.641) ainda ressalta:

Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada.

A partir da citação acima, é possível compreender que uma pesquisa do tipo estudo de caso também pode ser desenvolvida em uma escola ou turma. No caso deste estudo, a investigação foi realizada com um grupo de participantes que apresentavam algumas características em comum: idade aproximada, situação de defasagem idade/série. Apesar de haver critérios estabelecidos para a participação, a pesquisa não se concentrou somente neles, mas também nas nuances dos contextos socioculturais que cercavam os participantes.

Diante do exposto anterior, das considerações a respeito desta pesquisa e dos referenciais teóricos, julgou-se que a modalidade estudo de caso seria mais apropriada para o desenvolvimento deste estudo qualitativo.

Os impactos da intervenção pedagógica foram observados mediante a análise das produções escritas da amostra, em Língua Inglesa, no espaço virtual proposto pela pesquisa. Esse espaço foi um grupo de *whatsapp* criado para que os participantes pudessem interagir entre si através de postagens, comentários e trocas de textos multimodais.

Os textos produzidos pelos integrantes da turma foram analisados após a intervenção didática, observando-se aspectos como coesão, coerência, ortografia e concordância, semântica, sintaxe entre outros, objetivando que o sujeito pudesse se fazer compreender, utilizando as estruturas adequadas de acordo com o contexto de interação social.

O objetivo geral da pesquisa foi refletir acerca dos impactos das atividades de abordagem híbrida de ensino na apropriação da habilidade escrita em Língua Inglesa por esse público. Os integrantes da amostra participaram de atividades práticas *on-line*, em que foi possível desenvolver-se a habilidade escrita através da interação virtual, mediada pelo discurso escrito em Língua Inglesa. O recurso utilizado para que essas interações acontecessem foi o celular. Os objetivos específicos foram identificar as principais dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa, através dos questionários, entrevistas e análise documental; elaborar uma sequência de atividades pautadas no ensino híbrido; aplicar o produto (caderno com a sequência de atividades) e analisar as repercussões da intervenção pedagógica.

## **5.2 Contexto da pesquisa**

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte, no bairro do Rocha. Trata-se de uma escola que atende turmas regulares, do sexto ao nono ano, PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e Projetos de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental II (Carioca I e II).

A população era composta pelo alunado dessa unidade escolar e a amostra por 12 alunos de uma turma de correção de fluxo chamada de Projeto Carioca II pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O grupo era formado por adolescentes entre 14 e 17 anos, com defasagem entre a idade e a série, agrupados em uma turma de correção de fluxo no período matutino. Havia um professor generalista que ministrava as disciplinas obrigatórias do currículo, exceto Língua Estrangeira e Educação Física, orientadas por professores especialistas.

Aplicou-se, nas aulas de Língua Inglesa, um caderno didático com uma sequência de atividades alicerçadas na abordagem híbrida de ensino, em que há a combinação de recursos da aula presencial com o suporte *on-line*. Através dessa sequência, pretendeu-se estimular o desenvolvimento da habilidade escrita em língua estrangeira, observando -se os impactos dessa metodologia no rendimento e envolvimento da amostra nas aulas de Língua Inglesa. Portanto, esta pesquisa pretendeu investigar as contribuições da abordagem híbrida de ensino na apropriação da habilidade escrita em Língua Inglesa, pelos(as) alunos(as) dos projetos de correção de fluxo.

Diante da resistência e do contexto sociocultural desse público, pensou-se em alternativas de ensino que melhor atendessem as demandas da amostra em relação ao ensino de Língua Inglesa. Considerando o contexto contemporâneo, a possibilidade de interação e

compartilhamento, que a *web 2.0* proporcionou, além da predominância do discurso escrito nos espaços digitais, como discorre Moita Lopes (2010), pensou-se no uso das abordagens híbridas de José Moran (2015) para se desenvolver a habilidade escrita em Língua Inglesa.

A fim de se analisarem os dados que permitissem a análise da evolução da habilidade escrita, informações foram coletadas através de questionários, observações e entrevistas, ampliando o entendimento sobre o contexto sociocultural da amostra, no alicerce da História Oral (MEIHY, 2007; BOSI, 1973) para que a sequência de atividades pudesse ser planejada respeitando-se os anseios e as necessidades da amostra.

A abordagem híbrida dessa intervenção pedagógica apoiou-se nos referenciais de Moran (2015 e 2018), principalmente. A habilidade escrita foi a escolhida pelo fato de o discurso escrito ser o predominante nos espaços digitais. O desenvolvimento da habilidade escrita em Língua Inglesa foi trabalhado a partir dos referenciais de Ellis (1994, 2003) principalmente, considerando as questões ideológicas que circundam o ensino de línguas (BLOMMAERT, 2005; BOURDIEU, 1977). O ensino de abordagem híbrida, com foco na habilidade escrita, foi aplicado no projeto de correção de fluxo em que alunos(as) com defasagem entre a idade e série são enturmados com o objetivo de acelerar os estudos, geralmente cursando dois anos em um. Na tentativa de se fornecerem as ferramentas para que o(a) aluno(a) possam ser um colaborador nos espaços virtuais, foi preciso tratar do conceito de multiletramento (ROJO, 2012) que, no caso desta pesquisa, priorizou-se a capacidade de se compreenderem os textos e de se criarem textos no ambiente interativo inaugurado pela *web 2.0*.

Algumas estruturas em Língua Inglesa foram apresentadas aos participantes através de vivências em sala de aula. A prática escrita foi feita majoritariamente *on-line*, em um ambiente virtual criado pela pesquisadora para este fim. Esse ambiente foi um grupo de *whatsapp* em que a amostra da pesquisa teve a oportunidade de interagir entre si, através de desdobramentos da sequência de atividades propostas no caderno que configura o produto educacional desta investigação.

Nesse ambiente de interação, os estudantes puderam expressar minimamente suas posições em relação a variadas temáticas, utilizando as estruturas linguísticas trabalhadas no ambiente físico da sala de aula na unidade escolar. Essas pequenas produções textuais, compartilhadas no ambiente *on-line*, foram analisadas sob os critérios de coesão, coerência, concordância entre outros. No entanto, esses critérios não foram utilizados com o objetivo de

se adotar uma postura prescritiva da língua. Houve o objetivo, com esse procedimento de se observar se o sujeito consegue se fazer entender, interagindo de acordo com o contexto.

### **5.3 Instrumentos de coleta de dados**

A metodologia de análise de dados utilizada foi a triangulação, em que múltiplas fontes de coletas de dados, pesquisadores e teorias são utilizados:

Os dados serão analisados sob a perspectiva da teoria adotada, uma vez que a interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos.” (MOREIRA, 2003, p. 24).

Dentre os instrumentos de coleta de dados, destacaram-se:

#### **Questionários e entrevistas**

Os questionários e as entrevistas foram utilizados com o objetivo de conhecer o contexto sociocultural da amostra no que tange às suas impressões acerca das aulas de Língua Inglesa e suas preferências em relação às atividades. Os dados coletados através dessas técnicas foram aproveitados para elaborar atividades coerentes e que despertassem não só o interesse momentâneo, mas o profundo envolvimento no trabalho a ser realizado.

#### **Observações**

As observações foram documentadas através de um diário de observação para que possíveis mudanças no decorrer da intervenção pedagógica pudessem ser registradas.

#### **Análise de documentos escolares**

Documentos como registro de frequência, notas e advertências no dia da aula de Língua Inglesa foram analisados, com o objetivo de se verificarem possíveis alterações durante a aplicação do produto.

### **5.4 Procedimentos da pesquisa**

A pesquisadora aplicou questionários e realizou entrevistas com os(as) alunos(as), da amostra, com o objetivo de conhecer suas vivências e suas dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa. Diários de frequência escolar foram analisados para se verificar a frequência nos dias de Língua Estrangeira. As atas da unidade escolar foram examinadas com o intuito de se examinarem os registros de advertências ou outras notificações relacionadas ao

comportamento dos estudantes. Os boletins também foram analisados para se verificarem os conceitos globais dos alunos no decorrer da pesquisa.

Além disso, as produções escritas da amostra foram verificadas para se observarem o vocabulário e outras estruturas já apropriadas pelos(as) alunos(as), além de se identificarem possíveis dificuldades. Posteriormente, o produto educacional foi elaborado com base na análise dos dados colhidos.

Por um período de 2 meses, as atividades propostas no produto educacional desta pesquisa foram aplicadas e as produções dos(as) alunos(as) analisadas. Desse modo, as colaborações escritas no espaço virtual selecionado foram estudadas e comparadas aos textos produzidos nas etapas anteriores.

### **5.5 Perfil dos participantes**

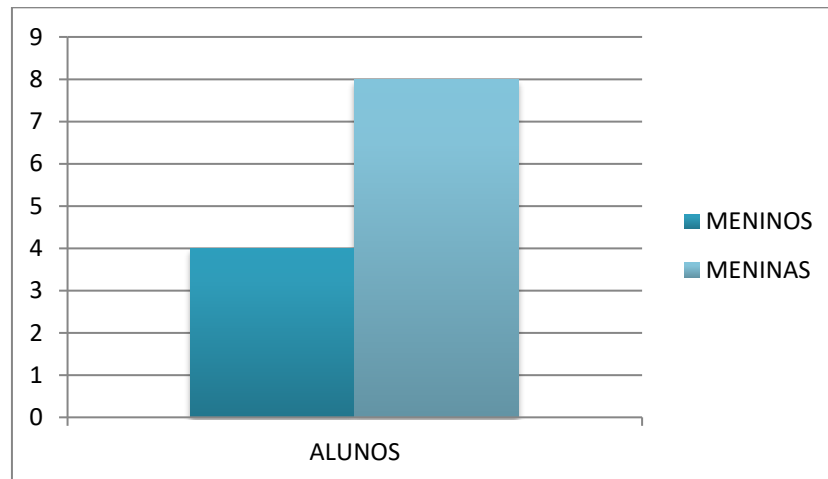
Uma vez que esta pesquisa foi conduzida no contexto do Projeto de Correção de Fluxo Carioca II e, na escola onde o estudo foi desenvolvido, só havia uma turma de Carioca II no período matutino e outra de Carioca I no período vespertino, o convite para a participação da pesquisa foi feito ao primeiro grupo apenas.

Apesar de os 30 alunos terem sido convidados, devidamente esclarecidos a respeito da pesquisa e demonstrado interesse na participação, houve grande dificuldade em localizar a maior parte dos responsáveis legais por motivos diversos. Mesmo em dias de reunião de responsáveis, poucos compareciam. Desse modo, apenas 12 estudantes, dos 30 convidados, assinaram os termos junto aos seus responsáveis. Os outros integrantes da turma não foram excluídos das atividades, pois manifestaram interesse em participar, no entanto suas imagens e produções não foram utilizadas nesta pesquisa. Os 12 participantes e seus respectivos responsáveis foram informados a respeito dos riscos, benefícios e objetivos da pesquisa, através dos termos anexados (Termo de consentimento livre esclarecido e Termo de assentimento e livre esclarecido). Após esses esclarecimentos, feitos por meio de reunião com responsáveis na presença do professor generalista da turma e da equipe de gestão da escola, os participantes e seus responsáveis assinaram os termos referentes a este estudo, do qual concordaram em participar, conscientes de que poderiam desistir a qualquer momento sem que houvesse nenhum prejuízo aos participantes, aos responsáveis ou à dinâmica escolar.

A seguir, será apresentado um panorama geral dos participantes, preservando suas identidades e resguardando seus dados pessoais devido ao caráter ético da pesquisa, assim como os demais envolvidos nesta investigação cujas informações serão mantidas em sigilo.

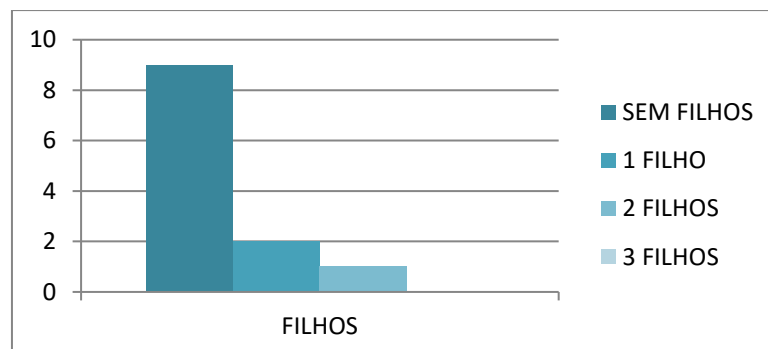
O grupo de participantes era composto majoritariamente por meninas, apenas 4 dos 12 participantes eram meninos (gráfico 1). Desses 12 alunos(as), três já tinham filho(s), como exposto no gráfico 2.

**Gráfico 1:** Gênero dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

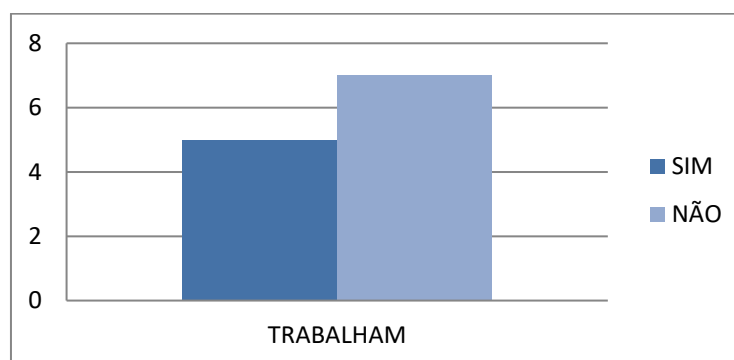
**Gráfico 2:** Quantidade de participantes com filho(s).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

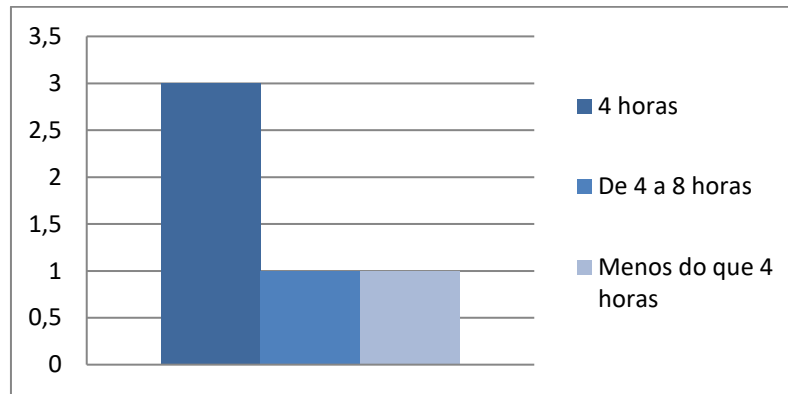
Os participantes foram indagados a respeito do exercício de alguma atividade remunerada após o turno escolar, com o objetivo de avaliar a disponibilidade da amostra para participar de atividades fora do horário das aulas, fossem elas presenciais ou *on-line*. Dentre os 12 estudantes, 5 afirmaram algum tipo de envolvimento em atividade remunerada fora do período escolar (gráfico 3), não especificando a atividade, pois não era o foco do questionário aplicado nesta pesquisa, disponível no anexo deste trabalho.

**Gráfico 3:** Quantidade de participantes exercendo algum tipo de atividade remunerada.



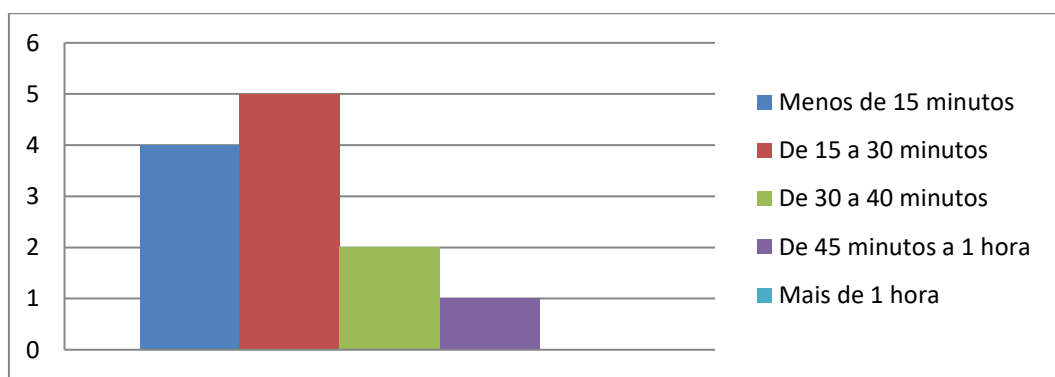
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Uma vez que 5 dos 12 participantes afirmaram envolvimento em atividades após o turno escolar, julgou-se necessário esclarecer a quantidade de horas investidas nessas atividades (gráfico 4). Esse aspecto do perfil dos participantes foi investigado a fim de que a proposta pedagógica fosse elaborada de acordo com o tempo que os componentes da amostra dispunham para estudo da Língua Inglesa fora do ambiente escolar. Verificou-se que a maioria exercia atividades com a duração de até 4 horas (gráfico 4).

**Gráfico 4:** Duração da atividade trabalhista dos participantes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

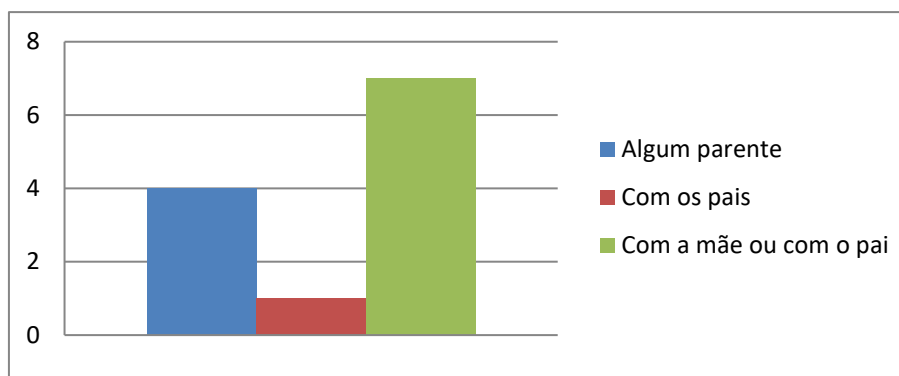
O tempo de deslocamento da residência dos participantes até a escola é um fator importante não só para o planejamento das atividades, como também para a compreensão de possíveis ausências nos primeiros tempos de aula ou recebimento de advertência por atrasos consecutivos. É importante ressaltar que o local da pesquisa fica próximo a duas escolas de primeiro segmento e muitos(as) alunos(as) eram responsáveis por levar parentes mais novos até esses locais antes de entrarem na escola. Considerando que esse fato poderia causar atrasos e a dependência do transporte público, para percorrer longas distâncias, poderia agravar a situação, investigou-se o tempo de deslocamento dos estudantes através de questionário. Observou-se que o trajeto da casa até a escola demorava, em média, 15 a 30 minutos (gráfico 5).

**Gráfico 5:** Tempo de deslocamento dos participantes até a escola.

Fonte :Dados da pesquisa,2019.

Observou-se que a maioria dos(as) alunos(as) que compunham a amostra residia com um dos pais e uma parte considerável com algum outro parente não especificado em questionário ou relatos (gráfico 6).

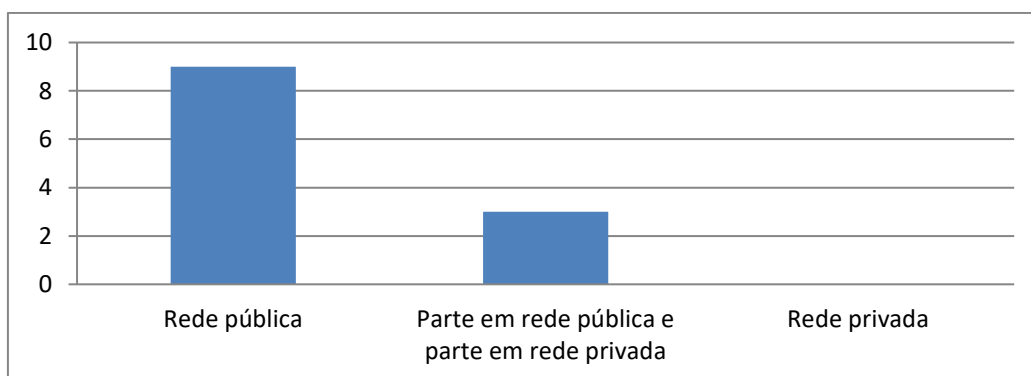
**Gráfico 6:** Com quem moravam os participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados da pesquisa mostraram que 9 dos 12 participantes cursaram os anos escolares anteriores, incluindo o Ensino Fundamental I e Educação Infantil, em redes públicas de ensino (gráfico 7). Apenas 3 estudantes transitaram entre as redes públicas e privadas em sua trajetória acadêmica. Nenhum deles havia cursado os anos anteriores ao da intervenção desta pesquisa inteiramente em redes privadas de ensino (gráfico 7).

**Gráfico 7:** Redes de educação em que os participantes cursaram o Ensino Fundamental.

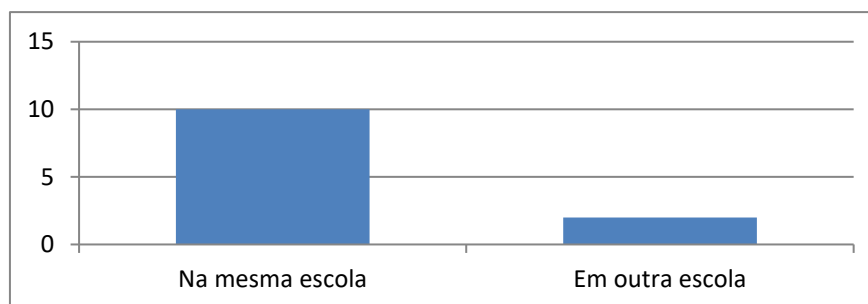


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A documentação progressiva completa de todos os participantes estava indisponível para análise. A partir da observância desses documentos, seria possível analisar se houve ingresso tardio, abandono temporário escolar ou reprovações, algumas das causas da situação de

distorção idade/série. No entanto, de acordo com os dados colhidos através de questionário e análise documental, constatou-se que 10 dos 12 participantes já haviam sido reprovados na mesma instituição escolar da pesquisa (gráfico 8), alguns mais de uma vez.

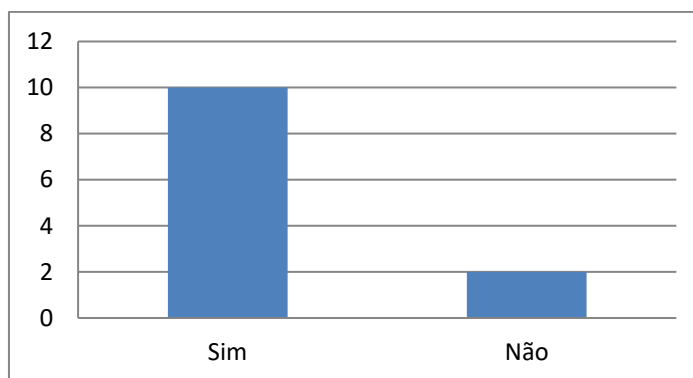
**Gráfico 8:** Escola em que os participantes passaram por reprovações.



Fonte :Dados da pesquisa,2019.

Observou-se que a sensação de dificuldade em Língua Inglesa era uma questão de destaque entre os participantes, pois 10 dos 12 estudantes afirmaram dificuldades no aprendizado da língua em questão (gráfico 9). Tais dificuldades foram especificadas em momentos posteriores da intervenção, através de relatos dos participantes, analisados no item 6.

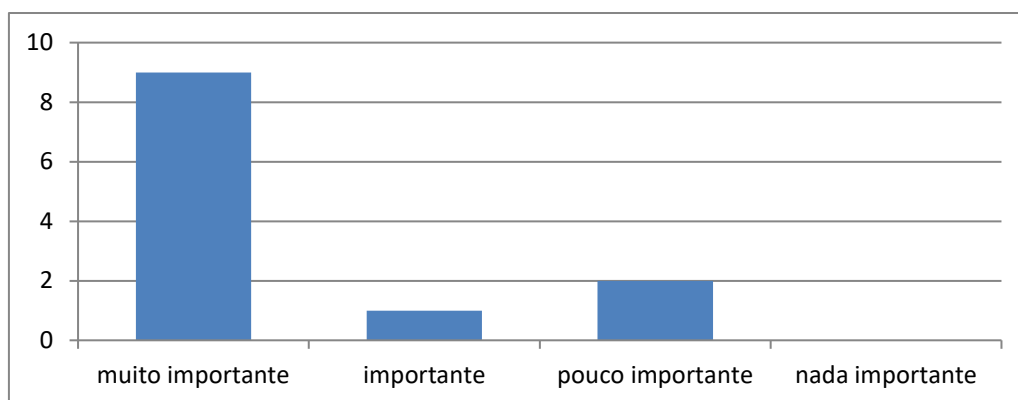
**Gráfico 9:** Quantidade de participantes que afirmaram apresentar dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificou-se também que a importância da Língua Inglesa era reconhecida pelos integrantes da amostra, 9 dos 12 consideraram a língua muito importante para a vida acadêmica (gráfico 10).

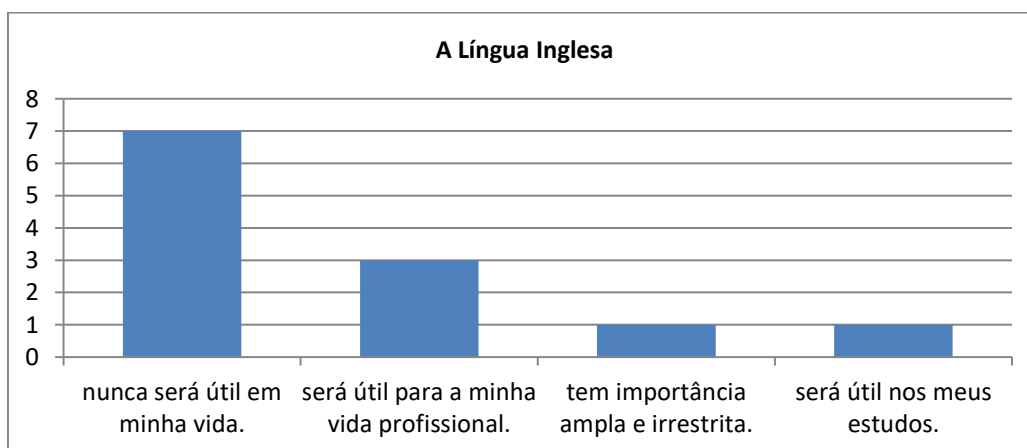
**Gráfico 10 :** Considerações dos participantes em relação à importância do estudo da Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que ao mesmo tempo em que os(as) alunos(as) reconheciam a importância da Língua Inglesa, parte considerável dos alunos envolvidos na amostra afirmou não identificar utilidade no conhecimento e utilização dessa língua em suas vidas. Outros restringiam a importância aos estudos, não relacionando o uso da língua a formas de interação e posicionamento social (gráfico 11).

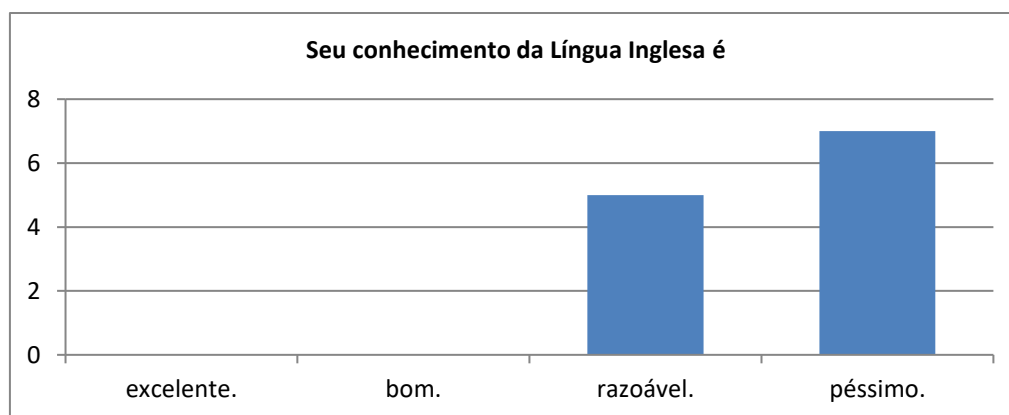
**Gráfico 11:** Considerações dos participantes em relação à Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No momento em que foram questionados a respeito dos conhecimentos já adquiridos em Língua Inglesa, 7 dos 12 avaliaram seus conhecimentos como péssimos, nenhum deles considerou seus conhecimentos bons ou excelentes (gráfico 12).

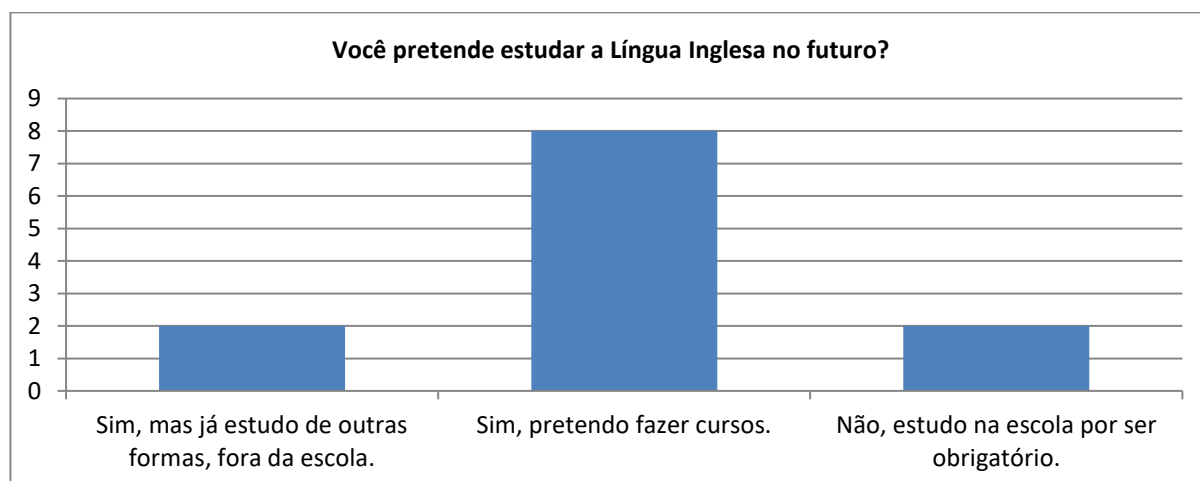
**Gráfico 12:** Considerações dos participantes em relação aos seus conhecimentos em Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificou-se que os participantes intencionavam o estudo de Língua Inglesa no futuro, 8 dos 12 afirmaram que pretendiam fazer cursos futuramente (gráfico 13).

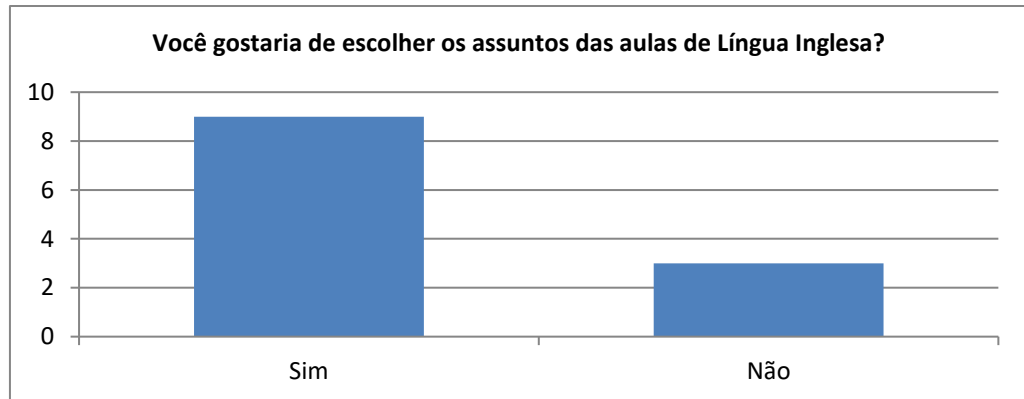
**Gráfico 13 :** Pretensões quanto ao estudo da Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que os(as) alunos(as) desejavam opinar a respeito da escolha dos assuntos abordados nas aulas de Língua Inglesa, assumindo uma postura menos passiva em relação aos temas norteadores das aulas. 9 dos 12 participantes marcaram “sim” na pergunta do questionário sobre o desejo de escolher os temas das aulas (gráfico 14).

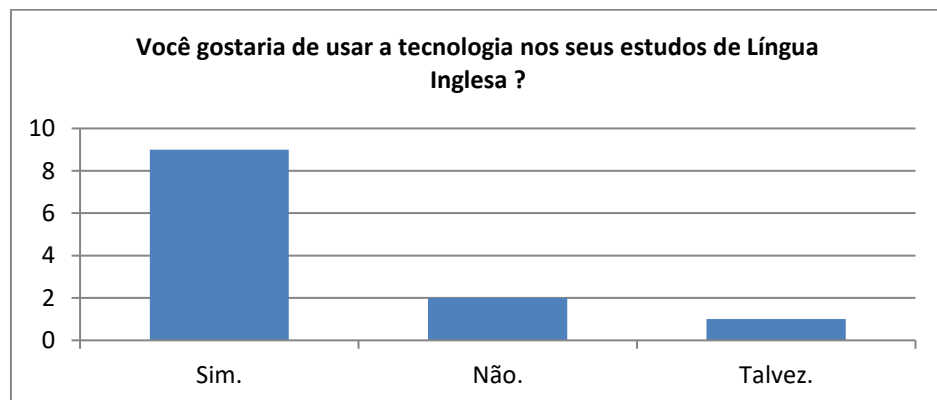
**Gráfico 14:** Anseios dos participantes em relação à escolha dos assuntos das aulas de Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

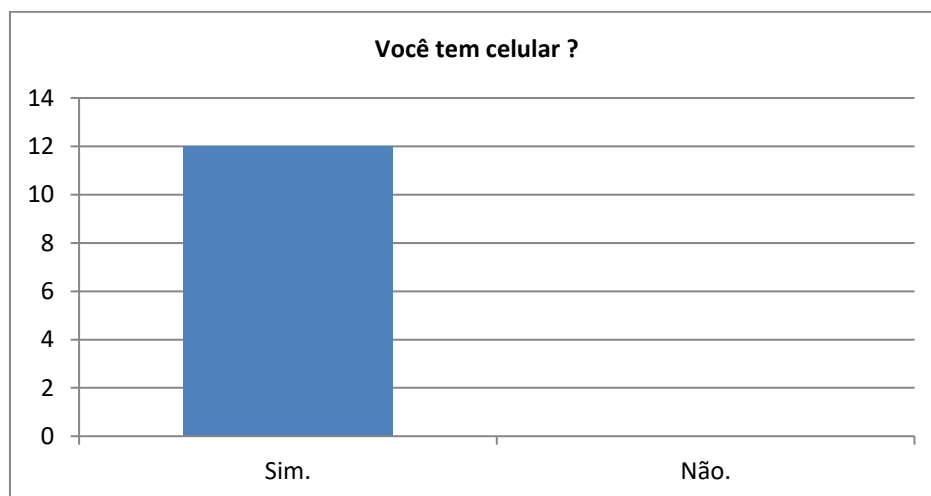
Os dados revelaram que o uso da tecnologia não era associado somente ao lazer. 9 dos 12 participantes afirmaram que desejavam utilizar recursos tecnológicos nos seus estudos de Língua Inglesa (gráfico 15).

**Gráfico 15:** Anseios dos participantes em relação ao uso de tecnologia nos seus estudos de Língua Inglesa



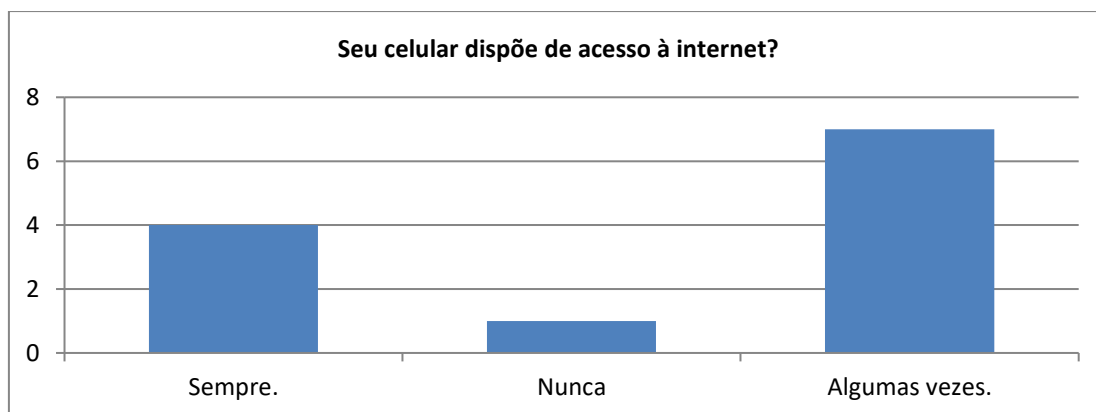
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Constatou-se que todos os participantes possuíam algum tipo de telefone móvel (gráfico 16).

**Gráfico 16:** Quantidade de participantes que possuíam telefone móvel

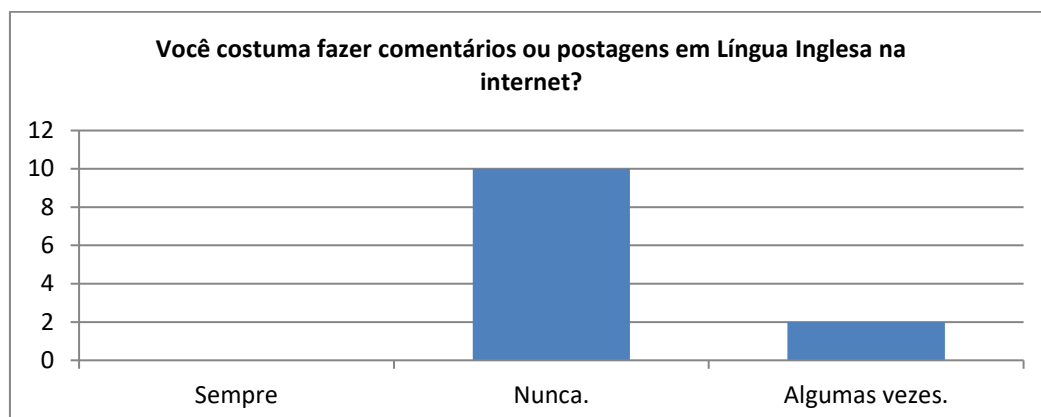
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Apesar de haver acesso amplo aos telefones móveis, o acesso à Internet através desses dispositivos era limitado. Observou-se que somente 4 dos 12 participantes dispunham de vasto acesso à Internet em seus celulares. 7 alunos(as) conseguiam acessar algumas vezes e 1 deles(as) afirmou nunca conseguir acessar a Internet de seu dispositivo móvel (gráfico 17).

**Gráfico 17:** Quantidade de participantes que dispunham de internet no telefone móvel

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação às produções escritas em ambientes virtuais, observou-se que não era um hábito da amostra participar desse tipo de interação, 10 dos 12 afirmaram nunca realizarem postagens em Língua Inglesa (gráfico 18).

**Gráfico 18:** Frequência na realização de postagens em Língua Inglesa na internet

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante do panorama geral apresentado por meio dos gráficos anteriores, foi possível se fazerem as seguintes considerações:

Estavam envolvidos em atividades remuneradas fora do turno escolar, reduzindo, assim, o tempo de que dispunham para a realização de atividades longas fora da escola. Por isso, as atividades elaboradas são curtas, porém estruturadas de modo a despertar o interesse em pesquisas e incentivar a autonomia.

Moravam nas proximidades da unidade escolar, pelo tempo de deslocamento que sinalizaram no questionário. Esse fato abriu possibilidade para o planejamento de passeios e outras atividades pedagógicas que exigissem deslocamento da unidade escolar.

Possuíam telefone móvel, no entanto nem todos conseguiam acesso à rede. Desse modo, o professor generalista se voluntariou a aumentar o seu pacote de internet para que os(as) alunos(as) pudessem utilizar em aula.

A intenção de estudar a Língua Inglesa no futuro e de considerar seus conhecimentos péssimos em relação a essa área do saber mostrou que os participantes reconheciam a importância da língua, porém como algo distante, não apropriado para eles. Por essa razão, reforçou-se a necessidade de tornar os conteúdos e as abordagens mais próximos da realidade do alunado.

Havia interesse em que fosse inserida a tecnologia nos estudos e de opinarem sobre as temáticas norteadoras das aulas. Diante disso, os relatos e as considerações dos participantes foram essenciais na elaboração das atividades do produto educacional.

Em face do perfil dos participantes, traçado por meio de análise de documentos escolares e questionários, é possível fazer relações com alguns referenciais teóricos já mencionados neste estudo. Dentre eles, o que mais se evidencia é a influência da(s) ideologia(s) no processo de construção de identidade. As manifestações ideológicas acerca da Língua Inglesa e do posicionamento deles, como sujeitos aprendentes dessa língua, reforçam ideologias hegemônicas que cercam o aprendizado de Língua Inglesa, sobretudo na escola pública, reproduzindo exclusões e desigualdades.

Esse perfil identitário não surge ao acaso, ele foi (é) “construído em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2002, p.15). Resultado de anos de equívocos a respeito do verdadeiro papel da escola no contexto do ensino de língua, distorções relacionadas ao perfil do usuário da língua e de quem teria autoridade sobre ela.

Hunston (1994) e Martin (2000) aduzem que o processo de atribuição de valor a determinadas experiências aproxima os sujeitos de determinados discursos e afasta de outros, construindo suas identidades apoiadas em sistemas de valores. Logo, a indicação da língua como importante, no entanto, algo a ser estudado no futuro, e não agora na escola pública, na turma de correção de fluxo, expressa ideologias de desvalor em relação à escola e a eles(elas) como integrantes da classe popular. Martins (2015, p. 2) rememora que em épocas pretéritas

[...]somente os filhos da classe privilegiada tinham acesso aos bancos escolares até a primeira metade do século passado [...] por volta da década de 1960, o acesso das classes populares à instituição de ensino provocou significativas mudanças nesse contexto, pelo fato de a nova clientela já trazer consigo a cultura e o registro linguístico próprios de seu meio. Até hoje, meio século depois, a escola ainda busca estratégias de promover a inclusão social de estudantes de classes menos favorecidas, dando legitimidade ao seu registro e buscando ampliar a sua competência comunicativa, com vistas a uma prática adequada de estilos diferentes, de acordo com as situações discursivas.

A citação anterior expõe a inclusão escolar das classes populares como algo ainda em processo. Assim, a inserção social desses sujeitos, cuja classe recentemente teve acesso ao espaço escolar, envolve a questão da construção de identidade, através do reconhecimento dos seus registros linguísticos e acervo cultural como partes importantes no processo de ensino e aprendizagem. À vista disso, faz-se necessário pontuar que a inserção social dos estudantes não se esgota na garantia de matrícula e permanência até o final do ano letivo. Trata-se de um processo que envolve um emaranhado de fatores dentro e fora da escola.

Quanto aos alunos(as) envolvidos em atividades remuneradas, não se pretende analisar a importância dessa renda para o núcleo familiar, mesmo porque os questionários e entrevistas não abordaram essa temática. No entanto, fato é que esse tipo de compromisso reduz as horas de lazer e estudo, até na vida adulta, sendo necessário rigidez disciplinar para que os momentos de estudo individual sejam mantidos.

Esta pesquisa não investigou a situação econômica dos participantes, contudo, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa que inclui nas análises os contextos diversos que envolvem os discursos, é importante que a situação econômica e política do país seja considerada nesta análise de perfil dos participantes. O corte de investimentos em programas sociais pode ter relação com o número importante de participantes envolvidos em atividades remuneradas. Marques (2018, p.2) destaca que

Entre 2003 e 2016, o Brasil tinha diminuído drasticamente os índices de miséria extrema, em virtude dos programas sociais capitaneados pelo governo então vigente. Entretanto, a partir do golpe parlamentar efetuado, de modo bastante acelerado parte significativa da população que havia saído do mapa da miséria retornou a ele dramaticamente. Famílias se debatem com carências materiais que as impossibilitam de oferecer aos seus filhos o necessário conforto para brincar, estudar, compartilhar amizades, descobrir a vida, enfim.

O autor faz considerações a respeito das políticas implementadas nos últimos anos que envolvem cortes de verbas levando a consequências preocupantes para a população como um todo, especialmente para os jovens de áreas periféricas que nem sempre conseguem fazer valer seus direitos, inclusive à vida. Sendo assim, tratando-se de um grupo complexo como o dos projetos de correção de fluxo, cujas questões foram explicitadas no referencial teórico deste trabalho, é preciso que se considerarem contextos que não cabem em questionários, mas que podem afetar direta e indiretamente o processo e o resultado desta pesquisa, entre eles a fragilidade econômica do país atualmente.

No próximo item, os dados referentes às produções da amostra em Língua Inglesa antes da intervenção pedagógica serão analisados.

## 6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir de agora, será apresentado o produto educacional desta pesquisa, desenvolvido durante o processo de investigação e após a análise dos dados referentes ao perfil dos participantes e da fase pré-intervenção. Este produto caracteriza uma proposta de ensino que pode ser utilizada e adaptada por outros docentes que desejarem realizar as atividades propostas no caderno didático com seus(suas) alunos(as).

### 6.1 Escopo do produto

O produto educacional desenvolvido foi um caderno didático com atividades de abordagem híbrida de ensino para alunos do Projeto de Correção de Fluxo Carioca II, porém adaptáveis para outros segmentos.

São propostas pedagógicas do produto:

- Mediar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos dos projetos de correção de fluxo;
- apresentar atividades de abordagem híbrida de ensino, cujo eixo é a produção escrita em Língua Inglesa. As atividades contemplam atividades de aprendizagem de vocabulários e estruturas linguísticas para produções de textos diversos nos ambientes virtuais;

### 6.2 Descrição do caderno didático

O caderno didático *Connecting through writing* foi elaborado a partir da análise de dados gerados antes e durante o processo de elaboração. Faz-se necessário ressaltar que as observações dos participantes foram consideradas para adaptar e/ou elaborar novas atividades.

Conforme mencionado anteriormente, o caderno é dividido em atividades de abordagem híbrida com possibilidades de adaptação de acordo com o contexto, as necessidades dos(as) alunos(as), a criatividade e o olhar crítico do(a) professor(a).

Considerando que nem todos terão acesso ao caderno impresso, optou-se por elaborar o produto no formato de arquivo *power point*(ppt), por ser popular e de fácil utilização. É

importante ressaltar que algumas atividades propostas no caderno necessitam de acesso à Internet para a sua realização.

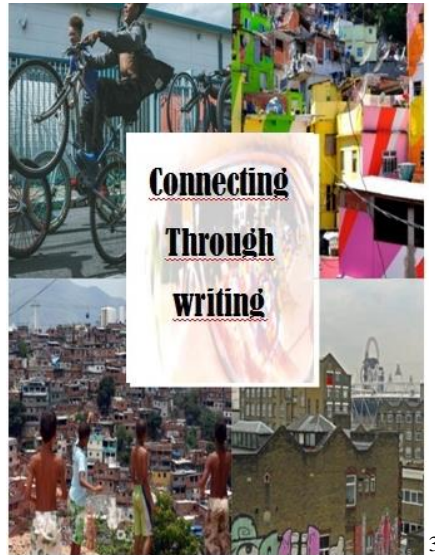
Após conclusão da pesquisa, o intuito é disponibilizar este caderno em alguma plataforma, seja da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ou não, a fim de que outros(as) professores(as) acessem e adaptem conforme as necessidades particulares de cada contexto de ensino. Desse modo, espera-se que as práticas de escrita no contexto das abordagens híbridas de ensino sejam incluídas em práticas pedagógicas diversas, de modo a desenvolver nos(as) alunos(as) as habilidades demandadas no contexto contemporâneo de tecnologias.

A elaboração do referido caderno didático envolveu a utilização de alguns exercícios de sites, jogos e outras atividades criadas utilizando as ferramentas do próprio editor de *slides power point*, por exemplo, além de links, utilizados para estabelecer conexões entre os slides e páginas da *web*. As sequências propostas no produto educacional desta pesquisa foram elaboradas com o objetivo de despertar o interesse dos aprendizes, aproveitando as possibilidades e os espaços para aproximar os conteúdos do contexto social e cultural dos(as) alunos(as).

O caderno é composto de 7 atividades que visam fortalecer principalmente a habilidade linguística de escrita dos aprendizes. No entanto, em alguns momentos, outras habilidades também podem ser trabalhadas.

A figura a seguir ilustra o *layout* de apresentação do caderno didático. A figura 30 representa o slide inicial e contém o nome do recurso didático: *Connecting through writing*.

**Figura 26:** *Slide* inicial do produto educacional da pesquisa



Fonte: Material da pesquisa, 2019.

As atividades do produto são divididas em seções:

*Analysing images* (Analisando imagens) - Esta seção tem o objetivo levantar discussões acerca da temática que envolverá as atividades. Nesse momento, observa-se o conhecimento prévio dos(as) estudantes, auxiliando no letramento visual e crítico.

*Contextualization* (Contextualização) - Esta seção tem o objetivo de contextualizar o tema através de recursos diversos que preparem o ambiente, através de elucidação de vocabulários e contribuições de outras áreas disciplinares, para as atividades seguintes.

*Presentation* (Apresentação)- Esta seção tem o objetivo de apresentar determinadas estruturas ou vocabulários da Língua Inglesa.

*Pre-task* (Pré-tarefa)- Introdução do tópico e fornecimento de instruções aos estudantes sobre o que eles farão no momento seguinte. Nesta seção, também é possível relembrar vocabulários e estruturas linguísticas, se necessário.

---

<sup>3</sup> Conectando-se através da escrita (tradução nossa).

*Writing task* (Tarefa de escrita) - Esta seção tem o objetivo de trabalhar a produção de textos, lembrando os gêneros textuais trabalhados e/ou apresentando outros que tenham relação com a temática.

A aplicação das atividades do produto educacional será detalhada no próximo item.

## 7 ANÁLISE DE DADOS GERADOS

Nesta seção, pretende-se analisar os dados gerados pelo processo de pesquisa. Desse modo, faz-se necessário esclarecer que as pesquisas qualitativas pressupõem um sujeito atuante, que constrói dados ao invés de meramente coletá-los. Godwin (1994) aduz que as interpretações do pesquisador geram os dados.

Por essa razão, em pesquisas qualitativas costuma-se utilizar o termo “gerar” em vez de “coletar” dados. Portanto, as seleções feitas pelo pesquisador, mediante análise, transvertem as informações em dados de pesquisa. Os dados não se apresentam prontos, eles dependem de práticas investigativas que envolvem interpretação e influências históricas e socioculturais.

Dornyei (2007) ressalta o aspecto flexível sobre a classificação do que pode ser considerado dado de pesquisa. A interpretação e escolha do pesquisador fragilizam possíveis regras que possam ser estabelecidas em relação a esse suposto binarismo, o que seria ou não um dado de pesquisa. No entanto, mesmo sem normas fixas e rígidas quanto à classificação do que seria considerado dado, esta pesquisa segue princípios fundamentais do paradigma qualitativo. Dentre eles, destacam-se o eixo da linguagem como o cerne da investigação, a possibilidade de retorno aos dados em variados momentos da pesquisa e a análise subjetiva dos dados gerados.

Os dados obtidos por relatos e áudios não foram transcritos na íntegra, pela extensão do material. Considerou-se necessário selecionar e transcrever apenas os trechos mais relevantes para a análise e interpretação dos dados gerados neste processo de pesquisa.

Para cada dado exposto, por gráficos, figuras, tabelas, quadros ou transcrições, serão utilizadas abreviaturas relacionadas aos documentos que geraram esses dados.

No quadro 1, a seguir, há a especificação das abreviaturas escolhidas para cada instrumento de geração de dados.

**Quadro 1:** Abreviaturas dos documentos geradores de dados

ABREVIATURA	DOCUMENTO
<b>D.E.</b>	Documentos escolares
<b>Q</b>	Questionários
<b>RE</b>	Relatos
<b>D.O.</b>	Diários de observação
<b>A.P.</b>	Atividade pedagógica

Fonte: A autora, 2019.

Nesta pesquisa, os dados foram gerados por respostas de questionários, análise documental, diários de campo com registros diversos. No item seguinte, serão analisados os dados da pré-intervenção.

### 7.1 Pré- intervenção

Os resultados das intervenções pedagógicas foram analisados e discutidos com base nos referenciais teóricos anteriormente citados. Inicialmente, objetivou-se analisar as produções escritas e a participação nas atividades propostas antes e depois da aplicação do produto educacional que faz parte desta pesquisa. No entanto, a escassez de dados referentes ao período que antecedeu a intervenção pedagógica fez com que os dados gerados durante o processo de aplicação do produto fossem analisados.

Nesta seção, pretende-se descrever as produções escritas dos participantes nas aulas de Língua Inglesa, além de expor seus relatos em relação às suas dificuldades e anseios.

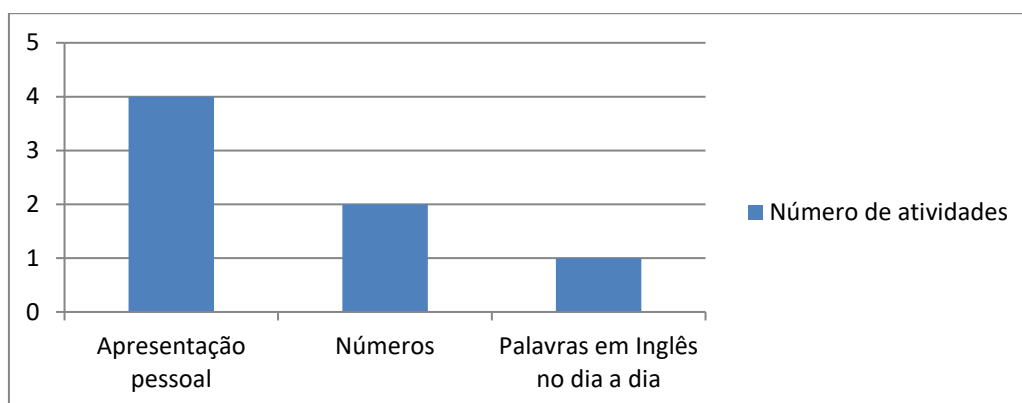
É importante destacar que a Língua Estrangeira fazia parte da grade curricular da turma da amostra, no entanto, por falta de professor(a) especialista para ministrar as aulas, até a metade do 3º bimestre os(as) alunos(as) permaneceram sem aulas de Língua Inglesa na escola às quartas-feiras. Esse fato reduziu a quantidade de dados referentes às produções escritas da amostra anteriores à aplicação do produto educacional. Somente um mês antes do início desta pesquisa, uma professora foi selecionada por concurso público, convocada para tomar posse e assumir turmas no lócus da pesquisa, dentre elas o grupo de Carioca II.

Considerando que as aulas de Língua Estrangeira ocupam dois tempos de aula na carga horária semanal, a turma teve apenas 4 aulas de Língua Inglesa (8 tempos) antes do início da pesquisa, sendo que nenhum dos participantes compareceu às duas primeiras aulas. Ou seja, as produções e relatos pré-intervenção a seguir são referentes a apenas duas aulas que antecederam o início da investigação, mas refletem todo um histórico cultural, social e desigual relativo às experiências e conceitos acerca da Língua Inglesa.

Alguns registros de produções escritas foram obtidos pela análise dos cadernos dos participantes, onde alegaram estarem as anotações de todas as atividades propostas nas aulas progressas de Língua Inglesa. Ao todo, foram analisadas 7 atividades escritas.

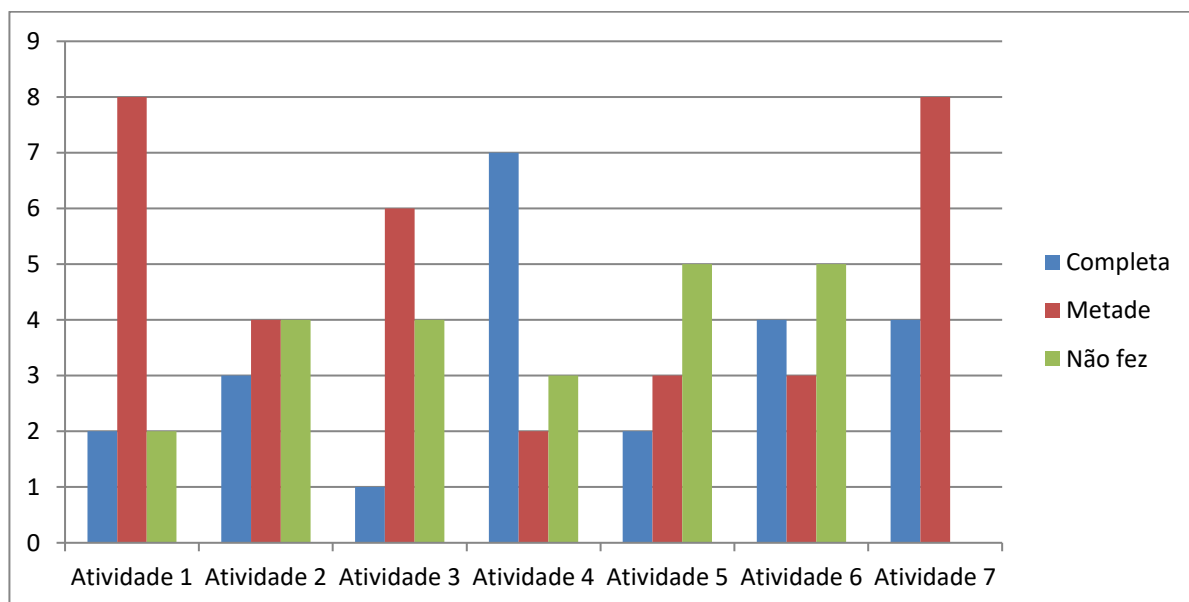
Em relação ao teor das atividades, observou-se que a maioria trabalhava com estruturas de apresentação pessoal (gráfico 19).

**Gráfico 19:** Teor das atividades escritas pré-intervenção. (A.P.)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificou-se que das 7 atividades escritas propostas aos(as) 12 alunos(as) sempre havia uma quantidade considerável de estudantes que não conseguia completá-las (gráfico 20).

**Gráfico 20:** Quantidade de alunos que fizeram as atividades na íntegra. (D.E.)

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante dos dados apresentados através dos gráficos anteriores, a pesquisadora organizou um encontro com os participantes e, apoiando-se na metodologia da História Oral, mais aprofundada no referencial teórico do produto educacional, elaborou perguntas e estímulos para investigar as causas para a não realização das atividades na íntegra.

Conforme mencionado anteriormente, apenas os trechos mais relevantes foram transcritos. A própria História “como toda atividade de pensamento, opera por discontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas, modos de viver, para conhecer e explicar o que passou.” (ALBERTI, 2007, p. 14). Dessa forma, não se julgou necessário reproduzir os meandros. Alguns detalhes, considerados irrelevantes, não foram transcritos.

A seguir, estão expostas algumas perguntas da pesquisadora e respostas dos participantes.

Pesquisadora: Como se deu a participação de vocês nas aulas de Língua Inglesa?

RE\_Aluno 1: Eu fiquei no pátio no segundo tempo. Só fiquei em sala no primeiro.

RE\_Aluno 2: Não lembro nem o que comi hoje, professora. Tem muito tempo já.

RE\_Aluno3: Eu ganhei visto no caderno. Ela deu bala para quem fez.

RE\_Aluno 4: Eu não sei nem português direito! Não tem como.

RE\_Aluno 5: Cheguei no segundo tempo para ganhar presença. Não posso ter falta por causa do “Bolsa”.

RE\_Aluno 6: Eu fiz tudo por causa da bala. Era só copiar. Bando de preguiçoso nessa sala.

RE\_Aluno 7: Ela me mandou para a direção. Na última aula, meu caderno ficou em branco.

RE\_Aluno 8: Eu obedeci tudo

RE\_Aluno 9: [RIU E NÃO RESPONDEU À PERGUNTA]

RE\_Aluno 10: Eu estava com muito sono...

RE\_Aluno 11: Gostei. É só copiar. Eu copiei tudo, pode ver! Meu caderno aqui.

RE\_Aluno 12: Não me pergunta nada, não!

Pesquisadora: Como você se sentiu fazendo as atividades?

RE\_Aluno 5: É mais fácil escrever do que falar, ficar enrolando a língua...

RE\_Aluno 7: Eu gostei da palavra-cruzada. Copiar não gosto.

RE\_Aluno 10: Com sono.

RE\_Aluno 12: Difícil. Bagulho doido.

Pesquisadora: E Inglês fora da escola, é legal?

RE\_Aluno 3: O patrão da minha mãe fala inglês direto no telefone. Eu acho muito bonito... Quería fazer um curso de Inglês para aprender a falar *My name is nice to meet you*.

RE\_Aluno 7: Inglês é coisa de playboy, professora. Chatão ficar copiando.

RE\_Aluno 8: Eu sigo a Cardi B. Ela posta e eu clico no traduzir para entender. É maneiro.

RE\_Aluno 12: Eu vou jogar na Europa. Lá é inglês, né?

A fim de verificar a correspondência dos relatos dos participantes com os registros dos documentos escolares, foram analisados diários de classe e atas.

As atas armazenadas na direção registravam três advertências referentes à segunda aula de Língua Inglesa, duas por sair de sala sem autorização da professora e uma por comportamento inadequado em sala de aula, conforme ilustra a tabela 1(DE).

**Tabela 1:** Advertências na segunda aula de Língua Inglesa antes da aplicação do produto.

MOTIVOS DE ADVERTÊNCIAS	QUANTIDADE DE REGISTROS
Sair de sala sem autorização do professor	2
Comportamento inadequado em sala de aula	1

Fonte: Dados da pesquisa., 2019.

Além disso, o diário de classe assinalava 5 participantes com atividades incompletas e 4 com atividades completas no mesmo dia de registro das advertências, conforme ilustra a tabela 2(DE).

**Tabela 2:** Registros de diário de classe referentes à realização das atividades de Língua Inglesa.

REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Completaram todas as atividades	4
Deixaram as atividades incompletas	5
Sem registro	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados quantitativos expostos nas tabelas acima confirmam os relatos de alguns participantes a respeito da não permanência em sala durante os dois tempos de aula e da realização das atividades na aula de Língua Inglesa. Registros em documentos escolares, relacionados à primeira aula não foram encontrados. As nuances relativas às impressões e motivações dos estudantes serão analisadas com base em suas narrativas.

O posicionamento discursivo dos estudantes revela apego ao ato de copiar como algo representativo em relação ao desempenho em aula, como se o ato de copiar em si fosse o suficiente para a aprendizagem. Nota-se a noção de cumprimento de protocolo ao copiar e

receber uma recompensa, a bala, a presença, a nota, sem que haja um processo de reflexão mais explícito, por parte dos(as) alunos(as) em relação ao uso das estruturas linguísticas e suas possibilidades de uso em diferentes contextos, conferindo à relação dos indivíduos com as propostas pedagógicas um caráter mais mecânico e menos ligado às práticas culturais em si.

Além disso, verificou-se que havia resistência em falar de suas próprias impressões acerca das aulas. Essa relutância se manifestou através de agressividade ou ausência de resposta em alguns momentos da entrevista. A própria pergunta parecia ser interpretada por eles(as) como um confronto, uma cobrança, expressando vestígios de uma postura subalterna. Spivak (1998) aduz a particularidade paradoxal que envolve a subalternidade ao definir o sujeito subalterno como aquele que não tem acesso ao discurso dominante e, portanto, não tem voz. A inacessibilidade aos veículos que garantiriam o direito de fala é o que caracteriza o subalterno. Assim, por desconhecer os meios ou desacreditar que é lícito emitir posicionamento em relação às aulas, os participantes evitaram expressar suas ideias.

Alguns participantes associaram o ato de simplesmente copiar à realização de uma atividade de produção textual. Realizar a atividade proposta utilizando a linguagem como meio de expressão e copiar do quadro pareciam ter sentidos semelhantes para os participantes, que aparentavam não compreender a diferença entre um e outro, desconsiderando “a linguagem como campo de luta” (XOÁN, 2018 p. 211) e a palavra como “fenômeno ideológico por excelência” (VOLOCHINOV, 2017, p.33) que indica posicionamentos diversos, inclusive políticos, conforme já detalhado no item 4 deste trabalho.

Alguns estudantes expressaram dificuldade em compreender situações e comandos nas aulas de Língua Inglesa. Diante da dificuldade, não pediam ajuda, mas esperavam esclarecimento exclusivo do(a) professor(a), traduções e/ou respostas imediatas, expondo conduta passiva, sem “participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” (MORAN, 2018, p. 4). Esse tipo de comportamento parecia expressar a expectativa por uma aula expositiva em “uma prática que se assemelha à ‘aula-conferência’: o professor transmite, por meio de exposição, os conhecimentos que julga serem importantes para os alunos” (GANZELA, 2018 apud MORAN, 2018, p. 46), independente do uso de tecnologia ou não, pois, conforme elucidado anteriormente, o uso de tecnologia na prática pedagógica não garante a participação efetiva do estudante e inovação metodológica.

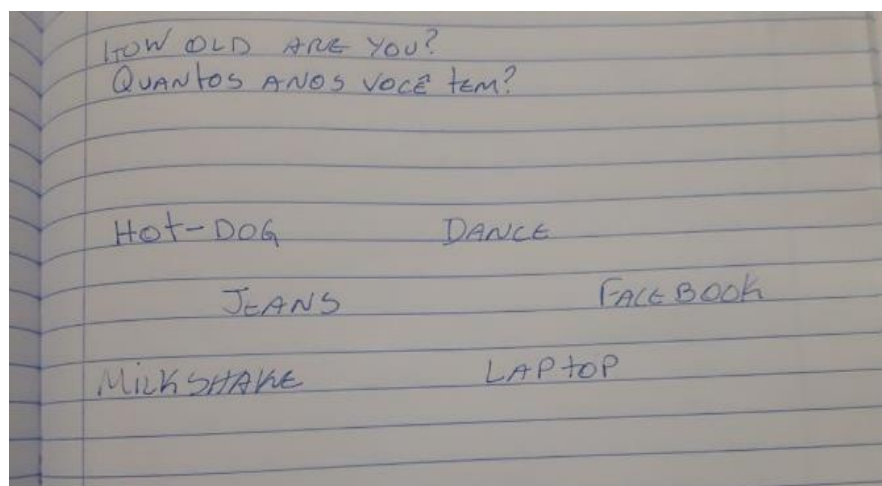
A concepção da Língua Inglesa, como algo do outro, que não lhes pertence, também foi observada. A língua era do “patrão”, não deles, estava distante, em contextos dos quais eles não faziam parte. Tais julgamentos se relacionam com a observação de Silva (2003, p. 17) quanto aos “estereótipos, ou seja, clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupo de indivíduos” que geram preconceitos, alimentados por manifestações ideológicas que ainda cercam o ensino de Língua Inglesa, mesmo diante das transformações tecnológicas e culturais.

Ademais, manifestaram apreciação da aprendizagem de Língua Inglesa através do lúdico, demonstrando interesse em jogos e brincadeiras pedagógicas como possibilidade de estratégia de ensino.

A seguir, serão expostos os registros das atividades escritas produzidas nas duas aulas de Língua Inglesa anteriores ao início da pesquisa. A pesquisadora tirou fotos dos cadernos de alguns participantes.

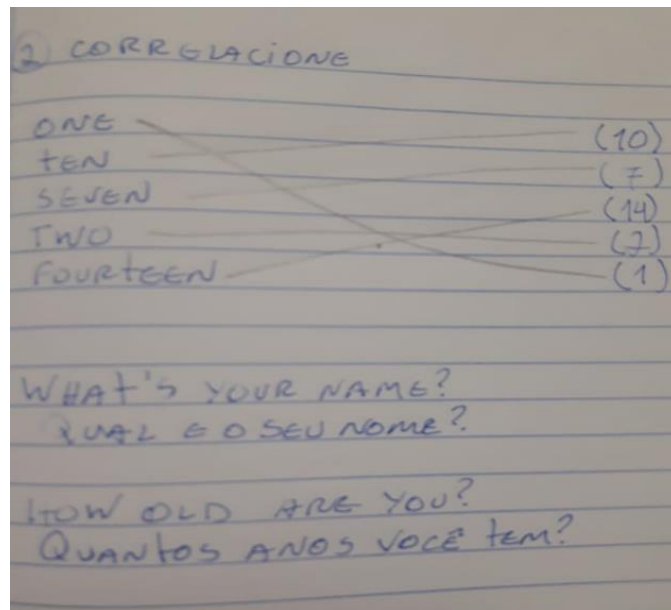
Apenas 3 dos 12 participantes permitiram o registro das atividades escritas por foto (figuras 27, 28, 29 e 30).

**Figura 27:** Registro de atividade escrita pré-intervenção.



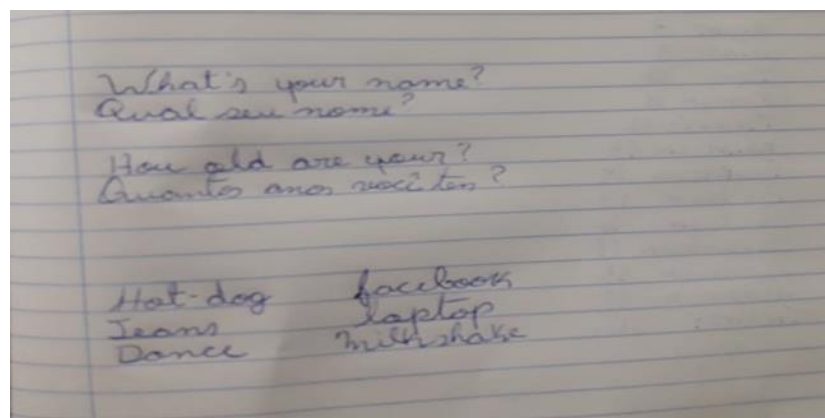
Fonte: Dado da pesquisa, 2019.

**Figura 28:** Registro de atividade escrita pré-intervenção.

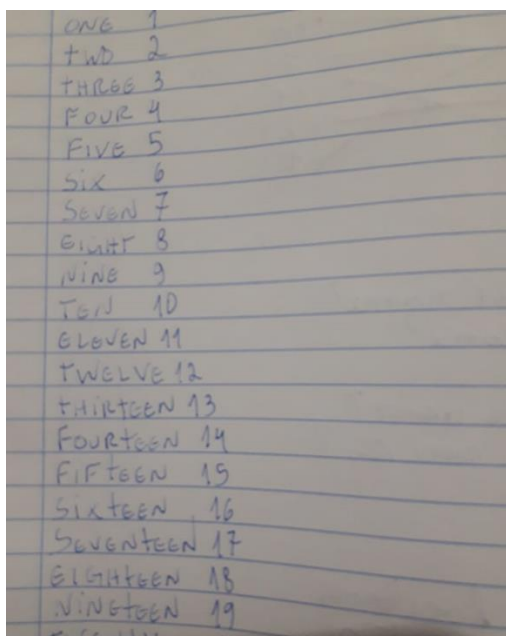


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 29:** Registro de atividade escrita pré-intervenção.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 30:** Registro de atividade escrita pré-intervenção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quanto às dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa, foram relatadas, principalmente, o campo lexical restrito, dificuldade em reter na memória as palavras e estruturas apresentadas em aula e ortografia (tabela 3). A fase de planejamento da escrita não foi identificada por nenhum dos participantes como uma dificuldade (tabela 2).

**Tabela 3:** Dificuldades na produção escrita em Língua Inglesa

DIFICULDADES	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Pouco vocabulário	12 participantes
Retenção de novas palavras/ expressões na memória	9 participantes
Planejamento	0 participantes
Ortografia	10 participantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Além das dificuldades dos participantes, reveladas na tabela 3, verificou-se que as produções escritas da fase pré-intervenção não tinham inadequações de ortografia e/ ou concordância. Esses pequenos textos eram pequenas frases ou termos reproduzidos no caderno em forma de atividades do tipo “responda”, “complete” ou “correlacione”. Entretanto, considerando os relatos dos participantes a respeito da prática da cópia e da dependência exacerbada do(a) professor(a), revelando falta de iniciativa e autonomia na pesquisa, a pesquisadora concluiu que eles(elas) copiaram os registros escritos e não produziram de fato. Por essa razão, os textos nos cadernos dos participantes não apresentavam inadequações.

Antes da análise dos dados pós-intervenção, faz-se necessário apresentar o caderno didático, produto educacional desta pesquisa, em sua estrutura teórico-metodológica e sequência de atividades.

## **7.2 Aplicação do produto educacional**

O processo de intervenção pedagógica deu-se às sextas-feiras, com a presença do professor generalista que cedia tempos de aula para a realização das atividades. Foram realizados 7 encontros nos meses de outubro e novembro de 2019. Cada encontro presencial teve a duração de 2 tempos de 50 minutos, estendendo-se em alguns dias de acordo com os desdobramentos das atividades.

Os conteúdos foram selecionados da grade curricular da professora de Língua Inglesa da turma. Uma vez que não há orientações curriculares de Língua Estrangeira específicas para as turmas de Projeto de Correção de Fluxo, cabe ao(à) professor(a) selecionar conteúdos e habilidades fundamentadas no currículo das turmas regulares. A profissional que ministrava as aulas na turma não manifestou interesse em participar da pesquisa, no entanto, disponibilizou o seu planejamento para que as atividades da pesquisa abordassem conteúdos semelhantes.

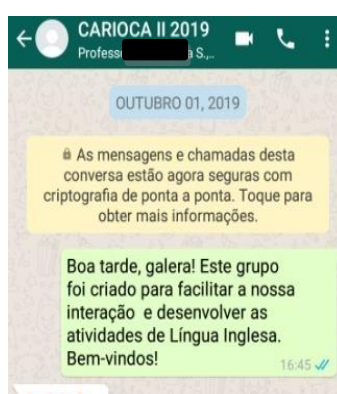
Assim, após a assinatura dos termos de consentimento e assentimento da pesquisa, a equipe escolar foi comunicada de que seriam realizados 8 encontros. O oitavo encontro não aconteceu devido ao fechamento da escola no dia em que tinha sido combinado esse encontro.

Todas as informações relacionadas à pesquisa foram recapituladas, reforçando o caráter voluntário da participação. Após a confirmação de que todos os envolvidos haviam compreendido as circunstâncias dos termos, um grupo de *WhatsApp*, com o professor generalista, a pesquisadora e os participantes, foi criado para a realização das atividades escritas *on-line*.

Alguns acordos foram estabelecidos e reforçados pelo professor generalista da turma a fim de garantir o respeito entre os participantes durante as interações. Ao combinar normas de conduta para as interações durante as atividades, objetivou-se criar uma atmosfera confortável, descontraída para que nenhum participante se sentisse constrangido ao postar suas produções.

A mensagem de inauguração do grupo encontra-se ilustrada na figura 31.

**Figura 31:** Mensagem de boas-vindas aos participantes no grupo de *Whatsapp*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A turma, de modo geral, demonstrou bastante interesse em participar das atividades. Por esse motivo, nenhum aluno(a) foi excluído das dinâmicas presenciais. Entretanto, somente os dados daqueles que assinaram os termos foram analisados nesta investigação. Assim, somente os participantes que assinaram os termos de consentimento com os responsáveis foram adicionados ao grupo de *WhatsApp*.

### 7.2.1 Atividade 1

Pode chegar, pode chegar  
 Que essa aula vai começar  
 Sabe onde você tá?  
 Naquele lugar que tu nunca quer tá

Onde tu senta  
 Onde tu dorme  
 Onde tu come  
 Onde tu reprova

Sabe onde você tá?

Aqui dentro da escola  
(TROPA DA 9 em “Parodcast 002”)

As propostas de atividades do produto educacional desta pesquisa propõem o desvio do olhar do que é cânone, central e hegemônico para o periférico como elemento igualmente importante no processo de aprendizagem. Assim como o funk, que passou por processos de demonização e consagração, estudados por pesquisadores como Rosa (2016) e Cunha (1997), as narrativas dos estudantes que participaram desta pesquisa trazem perspectivas de uma subcultura juvenil, que nem sempre encontra espaço para expressão nos ambientes escolares. Esse esforço em calar o periférico e deter-se quase que exclusivamente ao cânone faz com que a escola e tudo o que ela oferece seja desinteressante e, em alguns casos, opressor.

O olhar que parte do contexto periférico, cujo conceito já se hibridiza, conforme elucidado no item 4 deste trabalho, não pretende limitar nem empobrecer a prática pedagógica e os materiais nela usados, mas sim compreender o popular como válido e ponto de partida para a exploração de outros aspectos culturais, inclusive o cânone. Dessa forma, parte-se, em todas as atividades, do que é concreto e próximo da realidade dos participantes, para posteriormente apresentar outras perspectivas.

No primeiro encontro, foram realizadas as dinâmicas de acolhimento da atividade 1 do produto educacional desta pesquisa. Desse modo, foi possível observar o comportamento dos(as) alunos(as), conhecê-los melhor e criar uma atmosfera de integração e diálogo. Abaixo, há algumas notas transcritas do diário de observação feito pela pesquisadora a respeito desse encontro.

D.O\_1 Os alunos apresentam uma postura agressiva quando algo é solicitado... Parecem esperar que tudo venha pronto, simples, que eles precisem fazer sempre pouco. Há muito barulho na sala e fora dela, o que dificulta a compreensão de algumas atividades.

D.O\_1 Estudantes de outras salas empurram a porta e saem correndo. Toda vez que isso acontece, é preciso retomar o que já foi dito, pois o foco é perdido. Isso causa desgaste em mim e nos poucos alunos que conseguem se concentrar por mais tempo. Eu preciso pensar em uma estratégia para lidar com isso nas próximas aulas.

Diante dos fatos expostos acima, registrados no diário de observação da pesquisadora, foram coletados mais dados oriundos de documentos escolares, através da leitura de registros em atas e diários de classe principalmente. Observou-se que dos 20 registros analisados acerca do desrespeito às normas da unidade escolar e dos combinados de convivência da turma, em

alguns casos implicando em advertências, a maior parte envolvia conflitos entre os próprios alunos, conforme expõe a tabela 4.

**Tabela 4:** Registros de desrespeito às normas escolares

DESRESPEITO ÀS NORMAS ESCOLARES	QUANTIDADE DE REGISTROS
Conflitos com outros alunos	8
Dano ao patrimônio escolar	4
Conflitos com professores	3
Deixar a sala de aula sem autorização	5

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Importa ressaltar que os dados dos documentos escolares e do diário de observação revelam manifestações violentas que se concretizam também através de palavras, comportamentos e atitudes. A violência escolar em suas diversas faces não faz parte da essência desta investigação. Entretanto, diante de dados que influem diretamente nas dinâmicas pedagógicas e, conseqüentemente, nas produções discentes, faz-se necessário considerar algumas questões que podem auxiliar na compreensão do contexto de atuação. A primeira delas é a relação da violência com as disputas pelo poder. A análise crítica da sociedade capitalista evidencia as apropriações econômicas como um fator determinante para a pertença a uma classe. A hierarquia que mantém as relações de poder é sustentada por sistemas formados por desigualdades.

A segunda é que essas desigualdades são construídas e fortalecidas por meio de relações violentas que oprimem a classe operária, além de submeterem a situações que ferem a própria dignidade em troca da manutenção da estrutura excludente e alienante da sociedade (SAVIANI,2013; GUZZO,2016).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) define a violência como o uso “intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. Desse modo, o conceito de violência deve ser compreendido a partir de aspectos inerentes ao contexto em que se manifesta, compreendendo as potencialidades de cada realidade concreta e real vivenciada (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2014).

Sendo assim, a escola, como um contexto de vivência social, refletirá e refratará experiências vividas além dos seus muros. A violência praticada e sofrida no cotidiano se manifestará de alguma forma no ambiente escolar, seja no dano ao patrimônio, na agressão física, seja agressão verbal a professores e colegas e na indiferença, entre outras situações.

Nesse sentido, é preciso compreender que os eventos violentos de transgressão às normas escolares estão relacionados a construções históricas que envolvem relações de classe e disputa pelo poder. Assim, a violência, dentre elas a escolar, é “compreendida em sua essência causal que tem como fio condutor o sistema desigual de classes sociais na lógica do modo de produção capitalista, que explora, domina e violenta” (GUZZO; SILVA,2019).

Perante essas reflexões a respeito da temática da violência, é preciso que o(a) educador(a) compreenda que se trata de um fenômeno com raízes históricas e sociais, o qual não pode ser combatido com ações isoladas e solitárias. Exige-se do(a) professor(a) que suas ações e seus planejamentos pedagógicos suavizem questões comportamentais, como se a qualidade da sua prática pudesse ser medida de acordo com a redução ou aumento de conflitos em sala de aula, quando há questões além dos muros escolares que influem diretamente na sala de aula. Os discursos que alimentam essas ideologias a respeito da práxis docente são, muitas vezes, propagados pelos(as) próprios(as) professores(as), ignorando que a didática não é a causa fundamental dessa problemática. Planejamentos que incentivem a criticidade e abram espaço para manifestações identitárias podem ter impactos positivos nos comportamentos, mas não devem objetivá-los. Ou seja, na visão ora apresentada, o planejamento docente pode considerar questões comportamentais, porém não deve pretender solucioná-las sem apoio de outros membros da equipe escolar, como psicólogos e assistentes sociais.

Além dos aspectos da violência, a postura de passividade dos discentes também foi pontuada no diário de observação. O comportamento dos(das) alunos(as) é resultado de anos de práticas escolares que submetem o aprendiz a uma posição passiva, de espectador, que também tem a sua relevância, mas não deve ser o único caminho de experiência de aprendizagem. “A aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN,2018, p.2). É nesse aspecto que a abordagem híbrida pode ajudar não só a personalizar o ensino, mas também a desenvolver a autonomia discente que permite práticas mais significativas.

Garrison (1992) define autonomia como uma capacidade que permite a tomada de decisões, consciente de regras, valores, perspectiva pessoal e do outro. Vai além de fazer por

si, trata-se de uma competência social que conduz a atuação do indivíduo no seu pensar e fazer críticos, preocupando-se consigo e com os outros. Desse modo, não é possível exercer autonomia sem considerar o processo de construção de identidade, o qual facilita a percepção de como o indivíduo aprende, pois é a consciência identitária que auxilia a identificação e valorização de seus interesses.

É preciso que a figura docente perceba que a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2018, p. 120). Ou seja, assim como a construção identitária, a autonomia também é um processo que demanda tempo e amadurecimento. Logo, ela não acontece de forma imediata. O barulho, o desrespeito violento ao empurrar a porta e os conflitos demonstram vulnerabilidades que levam a consequências na maturidade, na consciência e na noção de responsabilidade por parte dos educandos. O(A) professor(a) precisa reconhecer isso, não para rotular os aprendizes, mas para que possa buscar e incluir em seu planejamento estratégias que fomentem a postura autônoma e ativa dos estudantes diante de seu processo de aprendizagem.

A seleção de estratégias inclui a análise cuidadosa do ambiente. Nesse caso, a gestão escolar optou por oferecer intervalos aos(as) alunos(as), em horários diferentes, por questões de logística das merendeiras. Sendo assim, as turmas desciam em horários diferentes para o recreio. Os estudantes que desciam antes, corriam até as salas dos(das) colegas cujo recreio não era no mesmo horário, a fim de “brincar” com eles, gritando apelidos, por exemplo. Também era comum entregar ou jogar objetos. Esse fato se configurava como uma dispersão das atividades que estavam sendo desenvolvidas. A mediadora precisava ir até a porta e solicitar que os(as) outros(as) alunos(as) não batessem na porta ou gritassem. Os participantes da pesquisa se exaltavam nesse momento e era preciso direcioná-los novamente ao trabalho desenvolvido em sala. Todo esse processo demandava tempo e gerava desgaste entre todos os envolvidos.

Entretanto, por ser uma estratégia adotada pela escola, o horário do intervalo não poderia ser alterado. Assim, a pesquisadora planejou as atividades de modo que, na hora da liberação de outras turmas, os participantes não estivessem realizando atividades que exigissem concentração por longos períodos. Quando isso não era possível, solicitava-se o agendamento da Sala de Vídeo, que ficava em outro andar, com menos barulho e melhor iluminação. Na sala da turma, a luz do Sol era intensa, o que esquentava o ambiente e dificultava a visualização de imagens no quadro e no celular.

Nesse encontro, além do acolhimento, alguns termos em Língua Inglesa foram apresentados de forma descontraída durante a atividade 1.

A figura 32 ilustra o início da atividade 1 do produto educacional.

**Figura 32:** Slide inicial da atividade 1 do Produto Educacional

**ATIVIDADE 1**

**ACOLHIMENTO**

Material necessário:  
papel;  
lápis de cor.

No primeiro encontro, foram realizadas atividades de acolhimento. Desse modo, foi possível observar o comportamento dos(as) alunos(as), conhecê-los melhor e criar uma atmosfera de integração e diálogo. Além disso, alguns termos em Língua Inglesa foram introduzidos de forma descontraída durante o acolhimento. Mais tarde, nesse mesmo dia, o grupo de Whatsapp com o professor generalista, a pesquisadora e os participantes foi criado.

**ANALYSING IMAGES**

Neste momento, selecionamos imagens com nomes em grafite para que o(a) aluno(a) analisassem a partir das questões abaixo.

- O que você vê? Descreva.
- O que mais te chama a atenção na imagem?
- Quais são as cores predominantes?
- O que você sente ao ver a imagem?

Algumas perguntas foram feitas em Língua Inglesa também.

**SIGNIFICANDO**  
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE CORREIO O DE FLUXO

Fonte: A autora, 2019.

A atividade 1, cujo *slide* inicial está ilustrado na figura 31, solicita que o(a) aluno(a) analise uma imagem de grafite. Esse tipo de arte foi escolhido pelo fato de a pesquisadora ter observado muitas reproduções de grafites nos cadernos dos participantes durante a aplicação dos questionários iniciais.

A análise foi norteada pelas seguintes questões:

O que você vê? Descreva.

O que mais te chama a atenção na imagem?

Quais são as cores predominantes?

O que você sente ao ver a imagem?

O trabalho com interpretação de imagens faz parte da rotina metodológica das turmas de Projeto. Abaixo, há a transcrição de um dos relatos do professor generalista a respeito dessa prática, fundamentada em documentos de formações de professores expostos no item 4 deste trabalho.

RE\_prof\_1 A leitura de imagens é uma constante nos Projetos desde o início. Nós recebíamos muitos materiais, de Artes inclusive, que ficaram armazenados na Sala de Leitura da escola. Nós recebemos muitas formações de sugestões de atividades com leitura de imagem.

Todas as atividades do produto educacional começam pela análise de textos multimodais, uma vez que a própria comunicação tem um caráter multimodal. Jewitt (2014) ressalta que as pessoas utilizam recursos diversos para a interação, como imagens, palavras, gestos etc. A multimodalidade não é exclusividade dos textos contemporâneos; trata-se de um traço característico do uso da linguagem. A multimodalidade está presente nas comunicações humanas e tornou-se ainda mais evidente com a intensificação das interações virtuais. A imagem é um texto que cria, reforça e comunica significados ideologicamente construídos. Por essa razão, considerou-se primordial manter a análise de textos multimodais na abertura de cada uma das atividades do produto educacional.

Algumas perguntas foram feitas oralmente nas duas línguas, Inglesa e Portuguesa. No entanto, não foi exigida dos participantes a compreensão das perguntas em Língua Inglesa, uma vez que o cerne do produto educacional desta pesquisa é a habilidade escrita.

Em razão da imagem selecionada ilustrar um grafite, considerou-se importante estabelecer a diferença entre grafite e pichação. Para tal fim, o *link* <http://www.multirio.rj.gov.br/>, que dá acesso a leituras sobre o assunto, foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* com o objetivo de aprofundar e enriquecer o debate da turma.

No momento da contextualização, um *link* de um vídeo sobre a linguagem do grafite no Brasil e no exterior foi compartilhado no grupo de *WhatsApp* para que cada aluno(a) pudesse assistir ao vídeo em seu dispositivo móvel.

Faz-se necessário reforçar que, conforme mencionado anteriormente, o professor generalista da turma compartilhava a internet de seu telefone celular com os(as) alunos(as), fato que ampliou e dinamizou as atividades da pesquisa.

Na etapa seguinte, a pesquisadora escreveu o próprio nome no quadro, imitando o estilo do grafite. Nesse momento, ela disse que aquele era o seu nome e escreveu as estruturas *My*

*name* (Meu nome) e *Your name* (Seu nome) no quadro. Os(as) alunos(as) afirmaram que já conheciam essas expressões. Então, seguiram para a próxima etapa, *pre-task*.

Ellis (2018) ressalta a etapa de planejamento que antecede a performance da tarefa em si, o *pre-task planning*, como um facilitador no uso da Língua Inglesa em atividades de interação. Ou seja, o uso planejado da língua, lembrando as estruturas e materiais necessários para a realização da tarefa, favorece o uso da linguagem nas interações, sejam elas presenciais sejam *on-line*.

Ellis (2018) também destaca que há vários tipos de planejamento pré-tarefa, dentre eles o desempenho de uma tarefa semelhante à tarefa central. Ou seja, se o objetivo, ao final de uma sequência de práticas, é que o(a) aluno(a) produza um texto do gênero bilhete, a seção de *pre-task* pode ser a produção desse bilhete, como uma forma de praticar a produção desse gênero antes da atividade central que será analisada/avaliada. Durante esse tipo de *pre-task*, o aprendiz pode selecionar e lembrar os vocabulários, estruturas linguísticas e até materiais necessários para o desempenho da tarefa. Desse modo, ao realizar a tarefa final, espera-se que o aprendiz esteja mais preparado e menos inseguro em sua performance.

No produto educacional desta pesquisa, a seção de *pre-task planning* (planejamento pré-tarefa) foi elaborada, na maioria das vezes, com traços do tipo de *pre-task* elucidado no parágrafo anterior, aquele em que uma tarefa similar é designada aos aprendizes, para que eles(elas) possam planejar, pensar e pesquisar os recursos necessários para a prática seguinte. Em outros momentos, como na atividade 1, com poucas estruturas apresentadas, a etapa pré-tarefa consistia apenas na preparação do(a) aluno(a) em relação ao material e/ou tipo de atividade a ser desempenhada no período seguinte.

Nesse momento da atividade 1, a palavra “grafite” estava escrita no quadro e foi pedido aos(às) alunos(as) que falassem outras palavras relacionadas ao assunto. Depois, a pesquisadora pediu a eles(elas) que separassem os seguintes materiais para a próxima etapa: papel e lápis de cor.

Posteriormente, na etapa da tarefa de escrita, solicitou-se aos estudantes que tentassem escrever/desenhar o próprio nome ou algo que os representasse, como se fosse um grafite. A eles, foi entregue uma folha com essas instruções, conforme ilustra a figura 33.

**Figura 33:** Seção da atividade 1

**WRITING TASK**

Foi solicitado aos estudantes que tentassem escrever/desenhar o próprio nome ou algo que os representasse, como se fosse um grafite. A eles, foi entregue uma folha com instruções, conforme ilustrado abaixo.



**My name**

Nosso nome é parte importante da nossa identidade. Utilize o espaço abaixo para escrever *your name* ( seu nome) e algo a mais que te represente. Utilize materiais diversos ( lápis de cera, de cor etc.)

Capriche para que a sua produção realmente represente você!



Atividade feita por um dos participantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tip** Neste momento, a pesquisadora aproveitou para conversar com os(as) alunos(as) sobre suas cores preferidas, a razão pela qual desenharam o nome grande ou pequeno etc., estabelecendo vínculo e interação.

No final da aula, uma das alunas questionou a nacionalidade do ator Idris Elba, afirmando desconhecer a existência de negros na Inglaterra. A partir desse questionamento, que despertou a curiosidade da turma, a atividade a seguir foi planejada.

**SIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE CORREIO DE FLUXO**

42

Fonte: A autora, 2019.

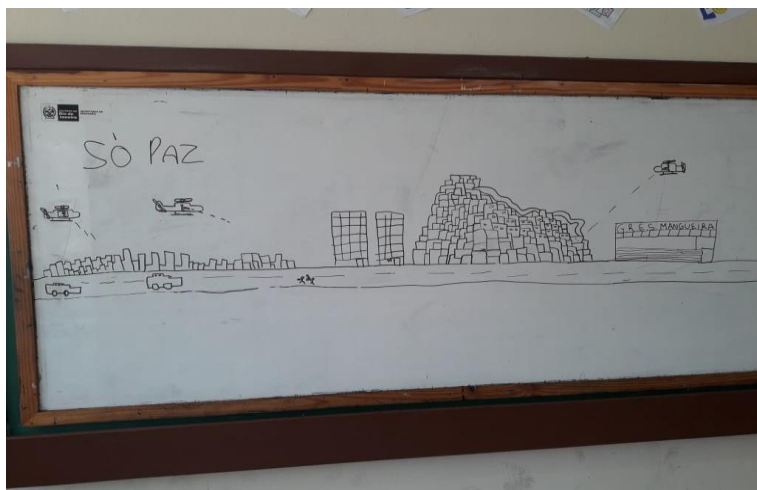
O objetivo desse momento era proporcionar a oportunidade de expressão através da produção de textos em linguagem mista e, a partir disso, dialogar, entrevistar, com traços da metodologia da História Oral, e tentar perceber aspectos relevantes da identidade cultural dos participantes.

Inicialmente, houve dificuldade em compreender a atividade, pois a turma conversava muito. Após a terceira tentativa em explicar a atividade de acolhimento, a pesquisadora decidiu apenas mostrar o material disponibilizado para a atividade e aguardar que alguém a indagasse a respeito. Nesse momento, um dos participantes perguntou a respeito da finalidade de todo aquele material. Somente quando um(a) aluno(a) perguntou, a turma ficou em silêncio para ouvir a explicação da pesquisadora.

A atividade 1, cujo foco era o acolhimento e uma pequena produção ao final, foi realizada com êxito pelos(as) participantes. Observou-se que 2 alunos(as) apresentaram resistência à proposta de atividade, mas a realizaram mesmo sabendo que não era obrigatório.

Um deles pediu para fazer a atividade no quadro e não na folha. A pesquisadora perguntou aos outros participantes se eles estavam de acordo e todos responderam que sim. Então, o participante em questão fez um desenho que ocupou o quadro inteiro, ilustrado na figura 34 (A.P). Ele não desenhou o seu nome, mas ilustrou algo que, segundo ele, o “representa mais do que seu próprio nome”.

**Figura 34:** Atividade realizada por um dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nos momentos seguintes, a pesquisadora utilizou alguns critérios da História Oral para entrevistar os participantes. Meihy (2011, p. 100) aduz:

Seja qual for o gênero de história oral, o ato da entrevista se reveste de significado especial. Mas não há como tratá-la fora dos quadros da excepcionalidade da vida. Mesmo pessoas públicas assumem a importância da fala gravada.

Assim, considerou-se a delicadeza e importância desse momento da entrevista como fonte de dados da História Oral, que norteou a condução das atividades do produto educacional. Era preciso obter os “depoimentos”, que neste estudo serão chamados de “narrativas orais”, para aproximar-se de uma busca pela “verdade”. É importante ressaltar que por “verdade” entende-se aquilo que é real e significativo para o sujeito, a verdade para ele.

A aplicação da História Oral, neste estudo, tem o objetivo de compreender os anseios dos participantes e não de avaliar, no sentido de julgar, suas narrativas orais. Acredita-se que a

análise das narrativas gravadas, parcialmente transcritas, pôde direcionar os trabalhos e torná-los mais significativos para os estudantes.

Durante as entrevistas, priorizou-se a garantia de condições que levassem a um clima de acolhimento e confiança. Esses momentos aconteciam principalmente após as aulas, na Sala de Leitura da unidade escolar, sempre com o professor generalista presente, que era uma referência afetiva para eles(elas).

Os participantes expressaram desconforto com a possibilidade de gravar a imagem, ficavam mais confortáveis apenas com a gravação do áudio. Por essa razão, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, apesar das limitações que esse tipo de entrevista impõe. Meihy (2011, p. 101) ressalta que:

O caráter de inversão da rotina, situação que marca a entrevista, demanda uma representação conhecida por performance. Sim, há um desempenho pessoal nessa situação e isso contribui para que a entrevista não seja apenas considerada no que foi gravado em palavras. Silêncios, lágrimas, interjeições são partes constitutivas da entrevista.

Assim, em relação à performance do(a) entrevistador(a), mencionada na citação anterior, a pesquisadora procurou distanciar-se de posturas que pudessem ser interpretadas como invasivas, fazendo com que o(a) entrevistado(a) sentisse que alguém está ultrapassando os limites em busca de seus segredos. Nesta pesquisa, priorizou-se o respeito ao interlocutor que, desde a prática pedagógica na qual esta pesquisa se fundamenta até os momentos de entrevista, é concebido como um ser ativo que precisa de um ambiente confortável e democrático para a manifestação de suas performances identitárias.

Além disso, o diário de observação foi utilizado para fazer o registro de impressões da entrevistadora durante as entrevistas e atividades. Alguns aspectos como trocas de olhares, mudanças no tom de voz e até mesmo algumas pausas foram registrados no diário e analisados junto às atividades, entrevistas e outros instrumentos de coleta de dados.

Uma vez que os áudios, produzidos durante as entrevistas, desempenham papel fundamental na elaboração e adaptação do produto, faz-se necessário esclarecer os procedimentos de transcrição desses dados.

Meihy (2011 e 2018) esclarece que há controvérsias em relação à passagem da entrevista oral para o discurso escrito. Alguns oralistas, que assumem uma postura mais positivista, defendem a transcrição fiel e perfeita da gravação, palavra por palavra, como se fosse possível o discurso escrito, por mais cuidadoso que seja, dimensionar a complexidade do que foi falado.

O registro pode apenas se aproximar dos acontecimentos, e não os representar tal qual ocorreram. Meihy (2011, p.107) aponta a fragilidade do positivismo na História Oral:

A mesma posição positivista frente aos documentos convencionais, muitas vezes, é cobrada quando se trata de documentos feitos por oralistas, que, segundo uma visão conservadora e retrógrada, deve ser passada “palavra por palavra”. No entanto, essa verdade vista de modo ingênuo pode incorrer no erro da distorção. Isto é, na tentativa de deixar intacto, acabar mudando o sentido da entrevista ao tirá-la do contexto que foi produzida.

A citação acima destaca o conservadorismo que busca, de forma ingênua, reproduzir fielmente a entrevista e pode tirá-la do contexto quando, no esforço de deter-se às palavras e à fidelidade ao discurso *ipsis litteris*, negligencia informações que não podem ser gravadas, como entonações e outras nuances que não devem ser ignoradas e, muitas vezes, conseguem conferir mais fidelidade ao registro do que a transcrição “palavra por palavra”.

Neste estudo, o processo de passagem do oral para o escrito passou por três etapas: a transcrição, textualização e transcriação, as três realizadas pela pesquisadora. A transcrição se configurou como uma segunda interação com os interlocutores, em que a narrativa dos participantes ganhou visibilidade pelo valor, conceitos, ideologias que continham. Na fase da textualização, eliminaram-se as perguntas, repararam-se palavras sem peso semântico, ruídos e outros elementos que favoreceram o surgimento de um texto mais claro, a fim de auxiliar a leitura e análise do texto posteriormente. A textualização é uma etapa complexa em que “se escolhe o tom vital da entrevista, frase que sirva de epígrafe para a leitura da entrevista” (Meihy, 2011, p.109). Na transcriação, o texto é recriado com a incorporação de elementos extratexto. Nesse momento, foi fundamental a consulta ao caderno de campo, que permitiu rememorar e recriar a atmosfera do momento da entrevista.

Dessa forma, o principal compromisso na organização final do documento é com as ideias e não somente com as palavras. A respeito da finalização do documento, Meihy (2018, p.133) destaca:

Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso.

Conforme o autor destaca na citação anterior, a arrumação do texto final exige uma visão holística que não se restringe à transcrição de palavras, mas abrange um ato mais complexo de transcriação que pode gerar variações de registros fundamentados uma mesma fonte, em virtude dos aspectos subjetivos observados e selecionados pelo(pela) organizador(a).

Além de Meihy (2011 e 2018), Viezzer (1981), Burgos (1985) e Patai (1989) apontam a transcrição como um conceito-chave na História Oral, em que o objetivo dos procedimentos é transformar a fala do interlocutor, de modo que o leitor consiga assimilar o espírito da entrevista.

Em face dessas contingências, julgou-se imprescindível a aplicação das etapas descritas acima para posterior análise das narrativas dos participantes e construção do produto educacional da pesquisa.

Após a realização da atividade 1, foram realizadas entrevistas individuais com os participantes, que deram origem a narrativas com traços biográficos, dentre as quais foram selecionados alguns trechos mais importantes para serem transcritos, textualizados e transcritos abaixo.

RE\_1\_part 3 Eu desenhei minha comunidade porque eu sou de lá. Todo mundo me conhece desde moleque. Pode chegar lá no B.Q. e perguntar quem é L. que todo mundo sabe. Eu gosto das festas de lá, Dia das Crianças, Dia das Mães...agora o Natal, né? Aquilo lá FICA LO-TA-DÃO! Eles colocam as caixas de som e tum, tum, tum (balança a cabeça e fecha os olhos) treme tudo. Meu pai conheceu minha mãe lá. Ele era de um bonde que dançava no baile. A minha avó tem as fotos (abaixa a cabeça e ri baixo). Minha avó também sempre morou lá. Ela também gosta das festas. Eu moro com ela agora e com a minha tia. Mas a minha tia gosta mais é da quadra da escola (refere-se à escola de samba da comunidade onde mora), quando tem show lá.

A narrativa oral do participante traz a questão da presença da cultura popular, neste caso o baile *funk* e o carnaval, como um fator relevante na composição da sua identidade cultural. Tais aspectos também devem integrar as práticas pedagógicas. O erudito deve ser oferecido na educação formal escolar, mas o popular também precisa ser apreciado e integrado às práticas.

Thompson (1990) destaca a importância da construção de significados na desconstrução das relações de poder. Portanto, os discursos de autoridade que se opõem à valorização do popular devem ser repensados, pois

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão universalmente popular dos milênios passados. Essa cosmovisão, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem, com o seu contentamento, com suas mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação... (BAKTHIN,1981, p.173)

A leveza do popular, que abarca a pluralidade de vozes, contrasta com a postura séria, rígida e repressora ainda esperada em muitas instituições escolares. Logo, os laços profundos

com a cultura popular, manifestados nas narrativas dos participantes, foram considerados para a composição das atividades discursivas desta pesquisa.

Abaixo, há mais um relato de participante.

RE\_1\_part7Quando o meu primo morreu, fizeram um desenho grandão lá no muro da rua, parecido com esse grafite da aula de hoje. Eu fiz o meu bem colorido igual ao muro do meu primo...Saudade do mano T. (aumenta o tom de voz cantarolando). Ele faz a maior falta lá... (A participante fez uma longa pausa). Mas a vida é assim, né, tia? Morrer como homem é o prêmio da guerra.

O direito à vida é algo pelo qual as parcelas mais populares da sociedade precisam lutar todos os dias. A violência das favelas, por exemplo, foi naturalizada. Para descrevê-la, muitos veículos de comunicação utilizam a “metáfora da guerra” (LEITE, 2007), como se existisse uma cidade dentro da cidade oficial, com suas próprias organizações e leis. A banalização do recurso da força, da violência, nessas localidades, sob o pretexto de combate às práticas ilegais, expressa o resultado de anos de construções históricas excludentes e desumanas.

Embora esta pesquisa não objetive a exploração das temáticas de violência e injustiça social, é preciso repensar essas questões de cidadania a fim de que o trabalho com as linguagens seja coeso, uma vez que os discursos refletem essas temáticas. Sendo a língua inglesa uma língua de inclusão, que permite o acesso a trocas e conhecimentos, seria paradoxal apresentá-la de modo excludente, propondo situações e fazendo exigências fora da realidade dos educandos.

Logo, apesar de não ser papel da escola, tampouco do educador, pretender solucionar as mazelas sociais, é importante que a construção do trabalho considere a situação social, econômica e cultural dos aprendizes no planejamento.

Abaixo, há outro relato de um estudante.

RE\_1\_part9Eu vou ficar desenhando meu nome? Bagulho maneiro é fazer isso na rua! Cadê a hora da saída? Liberdade cantou! (Falou em tom mais alto, levantando os braços e movimentando as pernas)

O aluno parecia muito inquieto e indisposto, por essa razão a entrevista com esse participante foi mais curta.

A expressão “liberdade cantou” chamou atenção na breve narrativa do estudante. “Liberdade cantou” é uma gíria inicialmente utilizada por pessoas privadas de liberdade em

estabelecimento prisional. A comparação da instituição escolar à prisão denuncia, de forma genérica, o uso de mecanismos similares em ambos os contextos. A vigilância, a opressão e a punição são estratégias que visam à garantia de comportamentos padronizados.

Foucault (1987) destaca o caráter marcante das penalizações aplicadas com o propósito de evitar infrações; a punição que deixa marcas no corpo e na alma. As sanções que normalizam a disciplina, sem a escuta da voz dos indivíduos, contrastam com as propostas “libertadoras freirianas”, presentes em quase todos os documentos referentes aos projetos políticos-pedagógicos construídos pelas comunidades escolares.

Logo, é importante que a prática docente reflexiva questione a razão pela qual a hora da saída da escola é comparada ao momento de liberdade, quando o sujeito sai do alojamento prisional. Considera-se que essas reflexões devam fazer parte da rotina escolar, durante centros de estudo e outros momentos em que haja reunião de docentes.

A seguir, há a transcrição de relato de outra participante.

RE\_1\_part10 Meu pai fala que esse negócio de grafite é coisa de drogado, bandido. Não é, né? O cara do vídeo foi até pra fora do país! Eu também quero viajar para a neve. Aquele ator que te mostrei é de lá. Nem sabia que tinha gente ‘preta’ lá. (A aluna se referia ao ator Idris Elba.) Mas os pretos americanos são diferentes, né? Tudo trajadão.

O discurso da participante explicita a consolidação ideológica através dos discursos (FAIRCLOUGH,1989), levando à desvalorização das manifestações populares pela própria classe popular. Os discursos dominantes hegemônicos, sustentados nas relações de poder, são tão fortes que chegam a ser naturalizados e entendidos como verdades, incontestáveis para alguns grupos.

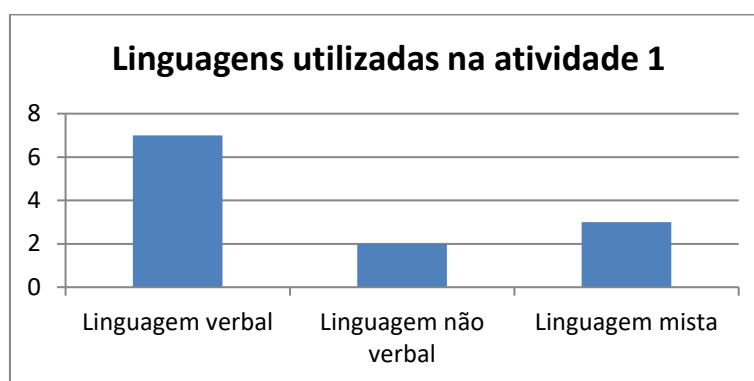
Através da observação da aula e dos dados gerados através das entrevistas individuais, transcritas parcialmente anteriormente, observou-se que a noção de identidade deles(as) estava atrelada ao local onde moravam. Além disso, a maior parte dos trabalhos continha não somente o nome, mas também o local de residência do estudante, por exemplo: P. do São João, M. da Mangueira.

Nesse estágio da pesquisa, os participantes ainda não estavam totalmente confortáveis com os registros fotográficos. Por essa razão, somente a produção feita no quadro pôde ser registrada, pois eles não permitiram o registro da atividade nas folhas. A pesquisadora, então, respeitou a vontade dos participantes e não registrou a atividade.

Os 12 estudantes participaram da atividade 1, cujas dinâmicas foram todas presenciais por tratar-se de um acolhimento.

No que tange às linguagens utilizadas na produção da atividade 1, observou-se que 7 participantes utilizaram somente linguagem verbal, 2 utilizaram linguagem não verbal e 3 utilizaram linguagem mista, com diversos elementos verbais e não verbais, conforme ilustra o gráfico 21 (A.P).

**Gráfico 21:** Linguagens utilizadas na atividade 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Todos os estudantes participaram de todas as etapas da atividade 1. Além disso, não foram observadas inadequações nas produções dos participantes que, apesar das distrações, demonstraram engajamento na atividade.

Assim, conversando sobre as particularidades de cada localidade, a pesquisadora achou relevante planejar uma atividade em que fosse possível falar desses locais, que fazem parte da memória afetiva dos participantes.

Apesar disso, antes de ensinar estruturas linguísticas para que os participantes pudessem escrever sobre seus bairros, era preciso que eles falassem um pouco mais sobre eles mesmos. À vista disso, a partir de um questionamento de uma aluna sobre a nacionalidade do ator Idris Elba, em uma conversa informal no fim da aula que se desenvolveu na entrevista, a pesquisadora elaborou a atividade 2, cujo primeiro *slide* está ilustrado na figura 35.

### 7.2.2 Atividade 2

Na atividade 2, priorizou-se o uso de formas simbólicas, principalmente imagens, que incentivassem a desconstrução de práticas hegemônicas, culturais e estéticas, que cercam materiais didáticos e o próprio ensino de língua estrangeira, sobre o qual Xoán (2018, p.66) destaca:

Antes da universalização do ensino, o estudo de outras línguas — o bilinguismo ou trilinguismo erudito — era privilégio das elites econômicas, que levavam uma vida realmente transnacional e cosmopolita...A extensão do ensino obrigatório a toda população provocou a necessidade de decidir que língua(s) deveria(m) ser estudadas pelos alunos, como parte das escolhas política que configuram o currículo escolar comum.

Na citação acima, o autor ressalta que o caráter cosmopolita da vida das elites permitia-lhes acesso ao aprendizado de línguas, algo mais distante das classes populares antes da universalização do ensino. Entretanto, mesmo após a integração das classes populares na escola e a oferta obrigatória de língua estrangeira nas instituições escolares, ainda permanece no imaginário do senso comum que ao indivíduo da classe popular não é também essencial o domínio de uma língua estrangeira. Apesar de as interações discursivas acontecerem sem que haja a necessidade de deslocamento, com o advento das novas tecnologias da comunicação, as motivações e justificativas para o estudo da língua estrangeira ainda estão associadas à perspectiva de viajar para o exterior ou às exigências do mercado de trabalho.

A desconstrução desse tipo de manifestação ideológica também deve ser exercitada no espaço escolar. Os estereótipos das imagens, as propostas de situações de interação e todo o planejamento didático deve estar coerente com a realidade contemporânea, de fronteiras fragilizadas que permitem maior fluxo de informações e disputas discursivas sem haja a necessidade de sair de casa. Ainda que não haja o exercício de atividade trabalhista ou realização de viagem, em cuja interação com estrangeiros seja necessária, as interações discursivas em Língua Inglesa podem acontecer por meio das novas tecnologias de comunicação.

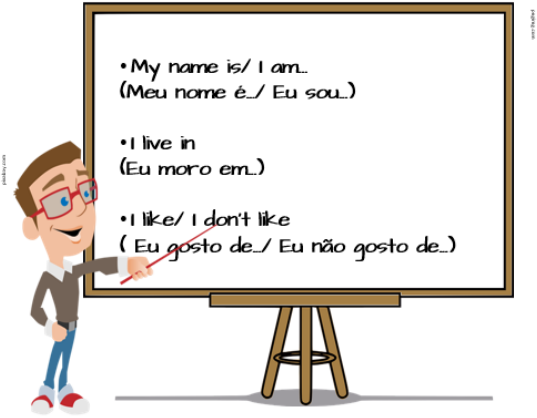
Redes sociais e fóruns diversos são palco de debates e militâncias de alcance global. O acesso a esses espaços é relativamente democrático, pois depende de acesso à internet, apesar de toda restrição que esse acesso ainda encontra na realidade brasileira. No entanto, para ter voz nesses espaços, é preciso dominar as linguagens. É nesse aspecto que se acredita ser papel também da escola exercitar as habilidades necessárias para as interações nesses ambientes.

Nessa perspectiva, também fundamentada no perfil dos participantes e entrevistas, a atividade 2, ilustrada na figura 35, foi elaborada.

**Figura 35:** Slide inicial da atividade 2

**ATIVIDADE 2**

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita das seguintes estruturas linguísticas:



The whiteboard contains the following text:

- My name is/ I am.  
(Meu nome é./ Eu sou.)
- I live in  
(Eu moro em.)
- I like/ I don't like  
( Eu gosto de./ Eu não gosto de.)

O objetivo de começar com essas estruturas foi fazer com que as vozes dos estudantes atingissem o maior número possível de pessoas. Dominando as estruturas destacadas acima, eles(as) poderão expressar quem são, onde vivem, do que gostam e outros traços das suas identidades.

Fonte: A autora, 2019.

A surpresa da aluna ao descobrir que o ator Idris Elba é londrino motivou a escolha das imagens da atividade 2. A aluna em questão afirmou que “não sabia que havia negros na Inglaterra”. Os outros participantes afirmaram já terem lido reportagens sobre a Família Real e conhecerem negros americanos, Beyoncé, Jay-Z, Snoop Dog (exemplos citados por eles), mas desconhecerem sobre a população negra britânica.

Assim, a pesquisadora percebeu uma oportunidade de, mesmo que de forma sutil, combater estereótipos ideologicamente construídos, conforme detalhado no item 4 desta pesquisa. Além de apresentar e praticar as estruturas linguísticas para que os participantes pudessem escrever sobre eles mesmos, trabalhando com letramentos, os quais ampliam a

participação social e promovem experiências com diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, conforme Kalanzis & Cope (2012) elucidam.

Sendo assim, os autores propõem a contemplação de três aspectos a serem analisados nas práticas de letramentos. O primeiro é o treinamento profissional, que permitirá ao sujeito expressar-se para ter acesso a bens culturais. O segundo é o uso das habilidades de comunicação no envolvimento em processos políticos. O terceiro é o desenvolvimento dessas habilidades como um meio de ter acesso a recursos sociais e materiais.

Seguindo essas premissas, a partir da atividade 2, após o acolhimento, as tarefas propostas tentaram considerar esses três aspectos no seu desenvolvimento, incentivando a expressão do posicionamento dos estudantes durante todo o processo. Essas práticas aconteciam inicialmente na aula presencial e depois no ambiente virtual, o grupo de *WhatsApp* desta pesquisa.

A atividade 2 objetivou apresentar e praticar a escrita de estruturas que permitissem com que as vozes dos estudantes atingissem o maior número possível de pessoas. Conforme destaca Moita Lopes (2006, p. 291) “... a Modernidade silenciou a diversidade das experiências humanas de sociabilidade em benefício de um projeto identitário único: branco, masculino e heterossexual”. Desse modo, faz-se necessário que vozes diversas estejam nas redes, se apresentando, contestando, conquistando espaços. É preciso que o domínio das linguagens esteja acessível para que não só um grupo seletivo detenha o domínio das narrativas sobre as histórias e construções identitárias.

Assim, para a atividade 2, foram selecionadas estruturas que permitissem a expressão de quem eles são, onde vivem, do que gostam e outros traços que desejassem compartilhar sobre as suas identidades, respeitando sempre os limites impostos pelos estudantes, evitando que se sentissem invadidos.

Os 12 aprendizes estavam em sala no encontro presencial da atividade 2.

Para a seção de análise de imagens, ilustrada na figura 36, foram escolhidas duas fotos do bairro periférico de Londres, o Hackney. Os (As) alunos(as) analisaram as imagens a partir dos seguintes questionamentos:

De onde você acha que são essas pessoas?

Onde essas fotos foram tiradas?

**Figura 36:** Seção de análise de imagens da atividade 2.

Parte 1 : Presencial

ANALYSING IMAGES

Neste momento, foi pedido aos(as) alunos(as) que observassem as imagens abaixo a partir dos seguintes questionamentos:

De onde você acha que são essas pessoas?  
Onde essas fotos foram tiradas?



(Des)SIGNIFICANDO  
O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA EM TURMAS  
DE CORRE - O DE FLUXO

44

Fonte: A autora, 2019.

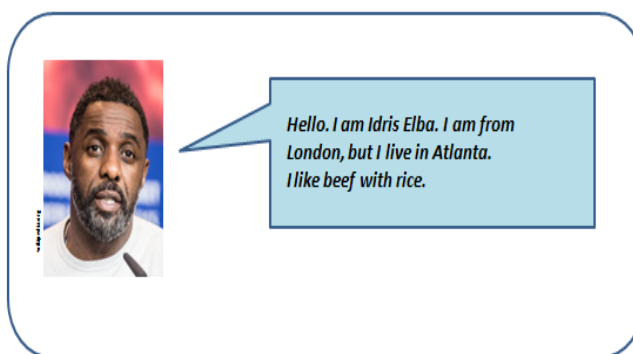
Ao fazer a análise das imagens, surgiram alguns comentários como “É na África, professora?” e “Os escurinhos estão arrumadinhos!”

As fotos foram associadas a países da África e lugares dos Estados Unidos. Quando a pesquisadora revelou que as fotos eram de Londres, do bairro onde o ator Idris Elba nasceu e cresceu, Hackney, os participantes expressaram surpresa.

Na seção de contextualização, com o auxílio de um projetor, a página [hackney.gov](http://hackney.gov) foi explorada coletivamente, a fim de que os estudantes pudessem obter mais informações sobre esse local com a mediação da pesquisadora.

A seção de apresentação foi iniciada com a imagem ilustrada na figura 37.

**Figura 37:** Imagem da seção de apresentação da atividade 2



Fonte: A autora, 2019.

A imagem acima foi projetada no quadro da sala de aula. Após alguns minutos, a pesquisadora perguntou aos(as) alunos(as) que informações sobre o ator havia no balão. Os (As) alunos(as) pediram a tradução de algumas palavras, então a pesquisadora deu as seguintes instruções:

Junte-se a um amigo e utilize o celular para procurar o significado dos termos.

Identifique as palavras cujo significado você já conhece.

Anote as palavras novas e seus significados no caderno.

Depois, escreva as informações que você conseguiu compreender sobre o ator.

Nesse momento, os estudantes solicitavam traduções e respostas prontas. Abaixo, há algumas anotações transcritas do diário de observação da pesquisadora sobre este momento.

D.O\_2 Muito tumulto. Eles pedem a tradução dos termos gritando e batem na mesa quando eu explico como pesquisar na internet. Indiquei os bons dicionários e dei a dica do Google imagens, mas eles parecem que querem a resposta pronta e rápida, sem pesquisar.

A pesquisadora manteve o posicionamento de que eles(elas) deveriam procurar os significados dos termos e só solicitar sua mediação caso a dúvida permanecesse mesmo após a consulta ao dicionário *on-line*, principalmente, com termos polissêmicos. O objetivo era que eles adquirissem autonomia na pesquisa para que realizassem as produções *on-line* dependendo cada vez menos da mediadora.

Essa postura da pesquisadora foi mantida com o intuito de estabelecer, durante as práticas, o exercício de autonomia e desconstrução do conceito do professor de língua(gem) como um “dicionário”. O papel do(a) professor(a) envolve dinâmicas mais complexas, com a elaboração de atividades interativas em práticas de equilíbrio entre liberdade e autoridade, e não podem ser reduzidas ao papel de um tradutor de palavras soltas. É preciso estabelecer uma atmosfera de liberdade, que permita ao aprendiz tomar iniciativas, solucionar problemas, e, ao mesmo tempo, de autoridade que organiza, planeja e lidera as dinâmicas. Um ambiente de liberdade e autonomia em que se mantém e respeita a autoridade na mediação das tarefas. A esse respeito Freire (2018, p.103) afirma:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Assim, conforme Freire (2018) aduz na citação anterior, é necessário equilibrar a tensão entre autoridade e liberdade, principalmente, nas dinâmicas em que se incentiva a postura ativa e autônoma do educando no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a pesquisadora tentou constituir um clima de liberdade e independência na aplicação do produto, porém esclarecendo o passo a passo do planejamento para atingir o objetivo geral e os específicos. A adoção de uma postura mais autônoma, principalmente, no momento da pesquisa, poderia facilitar a realização das produções escritas quando a mediadora não estivesse presente.

A respeito desse momento da atividade, foram transcritas outras notas do diário de observação da pesquisadora abaixo.

D.O\_2 A imagem do ator projetada no quadro parece provocar neles algumas reações como: cantar músicas que utilizam o termo ‘negão’ e piadas em relação aos traços físicos do ator...A questão da sexualização relacionada com a questão racial está muito presente.

Alguns participantes cantavam uma música cujo refrão era:

É pegada de negão  
Tipo um búfalo

Tem que ter disposição  
Quero ver tu aguentar  
A pegada do negão.

Apesar de teorias de educação antirracista não comporem o cerne desta pesquisa, as manifestações ideológicas que reforçam discriminações não foram ignoradas. Cabe ao(à) mediador(a) flexibilizar seus planejamentos quando confrontado(a) com elementos não previstos e que merecem um olhar atento em sua abordagem, como “assuntos de raça e justiça social, igualdade racial/ética, assuntos relacionados a poder, exclusão”, assuntos nomeados pela educação antirracista ( FERREIRA, 2006, p.53).

É necessário refletir criticamente sobre as manifestações ideológicas em sala de aula para que seja possível construir um trabalho com e a partir delas. Ignorar a música e os comentários sobre os traços físicos do ator seria naturalizar opressões hegemônicas e reforçar o costume a práticas, docentes e discentes, sem reflexão, centradas no conteúdo e insuficientes no desenvolvimento de habilidades diversas. Também é papel do educador desconstruir paradigmas limitadores. Os (As) professores(as) são “empoderados quando começam a transformar a cultura da escola, por exemplo, e a desafiar os estereótipos” (KANPOL, 1994, p.54) ideologicamente construídos.

Percebeu-se a necessidade de se abordarem alguns desses aspectos nas próximas atividades. Optou-se por não abrir um debate de imediato, pois a pesquisadora estava despreparada para isso, além de não haver tempo e nem materiais adequados para a condução de discussões acerca da temática. No entanto, outros materiais foram adicionados às atividades seguintes com o intuito de abordar a questão.

Depois de alguns minutos, os(as) alunos(as) conseguiram compreender e anotar as informações do balão no caderno. No segundo momento, a pesquisadora destacou as seguintes estruturas no quadro: *I am, I live in, I am from, I like*. Nessa etapa, houve a preocupação em utilizar algumas estratégias para o ensino de vocabulário, objetivando fornecer auxílio na produção textual dos(as) alunos(as) posteriormente.

A limitação no léxico foi apontada como uma dificuldade dos participantes no questionário inicial. Por essa razão, a apresentação das estruturas envolveu a conscientização dos participantes em relação a determinados procedimentos nos seus processos de aprendizagem, a fim de que eles(elas) compreendessem a importância de persistir em algumas estratégias. Uma delas foi a construção de um caderno de vocabulário. A partir das pesquisas e

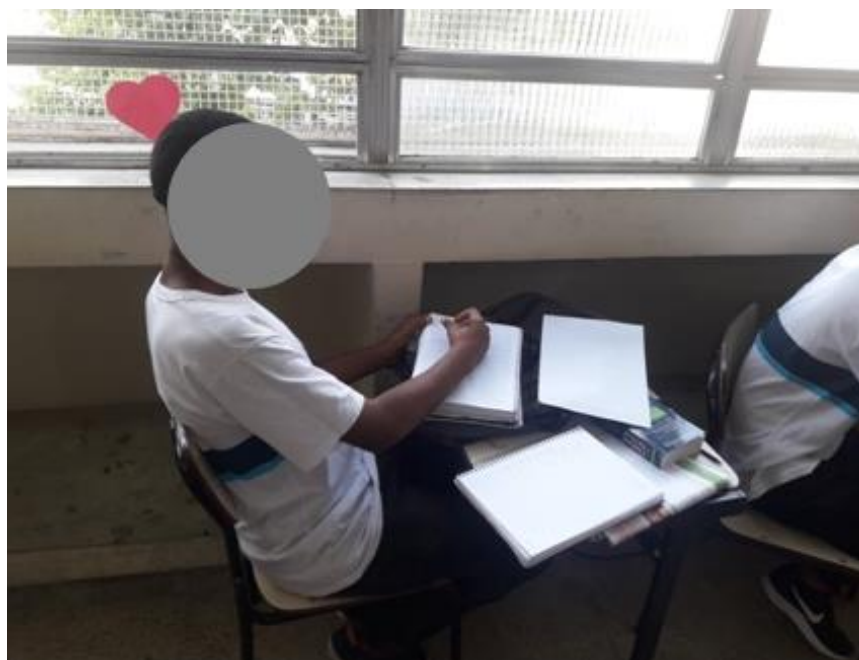
do compartilhamento de links e arquivos, também no grupo de *WhatsApp*, os aprendizes foram orientados a construir um caderno de vocabulário (físico ou virtual) em que eles(elas) pudessem anotar os termos apresentados em aula e outros, frutos das pesquisas deles(delas) na rede.

A pesquisadora orientou e incentivou os participantes a utilizarem múltiplas estratégias, com base nos estudos de Schimitt (1997), dentre as quais destacaram-se sete. A primeira é a determinação, na qual infere-se o sentido pelo contexto, identificando cognatos por exemplo. A segunda é a social, com o uso de traduções, sinônimos e paráfrases, além de atividades em grupo. A terceira é a estratégia da memória, em que relaciona-se a palavra com o conhecimento prévio. A quarta é a associação da palavra com imagens. A quinta é o uso de sinônimos e antônimos na relação entre as palavras. A sexta estratégia, cognitiva, consiste no uso de *flashcards* e anotações. A sétima é a metacognitiva, em que se controla e se avalia a aprendizagem.

Nessa atividade, utilizaram-se, principalmente, estratégias da categoria cognitiva, porém no decorrer das dinâmicas outras foram utilizadas.

A pesquisadora deixou que cada um escolhesse a melhor forma de elaboração do caderno. Alguns escolheram fazer um bloco de notas no celular, outros preferiram anotar no caderno físico que usavam em sala de aula, conforme ilustra a figura 38.

**Figura 38:** Participante elaborando seu caderno de vocabulário

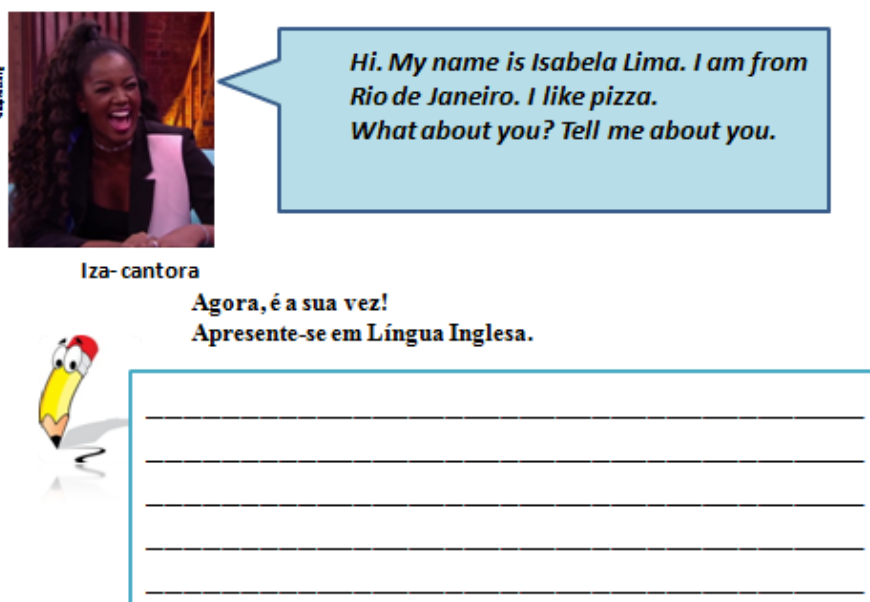


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As estruturas mencionadas anteriormente e o balão de fala do ator Idris Elba foram enviados para os(as) alunos(as) por meio do grupo de *Whatsapp*, formado para as interações desta pesquisa. Desse modo, esse registro poderia ser consultado pelos(as) alunos(as) mesmo sem o caderno. Então, a aula presencial foi encerrada e as próximas etapas da atividade 2 foram realizadas *on-line*.

Na seção de *pre-task*, a pesquisadora postou a imagem abaixo, figura 39, no grupo de *WhatsApp* e solicitou que cada aluno identificasse as informações sobre a cantora e escrevesse uma breve apresentação de si, utilizando as estruturas acima, no caderno.

**Figura 39:** *Pre-task* da atividade 2



Iza- cantora

Agora, é a sua vez!  
Apresente-se em Língua Inglesa.

Fonte: A autora, 2019.

Apenas um participante não realizou a pré- tarefa, todos os outros a realizaram. Alguns enviaram fotos da atividade no grupo, outros a mostraram na aula presencial seguinte.

Apesar de os registros analisados terem sido somente aqueles referentes às atividades de produção textual no final das sequências, *writing task*, fazia parte das tarefas de *pre-task* uma autoavaliação por meio de um *checklist* disponibilizado aos (às) alunos (as). Os

participantes faziam a releitura do texto e avaliavam se as produções contemplavam as recomendações do *checklist*. Para cada produção textual, era criado um *checklist* diferente, de acordo com o gênero discursivo, estruturas linguísticas, entre outros fatores. Acredita-se que *checklists* genéricos podem não trazer à tona características específicas da produção textual que cada atividade demanda.

Posteriormente, para a atividade de escrita propriamente dita, a pesquisadora solicitou, através do grupo de *Whatsapp*, que cada participante criasse um texto de apresentação e postasse no grupo. Objetivando incentivar a interação, a pesquisadora postou algumas expressões em Língua Inglesa e encorajou o grupo a pesquisar outras, conforme as apresentações fossem postadas. Abaixo, há alguns registros dessa atividade no grupo, nas figuras 40,41, 42, 43 (A.P).

**Figura 40:** Produção escrita da atividade 2 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>4</sup> **Balão 1:** Olá! Eu sou \_\_\_\_\_. Eu tenho 16 anos. Eu sou do Sampaio. Eu gosto muito de pizza e de chocolate. **/Balão 2:** Muito bom./**Balão 4 :** Legal!/**Balão 5 :** Eu também. (tradução nossa)

**Figura 41:** Produção escrita da atividade 2 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 42:** Produção escrita da atividade 2 no grupo.

---

<sup>5</sup> **Balão 1:** Eu sou \_\_\_\_\_. Eu sou do Brasil. Eu gosto de bolo e queijo./**Balão 2 :** Muito bom. Eu gosto de queijo também./ **Balão 3 :** [ desenho de um rato em resposta ao balão 1] / **Balão 4 :** hahahah rato, rato, rato.( tradução nossa)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 43:** Produção escrita da atividade 2 no grupo.

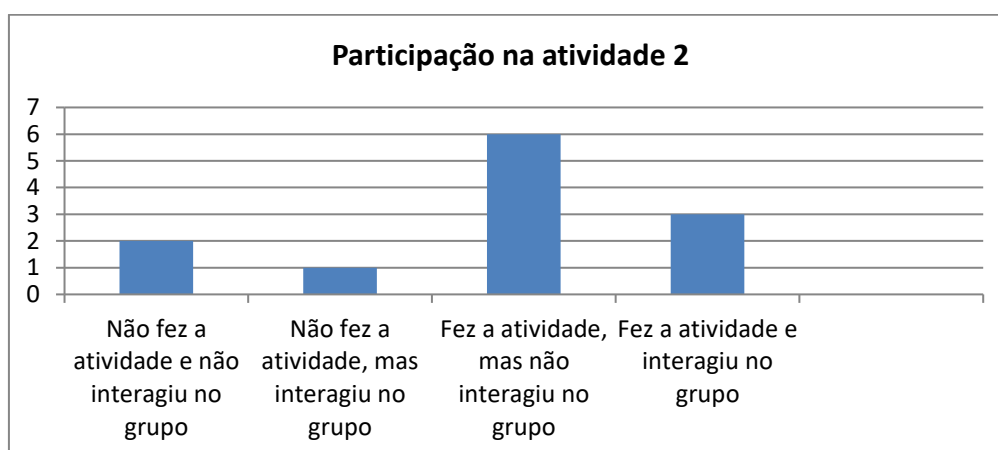


<sup>6</sup> **Balão 1** : Olá! Eu sou \_\_\_\_\_. Eu sou da Mangueira. Eu amo carnaval./**Balão 2**: Muito bem. / **Balão 3** : Eu amo Carnaval também. / **Balão 4** : Eu sou\_\_\_\_. Eu gosto de [imagem de bolo]. Eu sou do Brasil. /**Balão 5**: Meu nome

Fonte: Dados da pesquisa., 2019.

Os 12 estudantes estavam presentes nas etapas presenciais da atividade, 11 deles realizaram a pré-tarefa, 9 realizaram a produção escrita on-line, conforme ilustra o gráfico 22 (A.P), e apenas 3 dos 12 participantes não realizaram a tarefa solicitada on-line. Desses 3, somente 1 interagiu com os colegas a partir das postagens, através do uso de linguagem não verbal somente, conforme ilustrado no terceiro balão da figura 41. A imagem do rato demonstra que o participante compreendeu a produção textual do colega e fez uma brincadeira, utilizando linguagem não verbal, a partir da relação entre rato e queijo.

**Gráfico 22:** Participação na atividade 2



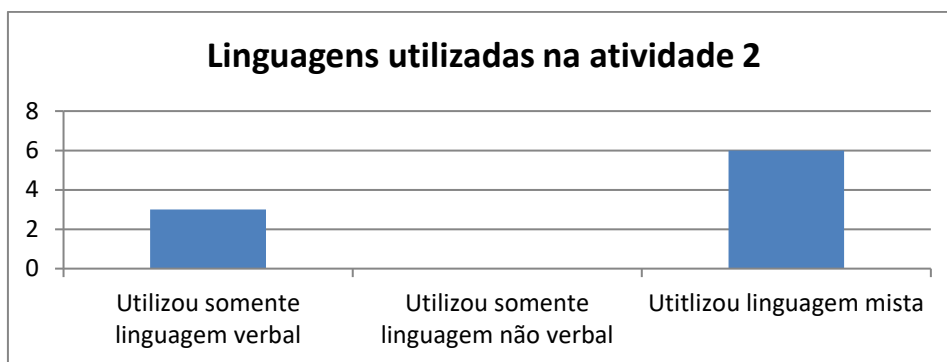
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No que tange ao tipo de linguagem utilizado nas interações do grupo, observou-se que a maioria utilizou a linguagem mista, conforme ilustra o gráfico 23.

**Gráfico 23:** Linguagem utilizada nas interações da atividade 2

---

é \_\_\_\_\_. Eu tenho 16 anos. Eu sou do Brasil. Eu gosto de pizza e rap./ **Balão 6:** Bom. /**Balão 7** : Muito bom. Eu gosto de rap também.  
(tradução nossa)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os recursos multissemióticos, utilizados nas interações dos participantes, podem representar impressões e manifestações inerentes às experiências dos indivíduos. Imagens que reforçam o discurso verbalizado ou que fazem referências a relações sociais são comuns nas interações virtuais. Kress e Van Leeuwen (2006) ressaltam a importância da interação entre as mensagens imagéticas e as escritas, produzindo a coerência no comunicado transmitido ao(s) leitor(es).

Por isso, apesar da pretensão inicial da pesquisa em analisar somente o discurso verbal, considerou-se, similarmente, as interações mistas e não verbais; desde que o construto significativo da mensagem fosse compreensível e seguisse as convenções da situação comunicativa da qual fazia parte.

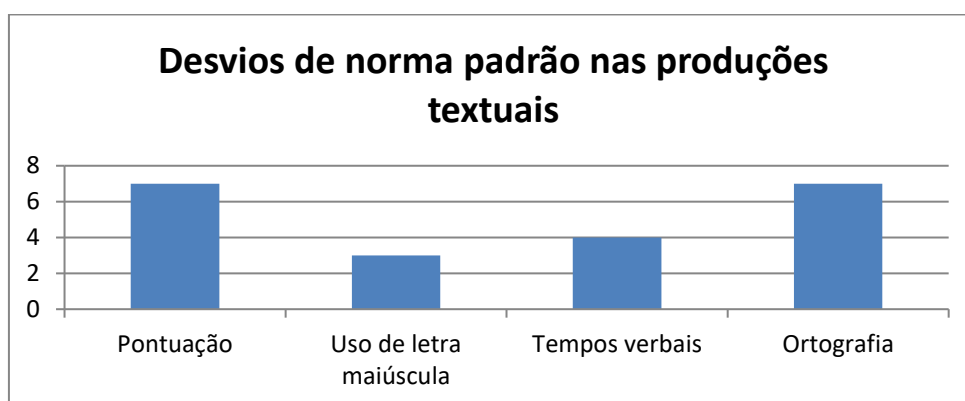
Alguns desvios da norma padrão foram identificados nas produções, dentre eles pontuação, uso de letra maiúscula, tempo verbal e ortografia. Conforme detalhado anteriormente, na seção de metodologia deste trabalho, a análise das produções não tem caráter prescritivo da língua, priorizando a rigidez na obediência das regras gramaticais. Priorizou-se a análise das relações de sentido e da linguagem como expressão das performances identitárias. No entanto, as inadequações identificadas foram registradas com o propósito de subsidiar o aprendiz com o conhecimento formal da língua, porém detendo-se ao propósito de auxiliar no domínio de uma comunicação rica e fluente.

Alguns dos aspectos linguísticos apontados no gráfico 24 já haviam sido abordados na atividade presencial, durante a pré-tarefa. Conforme as dúvidas dos estudantes surgiam, a pesquisadora os orientava e indicava recursos para consulta, principalmente *on-line*, que pudessem auxiliar os estudantes no desempenho desse processo ativo de comunicação, a escrita.

Durante a realização da pré-tarefa, os participantes eram incentivados a trabalhar em grupos, revisando, revisitando seus textos e os dos colegas. Através de um processo colaborativo, eles exercitavam suas habilidades linguísticas no processo de escrita, revisão e reescrita de suas produções textuais

O gráfico 24 ilustra a quantidade de cada um dos desvios observados nas produções textuais dos(as) alunos(as).

**Gráfico 24:** Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Cada aluno(a) que realizou a atividade escrita no grupo recebeu uma avaliação, separadamente, de suas produções no grupo. As avaliações continham considerações a respeito de desvios da norma padrão, equívocos semânticos entre outros, além de sugestões de sites e vídeos para aprofundar os estudos, caso o(a) aluno(a) desejasse.

Optou-se por fazer as considerações individualmente, enviando no modo privado a cada um dos participantes, pois para adolescentes a questão da correção pode ser mais delicada. O objetivo era que eles(elas) se sentissem confortáveis e persistissem na realização das atividades. Entretanto, reconhece-se que em grupos grandes o atendimento individual é menos prático e nem sempre viável, devendo-se adotar outra estratégia em contextos de grupos maiores. No caso desta pesquisa, com poucos participantes, foi possível fazer o atendimento individual na atividade em questão.

A pesquisadora conversou com os 3 estudantes que não apresentaram produções no grupo para investigar o motivo da não realização da tarefa. É importante destacar que mesmo sem acesso à internet em casa, aos(as) alunos(as) era disponibilizado o compartilhamento dos

dados móveis do professor generalista, a fim de que as tarefas on-line pudessem ser efetuadas na escola.

Abaixo, há algumas transcrições das justificativas dos participantes que não realizaram a atividade.

RE\_part1 Em casa eu nem pego nas coisas da escola. Eu largo a mochila e pego de volta só na hora de voltar para a escola. Mas se eu estiver precisando de ponto, eu faço. Eu estou precisando de quanto em Inglês? Ah, o professor [refere-se ao professor generalista] deixou fazer aqui com a internet dele, mas eu fiquei jogando.

RE\_part 2Eu fiquei com preguiça... [olha para o lado e sorri] esqueci, sei lá. Mas achei jeito eles postando lá. Eu comentei também. Só não fiz o meu. O professor [refere-se ao professor generalista da turma] roteou a internet para quem quisesse fazer aqui, mas eu fiquei só vendo quem postou e no Insta.

RE\_part 3Esse negócio de fazer para todo mundo ver não é jeito, não. Depois faz errado aí... [faz uma pausa e olha ao redor] burrão! É melhor entregar e só o professor ver. Ninguém aqui vê meu caderno, eu não deixo! [aumentou o tom de voz]

O posicionamento dos estudantes revela alguns aspectos importantes. O primeiro deles é o receio de expor produções nas quais sejam reconhecidos erros que levem a julgamentos e punições sociais. As interações nos ambientes digitais dispõem de um caráter *voyeurista*, por parte daqueles que exercem o papel de espectadores das disputas discursivas nesses lugares. Apesar de a produção escrita ser restrita aos participantes, admite-se a fragilidade da fronteira que separa o público e o privado, reforçada pelo advento das novas tecnologias. As repercussões de postagens nas diferentes mídias são imprevisíveis. Ainda que as atividades tenham sido cuidadosamente planejadas de modo a preservar a integridade dos estudantes, não se pode negar que a constante desestabilização de personalidades, públicas ou não, valendo-se de postagens descuidadas, possa alimentar o medo de exposição, sobretudo em produções de Língua Inglesa. A esse respeito, Arfuch (2002, p. 76) incorpora:

(...) poderíamos dizer que ambos os espaços — se conservamos uma distinção operativa — se entrelaçam incessantemente numa outra direção: não só o íntimo/privado deixaria seu recinto, invadindo territórios, mas também o público — em seus velhos e novos sentidos, o político, o social, o de uso, interesse e bem comum etc.

Fundamentando-se na citação acima é possível inferir que as narrativas, sobretudo as que se (re)constroem nas redes, e o espaço midiático que as abriga precisam de uma revisão dos critérios éticos em virtude do enfraquecimento do binarismo público e privado, o qual pode ser confundido com uma autorização para o desrespeito ao processo de construção discursiva do outro. Ou seja, ainda que todos os participantes estivessem no nível básico de aprendizagem de Língua Inglesa, o medo de expor a produção escrita e de que essa exposição tomasse proporções maiores havia impedido o participante de realizar a tarefa. Ainda existia o receio de que o seu

processo de aprendizagem não fosse respeitado pelos demais. A análise da narrativa oral do aluno não expõe o receio de errar, mas sim de errar diante dos outros, de uma grande plateia que poderia se comportar como um júri popular, com poder de legitimar ou não produções diversas.

O segundo aspecto é a necessidade do exercício da disciplina ao utilizar a tecnologia para a realização de tarefas escolares, sobretudo sem supervisão. As novas tecnologias de comunicação podem ampliar as práticas pedagógicas, oferecendo o desenvolvimento de novas habilidades e propostas mais dinâmicas. No entanto, simultaneamente, demandam mais disciplina por parte do docente e do discente, em virtude da facilidade do acesso a distrações. Somente a oferta da tecnologia não é suficiente para o êxito pedagógico. Há nuances como o bom planejamento e a disciplina do estudante, que podem influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem. O estudante, o docente e a escola

[...] precisam articular diversos saberes e práticas metodológicas de ensino para garantir a aprendizagem de seus estudantes...as escolas que optam por proporcionar real autonomia ao estudante reinventam a arquitetura do ensino com o uso de ferramentas, estruturas e conceitos contemporâneos. (MORAN, 2018, p. 220)

Entretanto, a inserção de propostas que dialoguem com as práticas contemporâneas, possibilitando ao(à) aluno(a) o exercício de habilidades necessárias nas interações nos novos contextos, deve priorizar a prática da autonomia, de modo que paralelo ao uso da tecnologia, o aprendiz vivencie e assuma as consequências de suas escolhas. Conforme ressalta Moran (2018, p. 221):

Se convivem com o respeito no trabalho em grupo e nos salões compartilhados, aprendem a ter consideração pelos outros. Se convivem com o apoio dos educadores e de outros estudantes, aprendem a apoiar e a se aceitar melhor. Se convivem com a responsabilidade, aprendem a ser autossuficientes.

Dentro dessa ótica, a responsabilidade e a disciplina também devem ser trabalhadas na escola, de modo que a verdadeira autonomia, dentro ou fora de sala, possa ser alcançada. O trabalho em equipe, parte da metodologia de ensino nos projetos de correção de fluxo, pode ser um fator favorável ao desenvolvimento de um(a) aluno(a) autônomo. Ainda assim, o entrave em relação à disciplina no uso da tecnologia impediu que a atividade fosse realizada pelo participante. Em virtude do curto tempo de pesquisa, não foi possível observar as dinâmicas da turma e da escola no que tange ao exercício da autonomia estudantil, porém reconhece-se que é um ponto determinante para o alcance de resultados positivos, principalmente em práticas híbridas, como as que compõem o produto educacional desta pesquisa.

Os 9 participantes que realizaram a tarefa reproduziram o conteúdo escrito no grupo, utilizando mensagens majoritariamente de linguagem mista. Em alguns momentos, desenhos e emoticons substituíam palavras, como *cake* (bolo), ou reforçavam conteúdos já expressos verbalmente, conforme ilustrado nas figuras anteriores.

Abaixo, há transcrição de alguns relatos dos participantes sobre a participação na atividade.

RE\_2\_part 3 Falar meu nome não teve graça. Todo mundo aqui já sabe. Só que é Inglês, né? Diferente. Tem que lembrar das coisas e colocar lá. Eu gostei mais de ler o que os outros colocava.

RE\_2\_part 4 Eu gostei de fazer. É legal o grupo. Em casa, eu fico vendo se tem mensagem. Que aí a gente lembra, né? Vê a mensagem e lembra da aula.

RE\_2\_part 2 Tem que botar mais gente no grupo. Só a gente é chato, é pouca mensagem. Maneiro é grupão. Ah...eu gostei de escrever lá. Fiquei com vergonha de colocar errado. Mas só tu ia saber (aponta para a pesquisadora). Ninguém sabe nada lá.

RE\_2\_part 7 Falei o que eu gosto de comer lá, mas tem que falar de novo. Se ficar toda hora, eu gravo na cabeça. Porque eu esqueço muito rápido. Eu tenho a cabeça fraca.

RE\_2\_part 10 A F. falou pra colocar no tradutor, mas é uma frase só, pouquinho, molinho. I like num sei o quê. Coloca lá e pronto.

As narrativas dos participantes revelam que o fato de as mensagens ficarem registradas no grupo, em um aplicativo acessado diariamente, facilita a consulta e a recapitulação das estruturas. As mensagens passaram a ser esperadas pelos participantes para eu houvesse interação. Outro fator revelado com a análise dos relatos foi o desejo de que mais gente participasse dessas interações.

Solicitar produções curtas, em princípio, atraiu o interesse dos participantes. Iniciar com a produção de uma frase ou duas, compostas por estruturas trabalhadas em sala pareceu incentivar a participação. No entanto, o uso do Google tradutor foi mencionado por uma participante, apesar de terem sido orientados a pesquisar em outros recursos, caderno de vocabulário, dicionários, material do produto educacional compartilhado no grupo.

As produções escritas dos participantes, nas atividades 1 e 2 do produto educacional, suscitaram debates sobre as características dos bairros em que eles residiam, incluindo referências culinárias. Os temas das próximas atividades foram escolhidos através da observação das discussões que surgiram a partir das produções discentes. Os estudantes manifestaram a vontade de falar sobre eles(elas), das músicas deles(as), dos lugares deles(as). Assim, foi necessário adaptar os objetos de aprendizagem às temáticas de interesse do alunado.

A situação se configurou como uma oportunidade de explorar alguns aspectos da história oral de vida e comunitária desses locais e, através deles, conhecer mais profundamente os sujeitos da pesquisa e proporcionar experiências de aprendizagem mais coerentes com o contexto de cada um.

Conforme Meihy e Ribeiro (2011) ressaltam, na História Oral comunitária, “Pode-se também valorizar a busca de aspectos pouco visíveis de certas comunidades.” (p.53). Desse modo, tem-se a oportunidade de abordar os aspectos da construção identitária dos aprendizes através dos aspectos de afetividade e valorização das experiências levantadas por meio da História Oral que, segundo Meihy (2018, p. 15),

é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas...não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto. Não é apenas a entrevista ou outra fonte oral que marca a História Oral.

Desse modo, a História Oral, imbricada no processo desta pesquisa, visa ao entendimento da forma de pensar dos participantes através de um planejamento e da articulação de uma série de procedimentos que envolvem, principalmente, as entrevistas. Os diálogos gravados são registrados e documentados, tornando-se fonte de dados para análise.

Neste estudo, a operação da História Oral envolveu a elaboração de um projeto que norteava quem deveria ser entrevistado, como e por quê. Conforme mencionado no projeto desta pesquisa, somente os sujeitos participantes foram entrevistados, individualmente ou em grupo, com gravação de voz, resguardando a imagem dos estudantes, para que suas impressões e anseios fossem considerados na elaboração das atividades do caderno didático, produto educacional desta pesquisa.

Além disso, foram definidos locais, tempo de duração e ambientes que assegurassem a privacidade e boa qualidade das gravações. A transcrição foi feita de forma seletiva, conforme explicado no item 5.

Meihy e Ribeiro (2011) estabelecem que os estudos de História Oral Comunitária, na maior parte das vezes, não pretendem exaurir nem concorrer com o debate historiográfico, mas atende a anseios muitas vezes menos expressivos em termos de reflexão historiográfica, priorizando os aspectos afetivos que impulsionam a história oral comunitária, cujos conceitos e procedimentos foram utilizados nesta pesquisa.

Durante a semana que antecedeu a aplicação da atividade 3, o professor generalista da turma informou à pesquisadora que os(as) alunos(as) estavam curiosos sobre as comidas preferidas dos jovens do *Hackney*. Assim, antes de explorar a questão comunitária mencionada no parágrafo anterior, explorou-se as comidas típicas de cada localidade.

Alguns participantes fizeram questionamentos como “Será que lá tem açaí e guaraná natural?” e “Claro que não, né? Lá eles só comem Mc Donalds.”

A partir de questionamentos como esses e da observância da relação íntima dos aspectos identitários dos participantes com seus locais de residência e suas particularidades, a pesquisadora elaborou a sequência de práticas da atividade 3, cujo slide inicial está ilustrado na figura 44.

### 7.2.3 Atividade 3

**Figura 44:** Slide inicial da atividade 3.

Parte 1 : Presencial

**ANALYSING IMAGES**

Neste momento, a pesquisadora postou as imagens abaixo no grupo do *whatsapp* e deu a seguinte instrução:  
*Analisem as imagens e verifiquem se vocês reconhecem alguns desses pratos.*



Roast      Shepherd's pie      Full English breakfast

Após a análise das imagens, a pesquisadora escreveu os nomes dos pratos no quadro e pediu que eles selecionassem o prato que aparentava ser o mais saboroso.

**CONTEXTUALIZATION**

Um vídeo do chef Ainsley Harriot, ensinando uma receita, foi projetado no quadro e também disponibilizado no grupo de *whatsapp*.



<https://www.youtube.com/watch?v=ZUuDe#yoo>

**DivS** SIGNIFICANDO  
 O ENSINO DE LINGUA  
 INGLESA EM TURMAS  
 DE CORRE O DE FLUXO

50

A atividade 3 é iniciada com a análise de imagens. Nesse momento, a pesquisadora postou as imagens dos pratos do *slide* inicial, ilustrado na figura 44, no grupo do *WhatsApp*, instruindo os participantes a analisarem as imagens e verificarem se eles(elas) reconheciam alguns daqueles pratos, de que região os pratos pareciam ser. Eles foram instruídos a observar as cores, os alimentos e até a organização dos elementos no prato.

O texto imagético foi explorado, considerando as premissas metodológicas das turmas de Projeto, mencionadas no item 4.3, e as práticas sociais de negociação de significado (THOMPSON, 1990) envolvidas na “educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação” (NEWFIELD, 2011, p.82). Assim, os participantes foram estimulados a apurar o olhar e perceber os possíveis significados das combinações nas imagens.

Finalizando a seção de análise de imagens, a pesquisadora escreveu os nomes dos pratos no quadro, em Língua Inglesa, e pediu que eles selecionassem o prato que aparentava ser o mais saboroso e explicassem a escolha.

A seção de contextualização da atividade 3 foi iniciada com a projeção no quadro de um vídeo do chef Ainsley Harriot ensinando uma receita. Posteriormente, o vídeo também foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp*.

Durante a projeção do vídeo, três alunos iniciaram uma discussão e foram levados à direção, permanecendo lá até a hora da saída. Esses participantes perderam as dinâmicas presenciais da atividade 3. A fim de amenizar o prejuízo dos(as) alunos(as) em relação aos conteúdos, a pesquisadora disponibilizou todos os registros da aula para esses alunos através do *WhatsApp*. A tecnologia permite que “cada estudante possa aprender no ritmo e do jeito mais adequado” (MORAN, 2018, p.223). Se naquele momento, os participantes não tiveram acesso às ferramentas que facilitariam a interação no grupo, o recurso tecnológico poderia amenizar essa perda, permitindo que o aprendiz acessasse os componentes curriculares trabalhados em outro momento.

Faz-se necessário esclarecer que a disponibilização do conteúdo não garante que o participante o acesse e estude. É preciso que ele tenha oportunidades de desenvolver a autonomia e responsabilizar-se pelo seu desempenho. Acredita-se que a abordagem metodológica dos Projetos favoreça a consciência da corresponsabilidade no desenvolvimento discente.

Posteriormente, os(as) três alunos(as) retirados de sala foram questionados a respeito do acesso ao conteúdo. Apenas um deles não acessou o arquivo e os links disponibilizados.

Após a seção de contextualização, presencial, a pesquisadora escreveu as seguintes perguntas no quadro: *What do you have for breakfast?* (O que você come no café da manhã?), *And for lunch?* (E no almoço?), *And for dinner?* (E no jantar?), *What's your favorite dessert?* (Qual é a sua sobremesa favorita?). Então, ela pediu aos (às) alunos(as) que identificassem os termos cujos significados eles(elas) já conheciam, pesquisassem os termos e expressões desconhecidos e respondessem às perguntas.

Novamente, os participantes utilizaram seus dispositivos móveis para pesquisar os termos desconhecidos. A pesquisadora auxiliou na compreensão de significado fazendo gestos e, em outros momentos, utilizando outras imagens. Dessa vez, a quantidade de alunos(as) pedindo a tradução dos termos foi menor, demonstrando maior autonomia no ato da pesquisa e corresponsabilidade no seu processo de aprendizagem.

O ato de pesquisar em si, individual ou coletivamente, é uma oportunidade de aprendizagem, pois

nosso cérebro aprende conectando-se em rede. Todas as iniciativas para abrir espaços das escolas para o mundo, ampliando as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem (MORAN, 2018, p. 8)

Assim, faz-se necessário insistir nas práticas que propiciem trocas, colaborações e coproduções que levem à construção de soluções e ampliem atitudes e mentalidades, sobretudo no processo de escrita que envolve formulação de hipóteses, elaboração de esquemas, organização e síntese.

Os participantes responderam às perguntas oralmente, em Língua Portuguesa, e depois pesquisaram o vocabulário de que necessitavam para escrever as suas ideias em Língua Inglesa em seus cadernos. Além disso, os termos foram registrados no caderno de vocabulário dos participantes.

Em razão do apego dos(das) alunos(as) ao ato de copiar e às anotações no caderno, em alguns momentos o registro de vocabulários e expressões foi feito nos cadernos mesmo quando também eram disponibilizados no grupo de participantes do *Whatsapp*.

Reconhece-se que esses registros poderiam ser armazenados em drives compartilhados e outros recursos. No entanto, acredita-se que o rompimento de algumas práticas deva ser

gradativo. Propostas disruptivas podem gerar mal-estar e ansiedade, prejudicando o ensino e aprendizagem, caso o processo de adaptação não seja respeitado.

A inovação é por si só uma transgressão, pois rompe com o habitual. No entanto, é preciso considerar que

as inovações sustentadas, práticas inovadoras dentro de um ambiente conservador, são vitais para um setor saudável e robusto, na medida em que as organizações se esforçam para fazer melhores produtos e oferecer melhores serviços (HORN e STAKER, 2015, p. 75)

Ou seja, é preciso reconhecer que a abordagem híbrida da pesquisa se configura como uma inovação, entretanto a prática acontece dentro de um sistema consolidado de anos de tradicionalismos aos quais docentes e discentes estão habituados. Faz-se necessário avaliar até onde é benéfico transgredir, considerando os benefícios e possíveis prejuízos à aprendizagem.

Portanto, optou-se por se manterem determinadas práticas às quais os participantes já estavam habituados, com o intuito evitar dificuldades que não poderiam ser trabalhadas dentro dos prazos estipulados no cronograma da pesquisa.

Em seguida, alguns termos relacionados à comida foram apresentados através da visita ao site de uma famosa rede de mercado estrangeira. No site, havia as fotos dos produtos com seus nomes em Língua Inglesa e preços. Dessa forma, os participantes visualizavam o produto, liam a categoria a qual o produto pertencia e faziam as inferências. Assim, eles foram apresentados aos novos termos sem a tradicional prática de exposição de *flashcards* seguida de repetição. O *tour* virtual pelo mercado, como se eles fossem fazer compras, foi o modo pelo qual os participantes foram apresentados ao vocabulário da atividade 3, com a mediação da pesquisadora.

Considerou-se que, no contexto desta pesquisa, o *tour* pelo site do mercado seria uma estratégia que facilitaria a assimilação do novo vocabulário, uma vez que havia muitas imagens de produtos já conhecidos pelos participantes. Além disso, as novas informações poderiam ser relacionadas com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, tornando-se conhecimentos efetivos (MORAN, 2018).

Utilizando as estruturas apresentadas, os(as) alunos(as) escreveram sobre seus hábitos alimentares nas diferentes refeições do dia. O trabalho foi desenvolvido em uma folha separada, ilustrada na figura 45, que não foi analisada por tratar-se de *pre-task*, já elucidado anteriormente. No entanto, os participantes fizeram revisões com *checklists* disponibilizados no

quadro, objetivando que eles(elas) corrigissem suas produções de *pre-task* identificando possíveis desvios da norma padrão, no que tange à ortografia, sintaxe e outros aspectos.

**Figura 45:** Slide da seção de *pre-task* da atividade 3

**PRE-TASK**

Utilizando as estruturas apresentadas, os(as) alunos(as) escreveram sobre seus hábitos alimentares nas diferentes refeições do dia. O trabalho foi desenvolvido em uma folha separada, ilustrada abaixo.

*What do you have for lunch? And for breakfast?*  
 No espaço abaixo, escreva sobre o que você come nas diferentes refeições do dia. Mantenha o dicionário on-line aberto durante a atividade. Em caso de dúvida, peça ajuda à professora.

SIGNIFICANDO  
 O ENSINO DE LÍNGUA  
 INGLESA EM TURMAS  
 DE CORREIO DE FLUXO

12

Fonte: A autora, 2019.

A aula presencial foi encerrada com um lanche coletivo em que os participantes etiquetaram cada alimento com seus nomes em Língua Inglesa. Foi um momento de descontração que além de ter ajudado a memorizar os novos termos apresentados na atividade 3, facilitou a entrevista individual após a aula.

A figura 46 ilustra o momento em que alguns participantes preparavam as etiquetas dos alimentos do lanche coletivo.

**Figura 46:** Preparação das etiquetas com os nomes dos alimentos em Língua Inglesa antes do lanche coletivo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Três pessoas foram momentaneamente adicionadas ao grupo do *Whatsapp* para participar da interação escrita em Língua Inglesa com os(as) alunos(as). O assistente social Jean Michael, colaborador da pesquisa, selecionou 2 estudantes do Hackney, de 15 e 16 anos, para falar de seus hábitos alimentares e perguntar sobre o mesmo tópico aos participantes da pesquisa. A atividade se configurou como uma oportunidade de interação e troca cultural entre os estudantes. No primeiro momento, alguns participantes pediram ajuda para interagir com os convidados do grupo. A pesquisadora intermediou o processo, esclarecendo algumas abreviações e termos desconhecidos pelos(as) alunos(as), porém incentivando-os a utilizar principalmente o caderno de vocabulário e os dicionários *on-line* para eventuais consultas.

Todos os estudantes participaram das interações on-line. Nem todos escreveram suas preferências em relação à comida, mas todos interagiram através de comentários que, algumas vezes, se configuravam como uma frase e outras como uma palavra ou *emoji*.

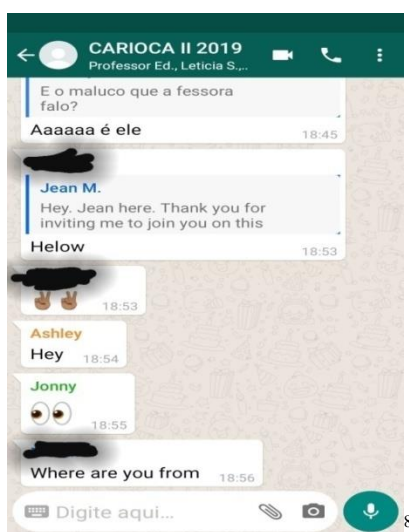
É importante reforçar que os dois estudantes e o assistente social foram removidos do grupo assim que a atividade foi finalizada, sendo voluntariamente adicionados posteriormente para novas atividades. As figuras 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54 ilustram algumas dessas interações.

**Figura 47:** Produção textual da atividade 3 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 48:** Produção textual da atividade 3 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 49:** Produção textual da atividade 3 no grupo

<sup>7</sup> **Balão 1:** Oi. Jean aqui. Obrigado por me convidar para me juntar a vocês nisso.(tradução nossa)

<sup>8</sup> **Balão 2:** Olá. (inadequação ortográfica na produção do participante) / **Balão 4:** Ei / **Balão 6:** De onde você é? (tradução nossa)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 50:** Produção textual da atividade 3 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 51:** Produção textual da atividade 3 no grupo

<sup>9</sup> **Balão 2:** Reino Unido. /**Balão 3:** Vocês são do Brasil, certo? /**Balão 6:** Em Inglês, por favor. /**Balão 7:** VC = VOCÊ.  
(tradução nossa)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 52:** Produção textual da atividade 3 no grupo

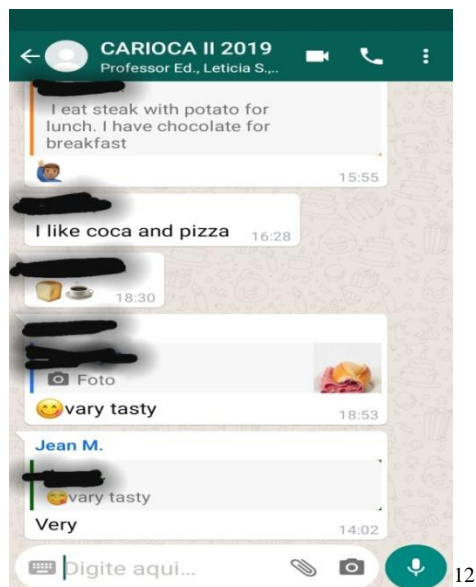


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 53:** Produção textual da atividade 3 no grupo

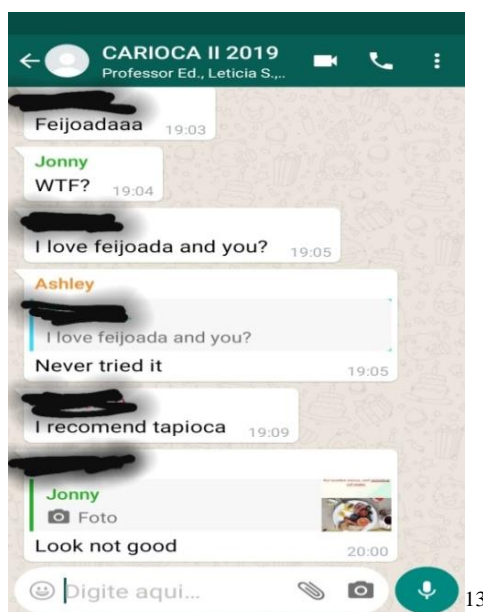
<sup>10</sup> **Balão 3:** Eu como pão no café (da manhã) [ inadequação] / **Balão 4** : Eu gosto de chocolate. / **Balão 5:** Eu também. [inadequação](tradução nossa)

<sup>11</sup> **Balão 2:** Eu como bife com batata no almoço. Eu tomo chocolate no café da manhã./ **Balão 3** : Eu gosto de açai. (tradução nossa)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 54:** Produção textual da atividade 3 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que em alguns momentos os(as) alunos(as) utilizaram a Língua Portuguesa para pedir ajuda e escrever interjeições. Em outros momentos, usavam a linguagem não verbal

<sup>12</sup> **Balão 2:** Eu gosto de Coca e pizza. / **Balão 4 :** Muito gostoso. [ inadequação ortográfica] / **Balão 5 :** Muito.( tradução nossa)

<sup>13</sup> **Balão 3 :** Eu amo feijoada e você ? / **Balão 4 :** Nunca provei./ **Balão 5 :** Eu recomendo tapioca. / **Balão 6:** Parece bom. [ inadequação ] ( tradução nossa)

e a mista. Mesmo quando interagiam por meio de *gifs*, *emojis* e outros recursos imagéticos, os participantes demonstravam compreender as produções textuais dos colegas e conseguiam interagir de forma adequada.

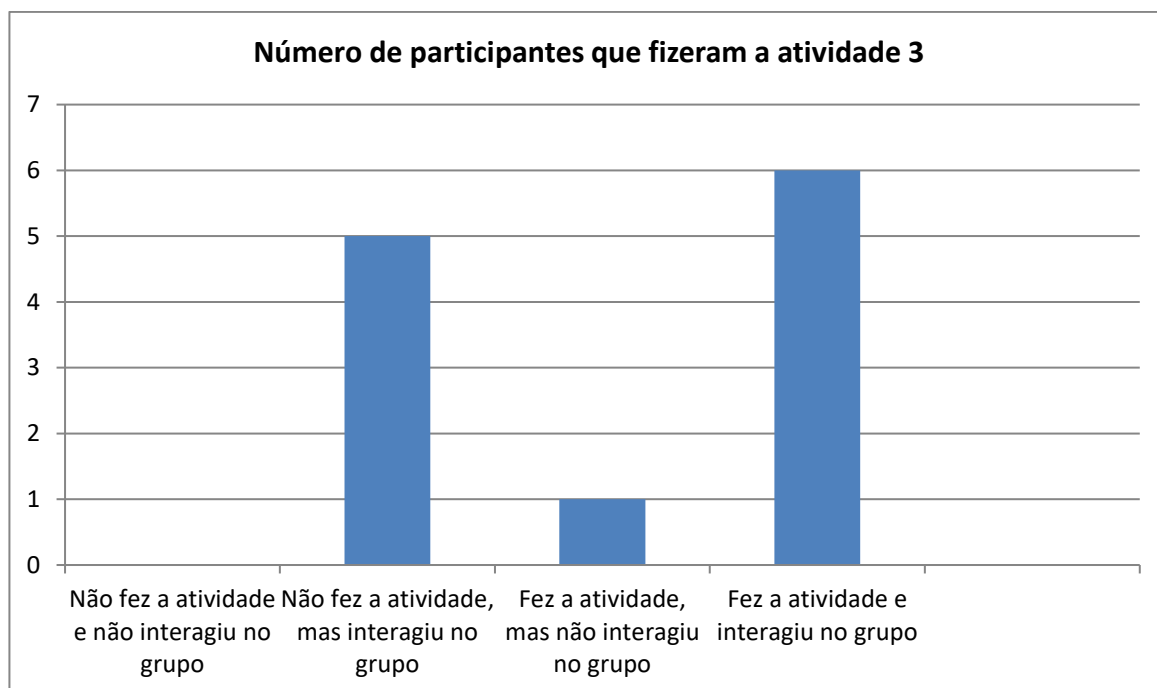
O uso de recursos não verbais para a comunicação configura-se como uma estratégia em que a imagem e o texto coconstroem significados. Através de elementos imagéticos, faz-se referência a conhecimentos prévios do leitor, uma metonímia não verbal que, segundo Panther e Randen (1999), vai além da substituição de expressões, pois são imbuídos de conteúdo semântico que nem sempre o verbal consegue expressar com a mesma eficiência para o leitor.

Em contextos virtuais de interação, é comum notar o caráter multimodal mais latente nas interações. As imagens podem, em alguns casos, dispensar elementos linguísticos explanatórios. As novas estéticas textuais, que emergem nas interações nos espaços virtuais, trazem os recursos imagéticos que podem reforçar uma informação já expressa pelo texto verbal ou adicionar informações, através de referências implícitas ou não.

Na análise das produções desta pesquisa, foram observados o uso adequado das estruturas linguísticas apresentadas nos encontros, no que tange à coerência, coesão e adequações sintáticas, semânticas e ortográficas.

Observou-se que os 12 estudantes realizaram a atividade *on-line*. Dentre eles, 5 não fizeram a atividade, porém interagiram no grupo, um deles fez a atividade, no entanto não interagiu com os outros participantes e 6 estudantes, além de fazerem a atividade, interagiram no grupo, conforme ilustra o gráfico 25.

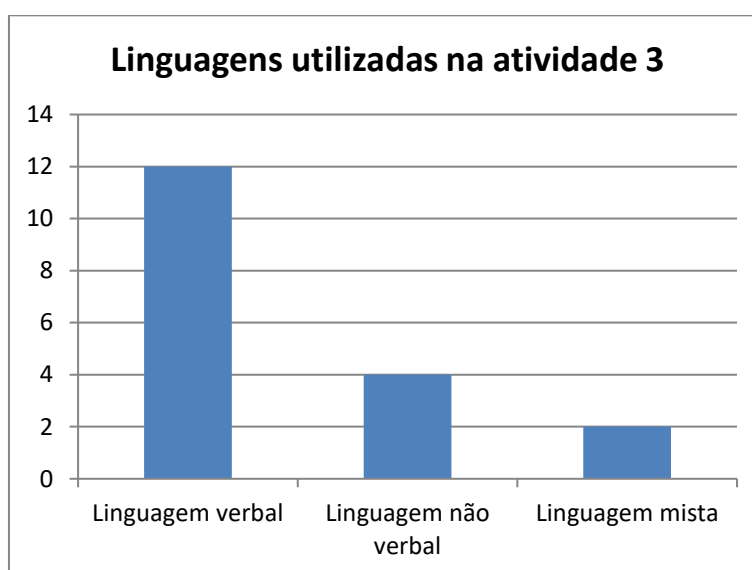
**Gráfico 25:** Participação na atividade 3



Fonte: Dados da pesquisa., 2019.

Verificou-se que os 12 participantes produziram 18 balões com textos verbais e/ou não verbais. Desses textos, 2 continham linguagem mista, 4 continham linguagem não verbal e 12 continham apenas linguagem verbal, conforme ilustra o gráfico 26. Entretanto, 2 produções não verbais consistiam em palavras como *hi* (oi) e *hello* (olá).

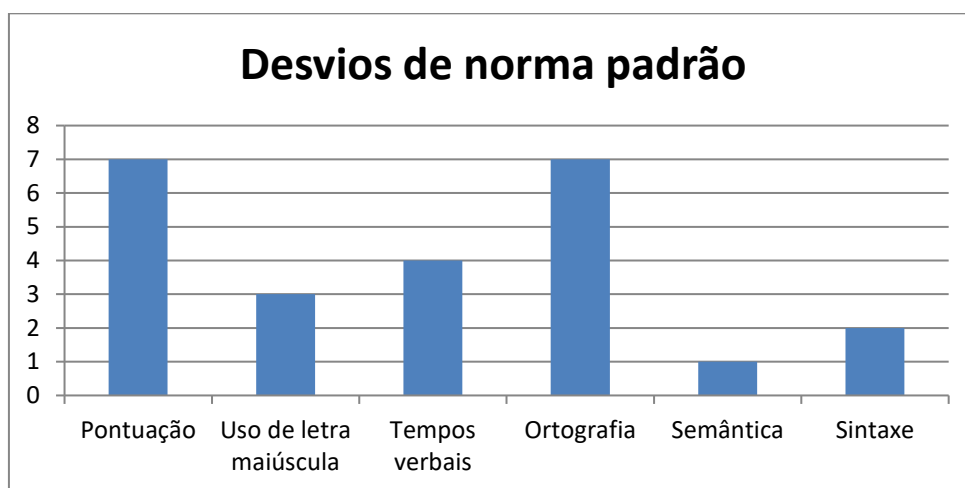
**Gráfico 26:** Linguagens utilizadas nas interações da atividade 3.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que das 18 produções textuais postadas no grupo, 8 apresentavam desvios da norma padrão. Dentre elas, 7 inadequações na pontuação, 3 no uso da letra maiúscula, 4 no emprego dos tempos verbais, 7 na ortografia, 1 na semântica e 2 na sintaxe, conforme ilustra o gráfico 27.

**Gráfico 27:** Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As produções dos(as) alunos(as) foram analisadas e algumas inadequações foram identificadas. Os desvios de norma padrão da Língua Inglesa foram abordados de forma genérica através de jogos na aula seguinte. Palavras com inadequações ortográficas foram abordadas com o “jogo de forca” e erros semânticos ou sintáticos com “batata quente”, em que o(a) aluno(a) com a “batata quente” deveria completar frases no quadro.

A estratégia de utilizar o lúdico para revisar aspectos semânticos, sintáticos e ortográficos de termos e expressões também funcionou como uma revisão das estruturas linguísticas apresentadas no encontro anterior. Faz-se necessário ressaltar que a dificuldade de retenção de vocabulário foi apontada como um entrave pelos participantes nos questionários iniciais. Dessa forma, o contato e o uso das novas estruturas em diferentes atividades são necessários para que os estudantes possam memorizar e futuramente naturalizar o uso desses termos e expressões nas suas produções.

Após as dinâmicas com os jogos, a pesquisadora pediu que os participantes lessem novamente suas mensagens no grupo e tentassem identificar possíveis inadequações. A pesquisadora esclareceu que não era necessário expor o erro ou apagar a mensagem, pois tudo

fazia parte do processo de aprendizagem, ainda assim, um participante apagou a sua produção no grupo.

Na atividade 4, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados à descrição de lugares, uma vez que os estudantes já haviam manifestado o desejo de falar sobre os seus bairros. Essa atividade foi elaborada de modo que os participantes adquirissem vocabulário para descrever o lugar em que moravam e fazer a relação da formação dos bairros com a construção social e histórica da cidade.

Faz-se necessário destacar que a atividade 4 teve desdobramentos em aulas de outras disciplinas, como História, Geografia e Artes, pela complexidade e amplitude da temática envolvida. Essas atividades de outras disciplinas não foram registradas por terem acontecido em dias em que a pesquisadora não estava na unidade escolar. No entanto, os participantes fizeram relatos desses desdobramentos, que foram transcritos no final da descrição desta atividade.

Nessa perspectiva, também fundamentada no perfil dos participantes e entrevistas, a atividade 4, cujo slide inicial está ilustrado na figura 55, foi elaborada.

#### 7.2.4 Atividade 4

**Figura 55:** Slide inicial da atividade 4.

**ATIVIDADE 4**

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados à descrição de lugares:



- ancient;
- beautiful;
- boring;
- bustling;
- charming;
- contemporary;
- compact;
- cosmopolitan;
- crowded;
- exciting;
- expensive;
- famous;
- fantastic.

Esta atividade foi elaborada de modo que os participantes adquirissem vocabulário para descrever o lugar em que moravam e fazer a relação da formação dos bairros com a construção social e histórica da cidade. É importante destacar que esta atividade teve desdobramentos em aulas de outras disciplinas, como História, Geografia e Artes, pela complexidade e amplitude do tema.

A fim de dinamizar a seção de análise de imagens, a pesquisadora chegou mais cedo à unidade escolar e cobriu as janelas com cartolina para diminuir a luminosidade. Depois, utilizou o aparelho de som da unidade escolar para tocar a canção “Subúrbio” de Chico Buarque (disponível através de acesso ao QR Code indicado no Produto Educacional desta pesquisa).

Lá não tem brisa  
 Não tem verde-azuis  
 Não tem frescura nem atrevimento  
 Lá não figura no mapa  
 No avesso da montanha, é labirinto  
 É contra-senha, é cara a tapa  
 Fala, Penha  
 Fala, Irajá  
 Fala, Olaria  
 Fala, Acari, Vigário Geral  
 Fala, Piedade  
 Casas sem cor  
 Ruas de pó, cidade  
 Que não se pinta  
 Que é sem vaidade

Vai, faz ouvir os acordes do choro-canção  
 Traz as cabrochas e a roda de samba  
 Dança teu funk, o rock, forró, pagode, reggae  
 Teu hip-hop  
 Fala na língua do rap  
 Desbanca a outra  
 A tal que abusa  
 De ser tão maravilhosa

Lá não tem moças douradas  
 Expostas, andam nus  
 Pelas quebradas teus exus  
 Não tem turistas  
 Não sai foto nas revistas  
 Lá tem Jesus  
 E está de costas  
 Fala, Maré  
 Fala, Madureira  
 Fala, Pavuna  
 Fala, Inhaúma  
 Cordovil, Pilares  
 Espalha a tua voz  
 Nos arredores  
 Carrega a tua cruz  
 E os teus tambores

Vai, faz ouvir os acordes do choro-canção  
 Traz as cabrochas e a roda de samba  
 Dança teu funk, o rock, forró, pagode, reggae  
 Teu hip-hop  
 Fala na língua do rap  
 Fala no pé  
 Dá uma ideia  
 Naquela que te sombreia

Lá não tem claro-escuro  
 A luz é dura  
 A chapa é quente  
 Que futuro tem  
 Aquela gente toda  
 Perdido em ti  
 Eu ando em roda  
 É pau, é pedra  
 É fim de linha  
 É lenha, é fogo, é foda

Fala, Penha  
 Fala, Irajá  
 Fala, Encantado, Bangu  
 Fala, Realengo...

Fala, Maré  
 Fala, Madureira  
 Fala, Meriti, Nova Iguaçu  
 Fala, Paciência...

(BUARQUE, 2007)

Quando todos os participantes chegaram, algumas imagens do bairro onde moravam foram projetadas no quadro. Os participantes foram orientados a ouvir a canção e anotar suas ideias a partir da análise das imagens ilustradas na figura 56.

**Figura 56:** Primeira seção da atividade 4



Fonte: A autora, 2019.

A pesquisadora selecionou fotos dos locais onde os participantes moravam. No momento em que as imagens foram expostas, houve muita empolgação por parte deles. Alguns

estudantes começaram a cantarolar “Esse é o baile da Mangueira/ Olha só como tá/ Olha só como tá”.

Após a análise das imagens, foi realizado um momento de troca para que os(as) alunos(as) dividissem suas ideias com o grupo. Os participantes discutiram o conceito de subúrbio, os bairros do Rio de Janeiro que fariam parte do subúrbio e as impressões deles acerca das imagens e da canção.

A pesquisadora aproveitou o momento para aplicar traços da metodologia da História Oral e obter mais dados sobre os participantes e suas relações com a comunidade a qual pertenciam. Abaixo, há algumas transcrições dos trechos mais relevantes desse momento.

Pesquisadora: O que vocês mais gostam sobre o lugar em que vocês moram?

RE\_4\_part3 Neginho chega lá e fica como? SU-A-VÃO! Tem a barraca da B. perto da quadra. Eu fico lá...maior lazer.

RE\_4\_part5 Futebol com os meninos lá da associação. Maneirão, né, não?” Vira para o lado e sorri para o outro participante.

RE\_4\_part2 De ficar lá no alto, brotar lá em cima e ficar marolando...

RE\_4\_part1 Os arrocha! Olhou para a outra participante e as duas começaram a rir.

Observou-se que o sentimento em relação ao local onde residiam estava relacionado com a sensação de pertencimento. Em vários momentos, os estudantes falaram das festas e dos amigos do local. Ficou explícito o quanto eles se sentiam confortáveis nessas localidades.

Nenhum dos participantes soube responder sobre a origem dos bairros, das comunidades às quais pertenciam. Uma vez que investigar essas origens demandaria mais tempo e extrapolaria o cronograma da pesquisa, optou-se por explorar a descrição desses lugares e abordar aspectos históricos da formação dessas regiões, posteriormente em outras disciplinas.

Na contextualização, o grupo assistiu ao vídeo “Méier: um retrato do subúrbio carioca”, cujo link está no Produto Educacional. Esse momento foi seguido por uma roda de conversa, que é um momento de aprendizado onde exercita-se o ouvir e o falar. Ainda que esse momento não tenha sido realizado em Língua Inglesa, ele ampliou debates e ajudou a desenvolver ideias para as atividades seguintes.

Durante a roda de conversa, conforme alguns locais eram mencionados, a pesquisadora escrevia os adjetivos em Língua Inglesa no quadro e pedia aos(às) alunos(as) que relacionassem os adjetivos aos lugares. Em alguns momentos, foi preciso voltar ao slide de imagens

apresentado na primeira seção. Em outros, foram realizadas pesquisas no Google imagens com projeção para todo o grupo. À medida que a pesquisadora apresentava o vocabulário, os participantes procuravam outros através de seus dispositivos móveis conectados à Internet. Abaixo, há algumas anotações, sobre esse momento, transcritas do diário de observação da pesquisadora.

D.O\_4 Os alunos estão mais engajados nesta atividade do que nas anteriores. Parece que falar dos bairros realmente os empolga. Eles sugerem músicas para ouvirem durante as atividades. Nem todas são adequadas para o ambiente escolar, mas eles demonstram satisfação ao dividirem suas ideias com os outros, inclusive comigo. A aula está barulhenta, mas organizada. Parece que hoje estamos sincronizados.

Os (As) alunos(as) fizeram um glossário com os adjetivos que consideravam mais relevantes para a descrição dos locais e os registraram em seus cadernos de vocabulário.

Utilizando os termos apresentados, e outros pesquisados por eles(elas), os(as) alunos(as) fizeram uma pequena descrição do bairro onde moravam. Novamente, a estratégia de consulta ao *checklist* e ao caderno de vocabulário foi utilizada para que os participantes pudessem avaliar as suas produções de *pre-task*, antecipar dificuldades e esclarecer dúvidas antes da atividade de produção textual *on-line*. Alguns aprendizes, ao identificarem inadequações nas produções de *pre-task*, reescreveram seus textos em folhas separadas.

A atividade 4 teve uma abordagem interdisciplinar, pois outras pesquisas sobre os bairros foram feitas nas outras aulas, estabelecendo *links* com outras disciplinas. O QR Code, indicado no Produto Educacional, direciona a um site, utilizado pelos participantes, que conta a história dos bairros cariocas. Abaixo, há alguns relatos de participantes e do professor generalista a respeito das atividades desenvolvidas.

RE\_prof Aproveitamos que vocês trabalharam com os bairros e linkamos com Geografia e História, falando da formação desses lugares. Construímos mapas e eu introduzi alguns conteúdos de História do material didático a partir dos bairros. Ficou bem leve e interessante.

RE\_part7 A gente procurou no Google os mapas e o professor falou as curiosidades dos lugares. Negócio de marquesa e Dom Pedro...O J. consegue explicar melhor.

Os mapas reproduzidos e as pesquisas realizadas ficaram expostas por alguns dias no mural, mas, segundo relatos, outros estudantes de outras turmas rasgaram os trabalhos. Quando a pesquisadora chegou à unidade escolar, já não havia registros dessas atividades no mural da sala.

As etapas da atividade 4 até aqui descritas, da análise de imagens ao *pre-task*, aconteceram no modo presencial em 2 tempos de aula. Dos 12 participantes, 8 estavam

presentes e participaram das atividades presenciais, mas somente 6 ficaram até o final, pois 2 alunos(as) foram chamados para uma reunião com a gestão devido a problemas disciplinares ocorridos em outros dias.

A atividade de produção textual, descrita a seguir, aconteceu no grupo de *WhatsApp* criado para esta pesquisa.

Os (As) alunos(as) receberam, através do grupo de *WhatsApp*, instruções para realizar a atividade de produção textual. Eles (Elas) foram informados que os colaboradores, o assistente social e os dois estudantes, seriam adicionados ao grupo novamente e que eles deveriam fazer uma breve apresentação do bairro em que moravam. Eles foram orientados a comentar cada postagem com as expressões que haviam aprendido em sala. As figuras 57, 58, 59 e 60 ilustram essas interações no grupo.

**Figura 57:** Produção textual da atividade 4 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

---

<sup>14</sup> **Balão 1:** Eu moro no Jacarezinho. Minha vizinhança é legal. Há muitos amigos lá e é muito quente também.

**Balão 2:** É longe de Copacabana?

**Balão 3:** Meu lugar também.

**Balão 4:** Não copabana. Esse é o jacarezinho.

**Figura 58:** Produção textual da atividade 4 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 59:** Produção textual da atividade 4 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>15</sup> **Balão 1:** Eu moro na Mangueira. É um ótimo lugar.

**Balão 2:** Eu moro no São João. Eu amo o São João porque eu tenho muitos amigos lá. É um lugar perigoso, mas eu gosto.

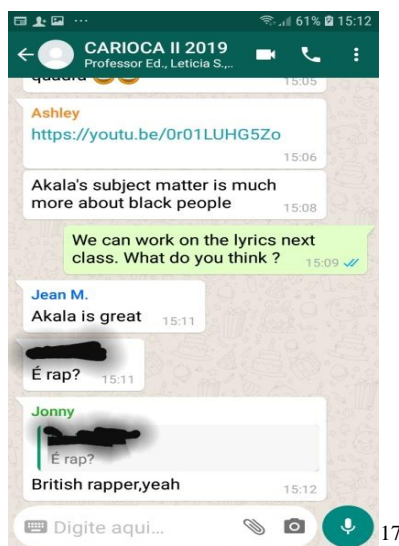
**Balão 3:** Também.

**Balão 4:** Escola de samba?

<sup>16</sup> **Balão 1:** Famosa.

**Balão 3:** Eu moro no Riachuelo. Chato.

**Balão 4:** Escola de samba famosa no Rio.

**Figura 60:** Produção textual da atividade 4 no grupo

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dos 12 aprendizes, 6 participaram das atividades presenciais e 7 da atividade escrita *on-line*. Os 5 estudantes que não participaram estavam entre os que não realizaram as atividades presenciais, uns por falta no dia e outros devido à reunião com a gestão escolar no horário da dinâmica presencial. O conteúdo foi disponibilizado a cada participante ausente, mas apenas um deles acessou e tirou dúvidas através de mensagens com a pesquisadora.

Observou-se que aqueles que participaram não se restringiram às estruturas apresentadas em sala. Os participantes utilizaram outros termos e expressões que pesquisaram. Em alguns momentos, eles pediam ajuda à pesquisadora através de mensagens no modo privado. A pesquisadora orientava em relação à sintaxe e outros aspectos linguísticos sobre os quais os estudantes apresentavam dúvidas.

O gráfico ilustra a participação dos estudantes. Verificou-se que dois estudantes realizaram a atividade de forma satisfatória, utilizando vocabulário mais extenso e frases mais elaboradas, mas não interagiram com outros participantes no grupo. Dois aprendizes realizaram a produção com estruturas mais simples, entretanto

<sup>17</sup> **Balão 2:** O assunto do Akala é muito mais o povo negro.

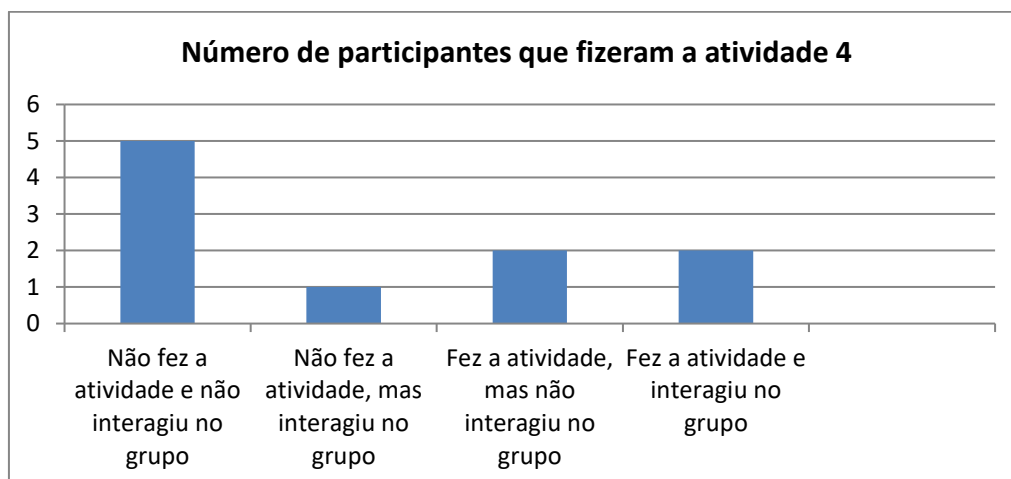
**Balão 3:** Nós podemos trabalhar essa letra na próxima aula. O que vocês acham?

**Balão 4:** Akala é ótimo.

**Balão 6:** Rapper britânico, sim.

interagiram com os outros participantes e um aprendiz apenas interagiu, sem realizar uma produção própria, conforme ilustra o gráfico 28.

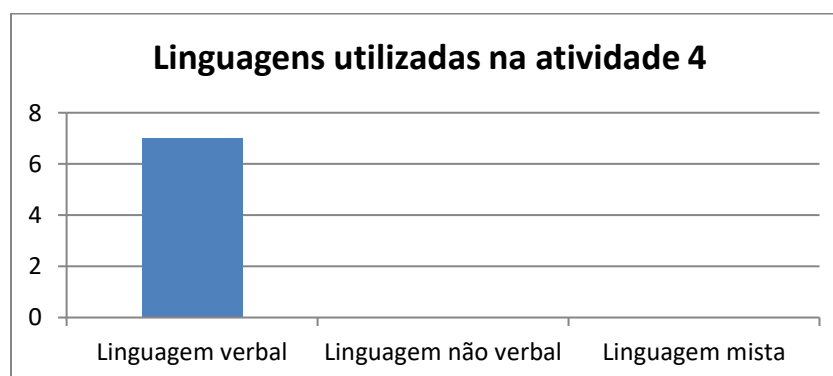
**Gráfico 28:** Participação na atividade 4.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

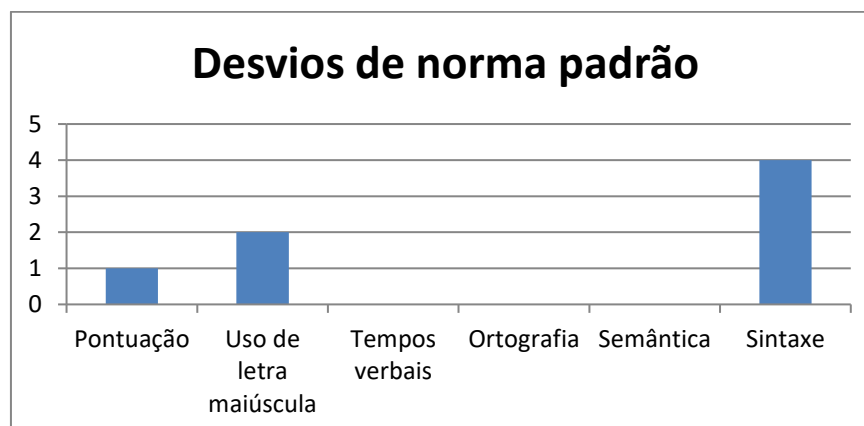
Observou-se que todos os participantes utilizaram linguagem verbal nas produções e nas interações, conforme ilustra o gráfico 29.

**Gráfico 29:** Linguagens utilizadas na atividade 4 em cada produção.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observaram-se poucos desvios da norma padrão nas produções escritas da atividade 4. Verificou-se a ausência de inadequações ortográficas e semânticas, conforme ilustra o gráfico 30.

**Gráfico 30:** Desvios de norma padrão da atividade 4

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante as pesquisas sobre os bairros, solicitada para o desdobramento da atividade de Língua Inglesa na aula de História, um dos participantes descobriu que a localidade onde morava era um antigo engenho de açúcar. Essa informação foi dividida com o professor generalista que comunicou a pesquisadora. A partir desse dado levantado por ele e de outros, envolvendo questões raciais, que surgiram com a aplicação das atividades anteriores, a atividade 5 foi planejada.

### 7.2.5 Atividade 5

Professora, me desculpe  
Mas agora vou falar  
Este ano na escola  
As coisas vão mudar

Nada contra ti  
Não me leve a mal  
Quem descobriu o Brasil  
Não foi Cabral

Treze Caravelas  
Trouxe muita morte  
Um milhão de índio  
Morreu de tuberculose  
Falando de sofrimento  
Dos tupis e guaranis  
Lembrei do guerreiro  
Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares  
Vítima de uma emboscada  
Se não fosse a Dandara  
Eu levava chicotada  
(MC CAROL em “Não foi Cabral”)

A letra do *funk* da MC Carol foi apresentada à turma por um dos participantes durante a análise de imagens da atividade 5. Nessa atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados ao processo de escravidão e suas consequências na sociedade brasileira. A atividade 5 foi elaborada de modo que os participantes pesquisassem vocabulários e expressões para opinar e/ou relatar, em poucas palavras, sobre o processo de escravidão no Brasil. As dinâmicas dessa atividade foram ampliadas nas aulas de História e Geografia da turma.

As imagens abaixo foram projetadas no quadro e enviadas para o grupo de *WhatsApp* criado para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos participantes, foi pedido que analisassem as imagens e anotassem suas ideias. A figura 61 ilustra as imagens projetadas.

**Figura 61:** Imagens projetadas na atividade 5



Fonte: A autora, 2019.

Além das imagens acima, foram utilizadas outras imagens, ilustradas na figura 62, pesquisadas pela turma de Projeto Carioca II do ano anterior, 2018. As imagens pesquisadas pelos(as) alunos(as) do ano de 2018 foram analisadas pelo grupo da pesquisa de 2019.

**Figura 62:** Imagens pesquisadas pela turma de Carioca II do ano anterior à realização da pesquisa



Fonte: A autora, 2019.

Após a reflexão sobre as gravuras, a pesquisadora organizou uma roda de conversa com a turma. Esse momento excedeu o tempo previsto. No entanto, optou-se por não interromper, visto que a motivação e interesse dos participantes poderiam facilitar o aprendizado das novas estruturas linguísticas previstas para essa aula. Abaixo, há algumas anotações transcritas do diário de observação da pesquisadora sobre esse momento.

DO\_5 A roda de conversa está animada. Todos querem falar e há certa dificuldade em dividir os momentos de fala igualmente entre os participantes. Alguns alunos que estavam calados nas outras atividades hoje estão falando e bastante participativos.

Após a roda de conversa, a pesquisadora escreveu algumas palavras, relacionadas ao tema no quadro e pediu aos(as) alunos(as) que selecionassem as que poderiam ser associadas à discussão da roda. Eles (Elas) foram orientados a identificar os termos conhecidos e pesquisar os significados de possíveis termos desconhecidos. Aqueles que tiveram dificuldade com a pesquisa e na compreensão do significado foram auxiliados pela pesquisadora. A figura 63 ilustra os termos apresentados pela pesquisadora.

**Figura 63:** Termos apresentados no encontro presencial da atividade 5



Fonte: A autora, 2019.

Cada participante ampliou o seu caderno de vocabulário com os termos apresentados e adicionou outros que achavam relevantes. Enquanto isso, a pesquisadora circulava pela sala para auxiliar os(as) alunos(as) com dificuldades.

Um *link* que direciona à lista ampliada de vocabulário sobre o tema foi compartilhada no grupo de *Whatsapp* por um dos participantes. O estudante achou a página na internet durante a sua pesquisa e dividiu o endereço eletrônico com os demais.

A pesquisadora pediu aos(as) alunos(as) que pesquisassem sobre o tema, selecionando fotos, notícias, livros ou qualquer outro recurso que pudesse ajudá-los a responder à questão *How did slavery affect our society?* (Como a escravidão afetou a nossa sociedade?). Depois,

eles deveriam escrever um rascunho, com aproximadamente 3 linhas, expondo uma opinião sobre o tema.

Considerou-se relevante abordar essa temática, a partir de dados levantados pelo próprio alunado, pois o processo de escravidão compõe a construção identitária e ideológica da sociedade brasileira. A questão da identidade está associada a sistemas simbólicos que envolvem relações de ideologia e poder (WOODWARD, 2000). Reconhecer essas relações, que se consolidam através do discurso, faz parte do processo de leitura do mundo. A percepção e problematização dos símbolos que reforçam manifestações ideológicas deve ser um exercício frequente nas aulas de linguagem. Entretanto, isso só é possível a partir de discussões e da luta constante do educador no sentido de desconstruir as naturalizações dessas representações. É importante que, ao trabalhar com os discursos, sejam também abordados aspectos históricos e culturais que os consolidam.

Rees (2009) ressalta a falta de problematização das questões de classe social nos materiais didáticos de Língua Inglesa, que retratam padrões de vida restritos a um grupo seletivo, cuja situação financeira garante um modo de vida exclusivista. Desse modo, os debates sobre como e porque as representações se estabelecem devem fazer parte da prática pedagógica, sobretudo na área de linguagens. Por isso, nesta pesquisa enfatiza-se a problematização de recursos multisemióticos que compõem interações diversas, inclusive a interação do estudante com o material didático.

Assim, é importante que as representações identitárias e ideológicas do contexto social do aprendiz estejam presentes nas práticas e nos materiais pedagógicos, pois não é possível concretizar uma abordagem docente crítica reforçando relações desiguais e excludentes de poder.

Desse modo, a pergunta da pré-tarefa transcende a função de preparar o estudante linguisticamente para a produção escrita. O questionamento fomenta a reflexão sobre acontecimentos históricos que moldaram a sociedade contemporânea e suas dinâmicas. Nessa etapa, foi preciso maior intervenção da pesquisadora, auxiliando-os na articulação de conhecimentos linguísticos para a realização da atividade. No entanto, apesar da inicial dificuldade, a maioria conseguiu realizar a tarefa.

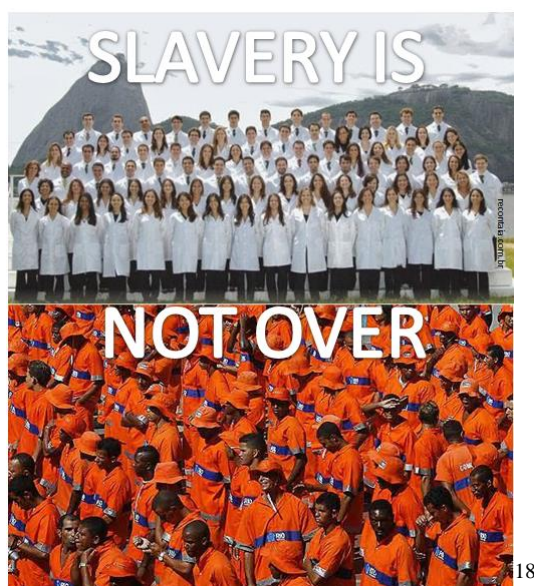
Verificou-se que 8 estudantes fizeram a pré-tarefa conforme recomendado e 2 participantes se recusaram a escrever, pesquisando apenas textos multimodais na internet e reproduzindo-os em folha separada.

Durante a pesquisa, notou-se que os participantes compartilhavam muitos memes no grupo de *Whatsapp*. Os memes funcionam como um indicador das opiniões da população. A repercussão de um acontecimento pode dar origem à criação de memes sobre o assunto. Trata-se de um novo gênero, propiciado pelas novas tecnologias de comunicação, geralmente propagado através das redes sociais, que depende de referências e inferências para que seja compreendido.

Assim, para a produção escrita on-line, a pesquisadora pediu aos(as) alunos(as) que utilizassem os materiais pesquisados sobre o tema, com fotos, notícias, livros e outros recursos, para criar um meme, que deveria ser compartilhado no grupo com um texto de 3 linhas expondo a opinião deles sobre o assunto. Eles foram divididos em trios para a realização da tarefa.

As figuras 64, 65, 66, 67 ilustram algumas dessas produções.

**Figura 64:** Produção textual da atividade 5 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

---

<sup>18</sup> A escravidão não acabou.  
(tradução nossa)

**Figura 65:** Produção textual da atividade 5 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 66:** Produção textual da atividade 5 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>19</sup> Então, você acha que a escravidão acabou.

<sup>20</sup> Igualdade  
(tradução nossa)

**Figura 67:** Produção textual da atividade 5 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na figura 64, os estudantes fizeram uma colagem com fotos da formatura de uma turma de medicina e de um grupo de garis. As fotos são repletas de elementos não verbais simbólicos, como a cor da pele predominante em cada um dos grupos, a posição mais alta em que os formandos brancos de medicina se encontram e o foco de cima para baixo na foto dos garis, posicionando-os abaixo do leitor. A colagem é acompanhada da legenda *Slavery is not over*, transmitindo a mensagem que a escravidão ainda deixa resquícios na sociedade atual.

O segundo grupo produziu o meme ilustrado na figura 65, em que há a colagem de 4 imagens. Duas da apresentadora Angélica, branca, representante da elite econômica brasileira, acompanhada de uma funcionária negra que segura a sombrinha para proteger a apresentadora do Sol. As fotos são contrastadas com as obras de Debret, retratando o cruel sistema escravocrata no Brasil. A junção das imagens expressa a similaridade entre as cenas, despertando o leitor para o fato de que práticas semelhantes às do período escravagista ainda permanecem. As fotos são acompanhadas da legenda *so you think slavery is over*, novamente chamando a atenção do interlocutor para a permanência de práticas e imaginários oriundos da escravidão brasileira.

A figura 66, produzida por outro grupo, faz alusão ao filme “Corra”, em que há a abordagem de temáticas como racismo velado e as situações absurdas às quais a população

---

<sup>21</sup> Para você, racista.  
(tradução nossa)

negra ainda é submetida. O casal da imagem, não representa uma relação afetiva verdadeira, pois, no final do filme, descobre-se que a personagem branca queria seduzir o rapaz para hipnotizá-lo e escravizá-lo, como já havia feito com outros homens negros. Portanto, a legenda *equality*, inserida no meme pelos(as) alunos(as), dá um tom de ironia ao meme (fator somente compreendido caso o leitor tenha se apropriado das referências do filme).

O quarto grupo produziu o meme ilustrado na figura 67, com alusão à cena do filme “Vidas Cruzadas” em que a personagem serve uma torta de chocolate, que depois insinua conter fezes, para a sua patroa abusiva. A foto da cena é acompanhada da legenda *For you racist*, utilizando o humor para expressar o sentimento de desprezo aos racistas.

Irvine (2000) ressalta que o elemento central o qual permite entender as expressões de outros, através das linguagens, é(são) a(s) ideologia(s) linguística(s) que, no caso dos memes produzidos, exige(m) que o leitor tenha referências históricas e culturais para compreender a mensagem em cada uma das produções. Ou seja, a produção de textos multimodais dos participantes utilizou elementos simbólicos diversos, no material sígnico oriundo do processo de comunicação visual (VOLOCHINOV, 2017), que manifestam e fazem referências a posicionamentos ideológicos diversos.

Todos os(as) alunos(as) produziram memes, no entanto nenhum dos participantes postou no grupo. Os(as) alunos(as) enviaram as produções por mensagem de *Whatsapp* para a pesquisadora. As 3 linhas contendo a opinião deles(as) acerca da temática abordada no meme não foram escritas por nenhum dos grupos.

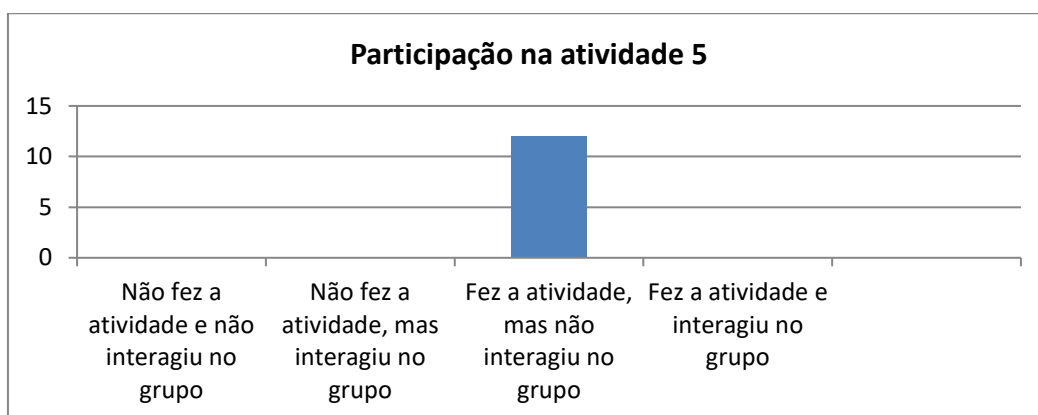
Nas outras atividades, as instruções para a tarefa escrita eram postadas no grupo. No caso da produção da atividade 5, a pesquisadora deu as instruções oralmente em sala de aula e esqueceu-se de registrar no grupo posteriormente. Tal descuido didático pode ter influenciado os resultados dessa atividade, no que tange aos registros reduzidos de produção textual, pois os participantes podem não ter compreendido as orientações e, por essa razão, terem realizado a tarefa de forma incompleta.

O professor generalista e a pesquisadora tentaram incentivar os participantes a interagirem no grupo expondo suas opiniões sobre os memes, mas não houve resposta em Língua Inglesa. Entretanto, o professor relatou que os memes produzidos haviam sido compartilhados com estudantes de outras turmas da escola e que as temáticas de cada meme

foram exploradas nas rodas de conversa em aulas de outras disciplinas na turma dos participantes e em outras turmas da escola.

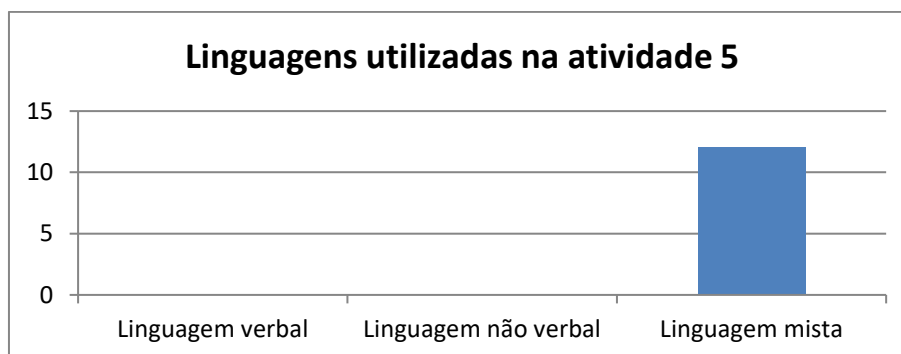
Observou-se que 10 estudantes participaram do encontro presencial. Todos os(as) alunos(as) realizaram a produção on-line, porém de forma incompleta, sem interagir no grupo, conforme ilustra o gráfico 31(AP). O grupo foi dividido em trios para a realização da tarefa.

**Gráfico 31:** Participação na atividade 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Gráfico 32:** Linguagens utilizadas nas interações da atividade 5



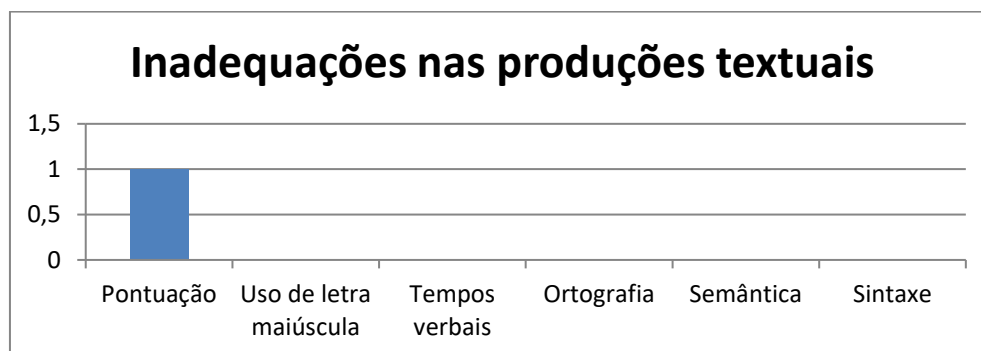
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O gráfico 32 (AP) ilustra as linguagens utilizadas pelos participantes nas produções textuais. Por terem produzido memes, que na estrutura do gênero discursivo mesclam elementos verbais e não verbais, as produções, em sua totalidade, foram construídas com linguagem mista.

Os desvios de norma padrão foram reduzidos na atividade 5, conforme ilustra o gráfico 33(AP).

Acredita-se que a redução dos textos verbais e a pesquisa de modelos de memes similares na internet tenha influenciado na baixa observância de inadequações nos textos.

**Gráfico 33:**Desvios de norma padrão nas produções textuais da atividade 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A produção de memes relacionados à temática da escravidão suscitou a discussão de aspectos culturais. Segundo Hall (1997, p. 23),

a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como sua vida interior.

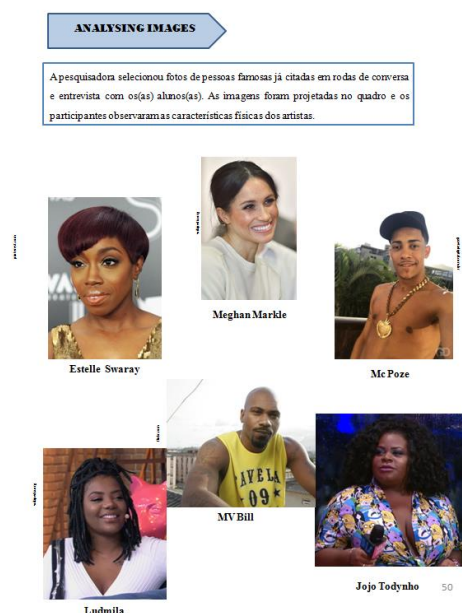
Desse modo, as culturas que permeiam as relações sociais, tanto na esfera pública como na privada, devem ser pensadas e estudadas nas aulas, pois além de contribuírem para a compreensão do processo de construção identitária, podem auxiliar na desconstrução de discursos hegemônicos. Sob essa perspectiva, foi elaborada a próxima atividade.

### 7.2.6 Atividade 6

A atividade 6 foi elaborada de modo que os participantes pudessem adquirir vocabulário para descrever a si mesmos. Faz-se necessário destacar que essa atividade teve desdobramentos em aulas de outras disciplinas, como História e Língua Portuguesa, com o professor generalista.

Na seção de análise de imagens, a pesquisadora selecionou fotos de pessoas famosas já citadas em rodas de conversa e entrevistas com os(as) alunos(as). As imagens, ilustradas na figura 68, foram projetadas no quadro e os participantes observaram as características físicas dos artistas.

**Figura 68:** Análise de imagens da atividade 6



Fonte: A autora, 2019.

Abaixo, há a transcrição de alguns trechos do diário de observação da pesquisadora sobre esse momento.

DO\_6 Os alunos parecem gostar de analisar as imagens. Enquanto analisam os traços físicos de cada artista, eles relembram alguns hits famosos. Talvez eu possa utilizar essas músicas em outros momentos, já que eles gostam tanto.

Alguns comentários depreciativos foram feitos a respeito dos traços físicos dos artistas nas imagens. O professor generalista repreendeu imediatamente. A pesquisadora tentou questionar o uso de tais termos e problematizar a questão com os(as) alunos(as), mas eles(elas) se calaram e não prosseguiram com a conversa. Então, a pesquisadora avançou para a etapa seguinte.

Na seção de contextualização, um vídeo foi exibido para toda a turma. Tratava-se de um tutorial de maquiagem em que a *youtuber* ensinava a amenizar traços como nariz largo, lábios grossos etc. O tutorial foi seguido de uma roda de conversa sobre autoaceitação e preconceito. Abaixo, há a transcrição de alguns momentos dessa roda de conversa com os participantes.

RE\_6\_part 2 A mina é pão careca. Pode estar trajadona, mas sem cabelão para jogar, o maior narebão...é difícil.

RE\_6\_part4 Pegada de negão...

RE\_6\_part8 A Rihanna não tem nariz fininho, mas tem olhos claros e bá.

RE\_6\_part 1 Tem várias pretas bonitas. Esse bagulho de preconceito é a maior palhaçada!

Após a roda de conversa, a pesquisadora avançou para a seção de apresentação, em que a pesquisadora apresentou alguns termos utilizando *flashcards* e, posteriormente, cada participante ampliou o seu caderno de vocabulário com termos que achavam relevantes. Enquanto isso, a pesquisadora circulava pela sala para auxiliar os(as) alunos(as) com dificuldades. Além disso, uma lista ampliada de vocabulário sobre o tema que foi compartilhada no grupo de *whatsapp* por um dos participantes. O *link* encontra-se disponível no produto educacional desta pesquisa.

Na seção de pré-tarefa, os participantes selecionaram tutoriais de maquiagem na internet e escreveram uma frase sobre eles. Não foi determinado se deveria ser opinião ou não. Alguns apenas elogiaram traços físicos da modelo maquiada. Outros expressaram a opinião sobre o tutorial. Todos realizaram a atividade e avaliaram seus textos com o auxílio da pesquisadora e do *checklist*.

Após a pré-tarefa, a pesquisadora e o professor generalista da turma sugeriram a organização de uma oficina de maquiagem na escola. O objetivo era que funcionários, professores e estudantes de outras turmas participassem.

A ação tinha o objetivo de dividir conhecimentos de Língua Inglesa, maquiagem e ao mesmo tempo promover a autoaceitação, conversando com outras pessoas sobre os assuntos discutidos em sala. O momento de maquiagem dava um tom de intimidade e informalidade. Desse modo, as pessoas poderiam ficar mais confortáveis para falar sobre si mesmas e sobre a aceitação e valorização de seus traços.

A oficina tornou-se um evento na escola. As pessoas formaram filas para participar. Os (As) alunos(as) chamavam os convidados de 3 em 3 para manter a organização da oficina. A única regra era promover a autoaceitação através de palavras de incentivo durante a oficina. Meninas de cabelo crespo foram incentivadas a soltar os cabelos, outras a realçar os lábios ao invés de esconder. É importante destacar que houve a participação de meninos na oficina, participantes da pesquisa e convidados de outras turmas. As figuras 69, 70, 71, 72, 73, 74 e 75 ilustram alguns desses momentos.

**Figura 69:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 70:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 71:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 72:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 73:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 74:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 75:** Registro da oficina de maquiagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante a oficina, a gestora da unidade escolar questionou o professor generalista e a pesquisadora sobre a origem dos produtos de maquiagem utilizados pelos participantes na oficina. A profissional destacou a importância de reforçar com os(as) alunos(as) que “algumas maquiagens baratas podem conter componentes prejudiciais à saúde além de serem testadas em animais” e que seria preciso “verificar a qualidade dos produtos utilizados”. Diante disso, a pesquisadora decidiu não abordar o assunto com os participantes no momento da oficina, evitando interromper a dinâmica. A informação referente ao questionamento da gestora foi transmitida posteriormente, porém com o cuidado e a sensibilidade de compreender que o contexto econômico da maior parte dos aprendizes não permite o acesso a cosméticos de preço elevado. Todos os participantes levaram os produtos que já utilizam no dia a dia. Alguns esforçaram-se para levar instrumentos como pincéis e lenços demaquilantes. Participaram da oficina somente alunos(as) e funcionários(as) que declararam não ter alergia aos produtos utilizados na dinâmica.

Após a oficina, a pesquisadora orientou os participantes a escolherem o registro fotográfico de algum momento específico da oficina e postar no grupo com uma pequena legenda em Língua Inglesa. No entanto, os participantes se uniram e fizeram outra produção.

Inspirados nas temáticas das atividades, os discentes produziram um cartaz que foi selecionado pela Secretaria Municipal de Educação para participar de uma exposição com os

trabalhos mais significativos das turmas de Projeto da Rede. A figura 76 ilustra o cartaz da oficina produzido pelos participantes na exposição.

**Figura 76:** Produção coletiva dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa

Levando-se em consideração que a proposta de produção textual para essa atividade não foi aderida, em virtude da vontade dos participantes em fazer algo além do que havia sido solicitado, a pesquisadora, a fim de incentivar a interação pela escrita, postou uma foto da oficina no grupo e aguardou os comentários dos participantes. Os registros dessas interações estão ilustrados pelas figuras 77 e 78.

**Figura 77:** Produção escrita da atividade do grupo na atividade 6



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 78:** Produção escrita da atividade do grupo na atividade 6



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que 7 dos 12 participantes postaram mensagens referentes à atividade 6 no grupo, conforme ilustra o gráfico 34.

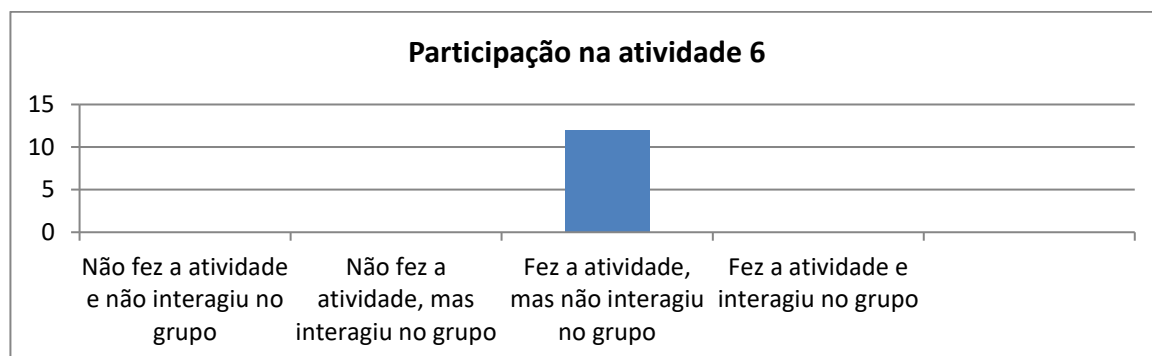
<sup>22</sup> **Balão 1:** Eu estou tão orgulhosa de vocês.

**Balão 2:** Muito obrigado.

**Balão 3:** Negras e bonitas.  
(tradução nossa)

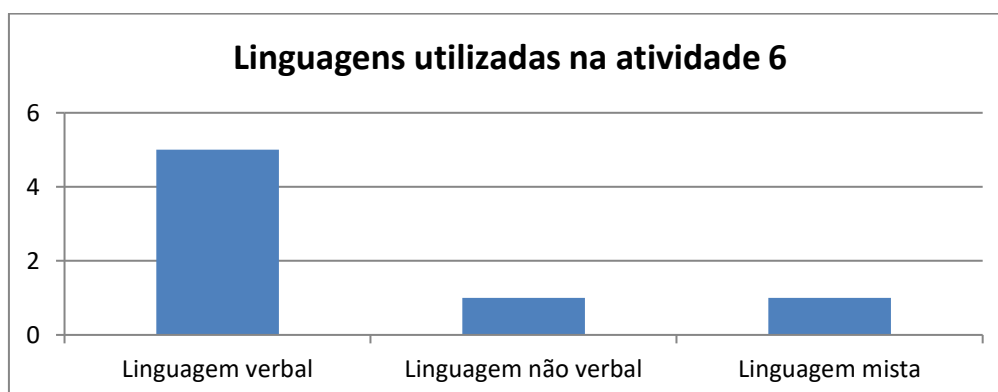
<sup>23</sup> **Balão 1:** Gostosas.

(tradução nossa)

**Gráfico 34:** Participação na atividade 6

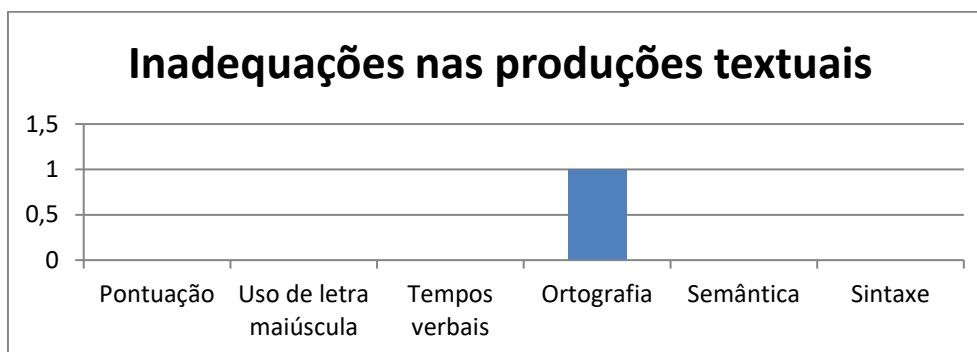
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificou-se que a maior parte dos aprendizes utilizou a linguagem verbal para as interações, conforme exposto no gráfico 35.

**Gráfico 35:** Linguagens utilizadas nas produções da atividade 6

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que havia poucas inadequações nas produções textuais, conforme ilustra o gráfico 36. Entretanto, é necessário destacar que as produções eram curtas, compostas por uma palavra ou duas, além do suporte dos recursos não verbais e termos em Língua Portuguesa misturados nas interações do grupo.

**Gráfico 36:** Desvios de norma padrão na atividade 6

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

### 7.2.7 Atividade 7

A atividade 7 foi elaborada de modo que os participantes pudessem recapitular as estruturas linguísticas praticadas nas atividades anteriores.

Na seção da contextualização, a pesquisadora ofereceu um café da manhã à turma. Esse momento foi seguido de uma roda de conversa, com traços de metodologia de História Oral, sobre os objetivos deles para o futuro e como a Língua Inglesa poderia auxiliar no alcance desses objetivos. Abaixo, há a transcrição de alguns desses relatos.

RE\_7\_part 7 Eu quero mudar a minha história, fazer diferente, sair daqui, conhecer outro lugar, outras pessoas, ajudar minha família...Eu acho que saber Inglês vai me ajudar a sair daqui.

RE\_7\_part 10 Eu gostei das atividades, mas achei ruim não ter mais coisa no caderno. Minha mãe olha meu caderno! Ah, gostei mais do meme e da oficina de maquiagem. A oficina foi o dia mais legal do ano todo! Lips, nose...

RE\_7\_part 3 Quero ser médica. Eu acho bonito ser médica O meu pai também queria ser médico, mas eu vou ser de verdade. Eu acho que sim. Se eu aprender Inglês, posso ser médica nos Estados Unidos.

RE\_7\_part 2 Eu quero ser jogadora de futebol. Eu amo futebol. Se eu tiver uma chance eu consigo, eu vou lá e consigo, é só deixar a bola comigo. Comprar uma casa para a minha mãe...sei lá, muita coisa. Jogar nos times de fora para ganhar mais.

RE\_7\_part 5 Eu quero trabalhar fora. Lá é tudo diferente, eu vejo no filme. Eu queria ir pra lá, não sei, é difícil...Inglês pode ajudar nisso. Eu quero ir pra lá e ter felicidade.

RE\_7\_part 1 Inglês é bom, mas não é pra mim, não...muito difícil. Eu consegui entender algumas coisas no grupo, mas depois vou esquecer. Eu leio as coisas e depois esqueço. As coisas não entram na minha cabeça.

O posicionamento discursivo dos estudantes revela a predominância da noção da aprendizagem de Língua Inglesa relacionada com o contexto do mercado de trabalho.

“Conseguir um emprego”, “ajudar a família” foram expressões utilizadas por eles(elas) quando questionados acerca dos seus objetivos. A realização da oficina e da interação no grupo foram estratégias apontadas pelos participantes como positivas, no entanto a noção da Língua Inglesa como algo difícil e distante ainda foi manifestada nas narrativas.

Thompson (1990) ressalta a construção sócio-histórica dos significados. As manifestações ideológicas que cercam o ensino de Língua Inglesa têm sido reforçadas há anos. A redução da aprendizagem a uma demanda do mercado de trabalho empobrece a prática e limita as possibilidades. No entanto, é preciso compreender que desconstruções ideológicas não acontecem a curto prazo, assim como as construções, como já mencionado no referencial teórico desta investigação.

Findo esse momento, a pesquisadora pediu aos(às) alunos(as) que escrevessem no quadro alguns termos e expressões dos encontros anteriores. O significado deles foi revisado coletivamente.

Na pré-tarefa, os (as) alunos(as) gravaram um vídeo em que falavam um pouco de si mesmos, em Língua Portuguesa. Nem todos concordaram em serem gravados em vídeo. Somente os que voluntariamente aceitaram participar, gravaram o vídeo. Os outros, que ainda se sentiam desconfortáveis com a gravação de suas imagens, auxiliaram na produção das legendas e edição.

Os estudantes escolheram as perguntas que deveriam ser feitas aos participantes do vídeo. Eles foram alertados de que deveriam ser perguntas simples, abordando assuntos já discutidos em sala para que a legenda pudesse ser elaborada com o vocabulário apresentado nos encontros.

A partir do vídeo, eles(elas) elaboram um glossário com os termos e expressões necessárias para escrever as legendas do vídeo em Língua Inglesa.

Os (As) alunos(as) editaram o vídeo com as legendas produzidas por eles(elas) em Inglês. Esse foi um trabalho feito e orientado on-line até a sua finalização.

As figuras 78 a 138 ilustram as produções escritas nos vídeos dos alunos dos vídeos dos(as) alunos(as):

**Figura 79:** Produção escrita da atividade 7 no grupo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 80:** Produção escrita da atividade 7 no grupo



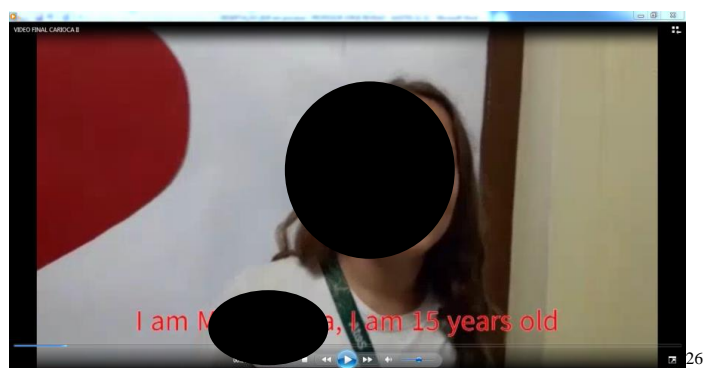
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

---

<sup>24</sup> Eu tenho 15 anos e moro no São João.

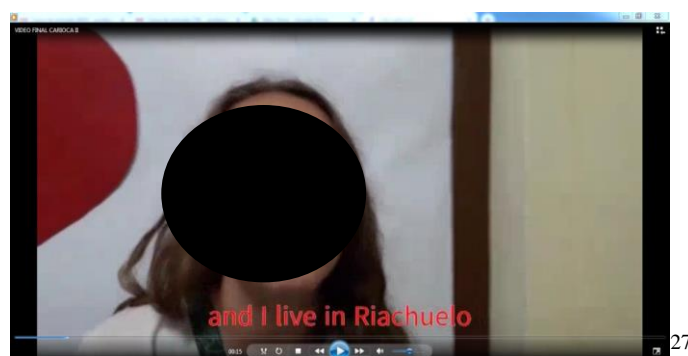
<sup>25</sup> Eu sou A.C., eu tenho 15 anos e moro na Matriz.

**Figura 81:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 82:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 83:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>26</sup> Eu sou M.C. Eu tenho 15 anos.

<sup>27</sup> E eu moro no Riachuelo.

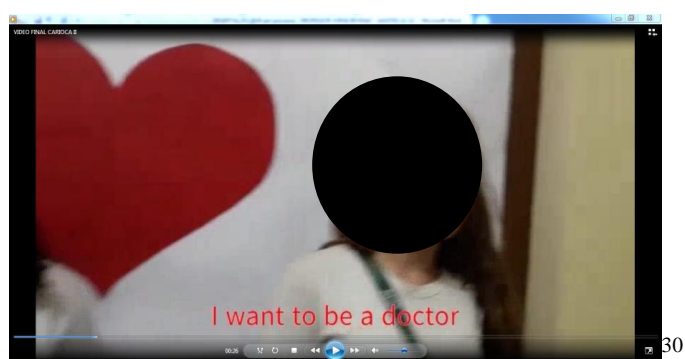
<sup>28</sup> Eu quero ser confeitadeira.

**Figura 84:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



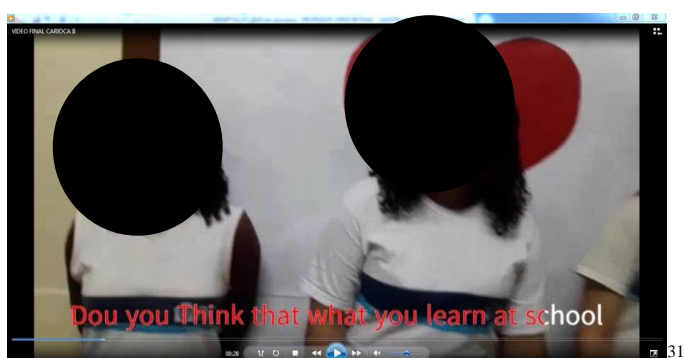
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 85:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 86:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>29</sup> Eu quero ser médica.

<sup>30</sup> Eu quero ser médica.

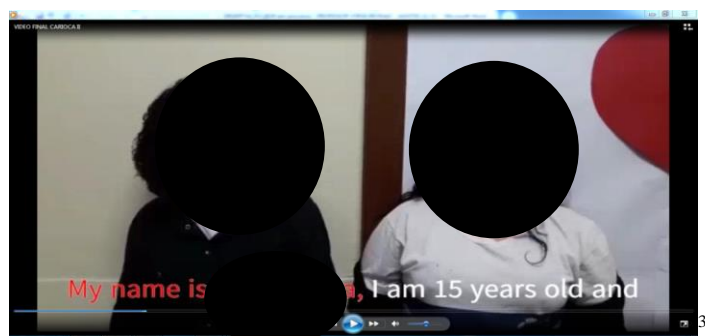
<sup>31</sup> Você acha que o que você aprende na escola ...

**Figura 87:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 88:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 89:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

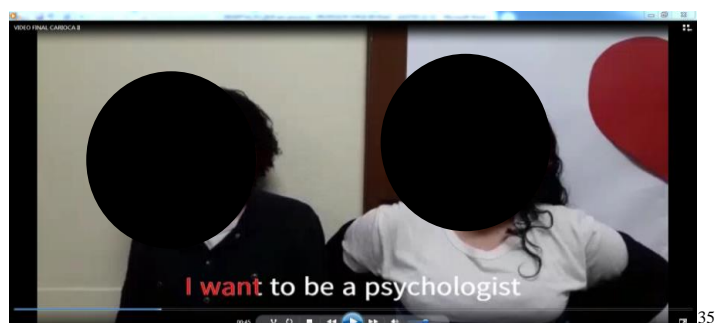
<sup>32</sup> ...vai ajudar você a atingir seus objetivos?

<sup>33</sup> Meu nome é M.C. Eu tenho 15 anos e...

(tradução nossa)

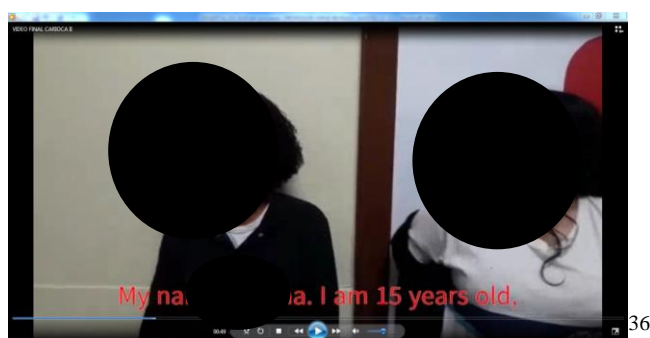
<sup>34</sup> Eu moro no Engenho Novo.

**Figura 90:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 91:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 92:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>35</sup> Eu quero ser psicóloga.

<sup>36</sup> Meu nome é L. Eu tenho 15 anos.  
(tradução nossa)

<sup>37</sup> Eu moro em Madureira e eu quero ser enfermeira.

**Figura 93:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



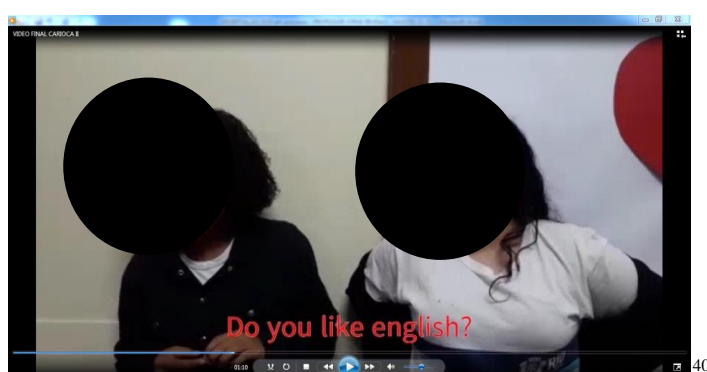
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 94:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 95:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

---

<sup>38</sup> Você acha que aprender Inglês vai ajudar...

<sup>39</sup> A alcançar seus objetivos?

(tradução nossa)

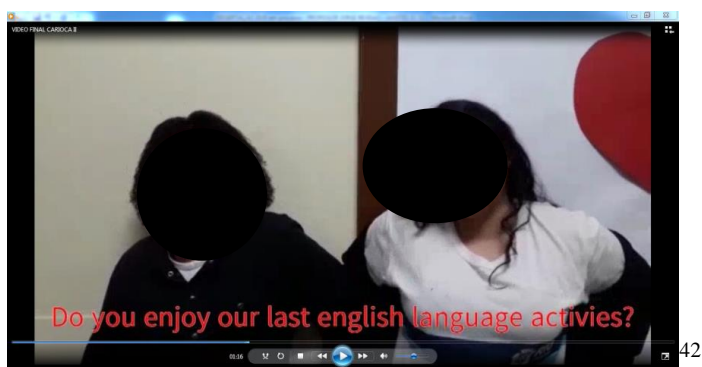
<sup>40</sup> Vocês gostam de Inglês?

**Figura 96:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



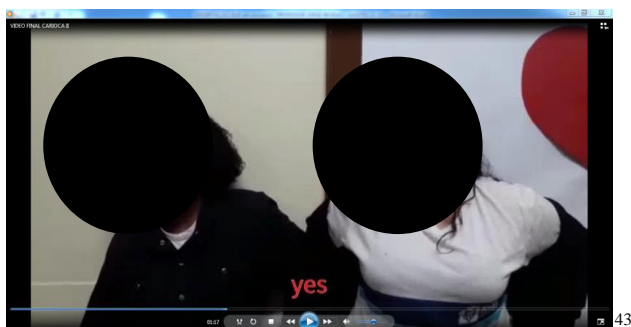
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 97:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 98:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

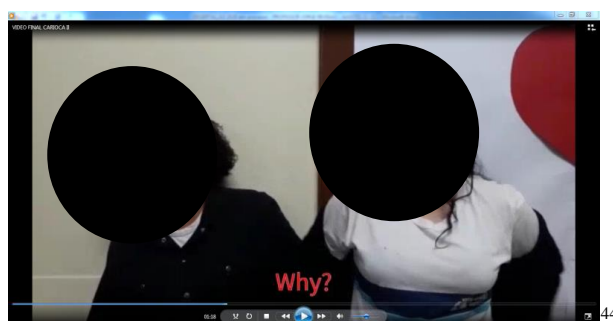
---

<sup>41</sup> Sim.

<sup>42</sup> Vocês gostaram das últimas atividades de Inglês?  
(tradução nossa)

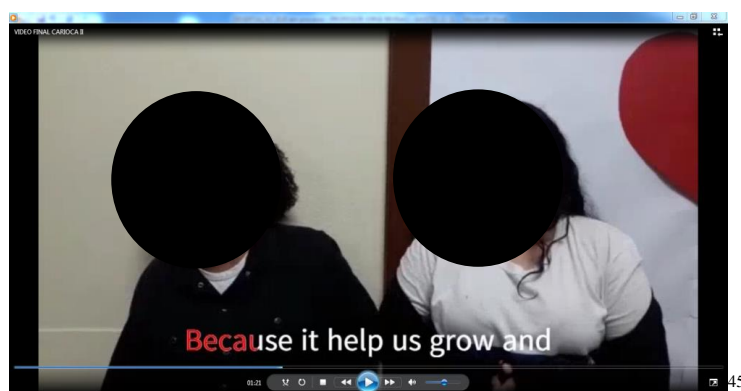
<sup>43</sup> Sim.

**Figura 99:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



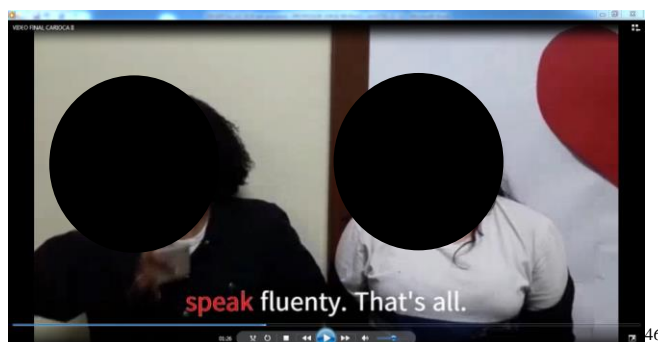
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 100:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 101:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



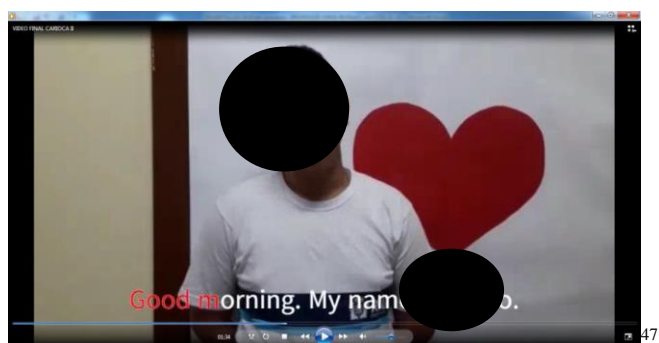
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>44</sup> Por quê?

<sup>45</sup> Porque nos ajuda a crescer e...  
(tradução nossa)

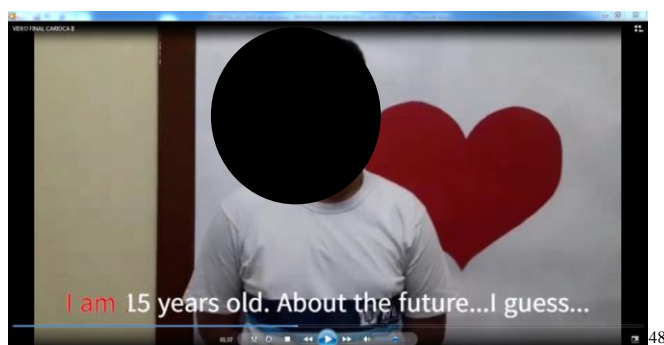
<sup>46</sup> ...falar fluente. É isso.

**Figura 102:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



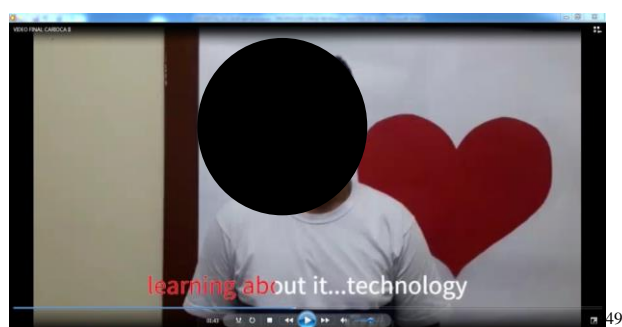
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 103:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 104:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

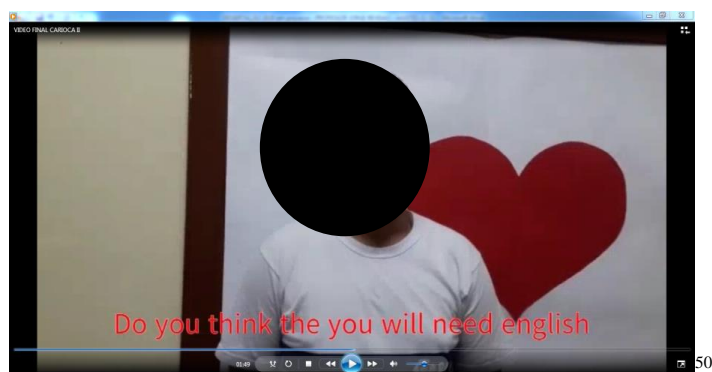
---

<sup>47</sup> Bom dia. Meu nome é P.

<sup>48</sup> Eu tenho 15 anos. Sobre o futuro...Eu acho que...  
(tradução nossa)

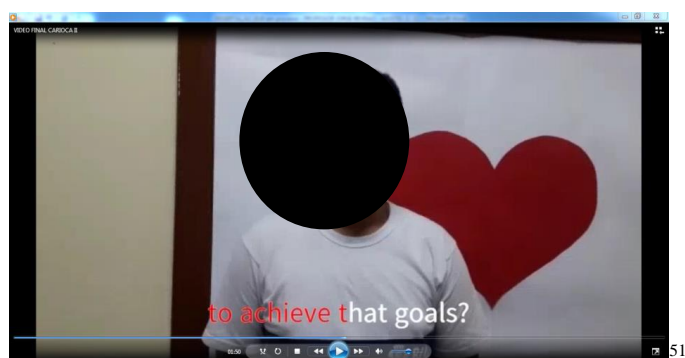
<sup>49</sup> ...aprender sobre tecnologia.

**Figura 105:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



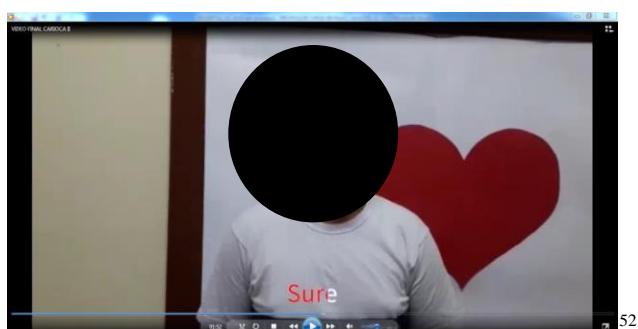
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 106:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 107:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

---

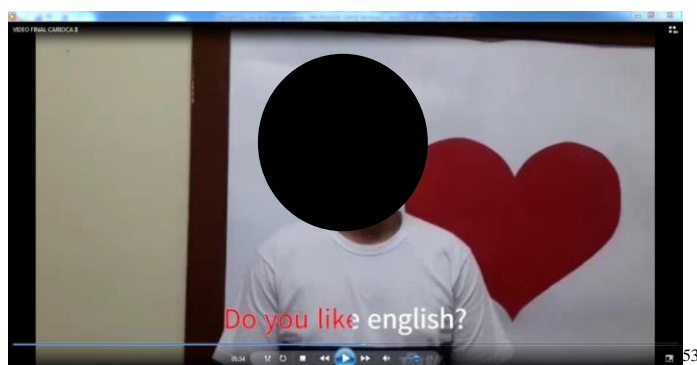
<sup>50</sup> Você acha que você vai precisar de Inglês...

<sup>51</sup> ...para atingir esse objetivo?

(tradução nossa)

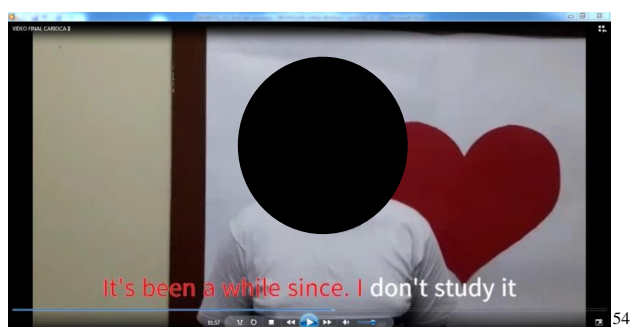
<sup>52</sup> Claro.

**Figura 108:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



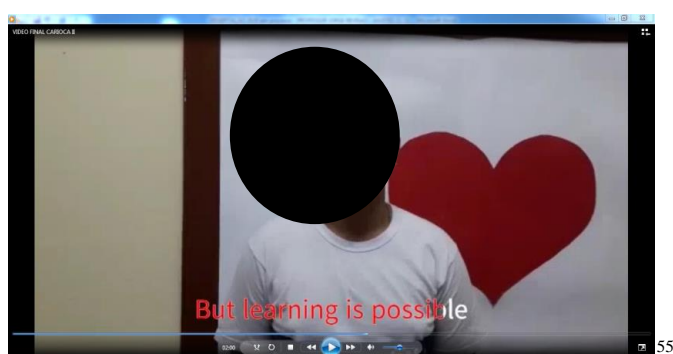
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 109:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 110:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



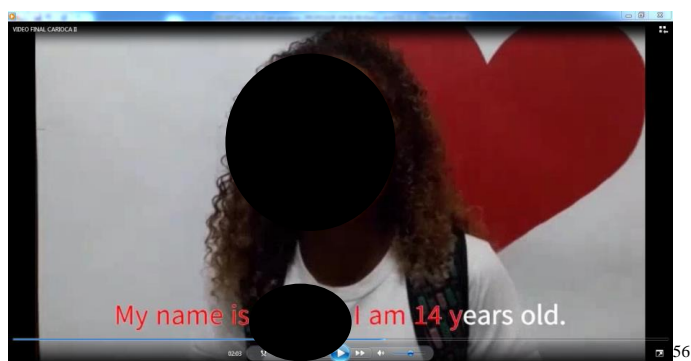
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>53</sup> Você gosta de Inglês?

<sup>54</sup> Tem um tempo que eu não estudo...  
(tradução nossa)

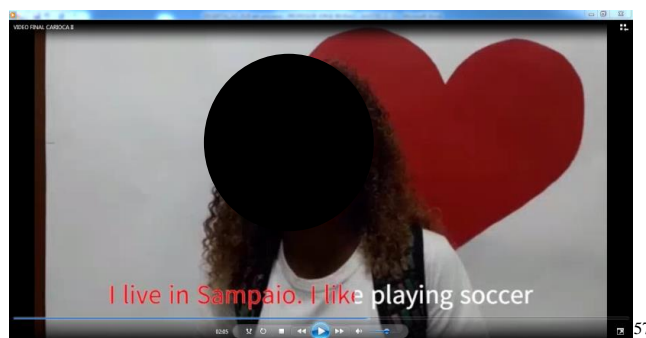
<sup>55</sup> Mas aprender é possível.

**Figura 111:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



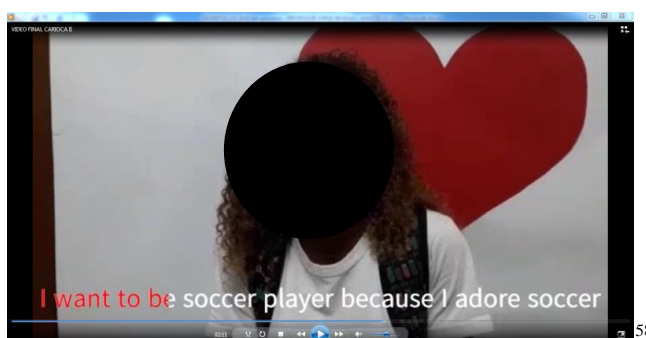
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 112:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 113** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

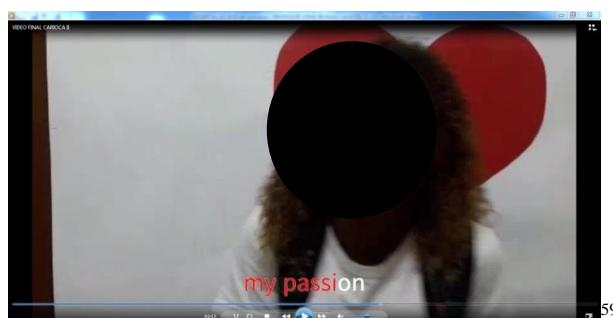
---

<sup>56</sup> Meu nome é R. Eu tenho 14 anos.

<sup>57</sup> Eu moro no Sampaio e eu gosto de jogar futebol.  
(tradução nossa)

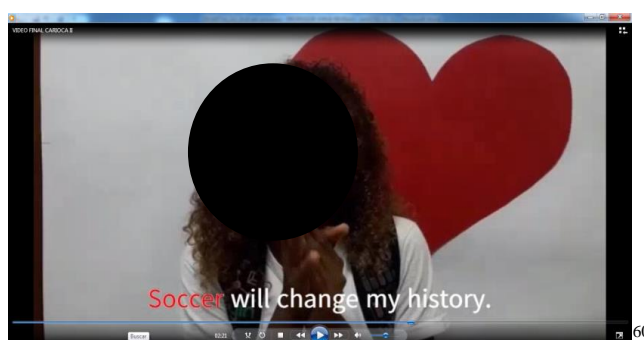
<sup>58</sup> Eu quero ser jogadora de futebol, porque eu adoro futebol.

**Figura 114:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



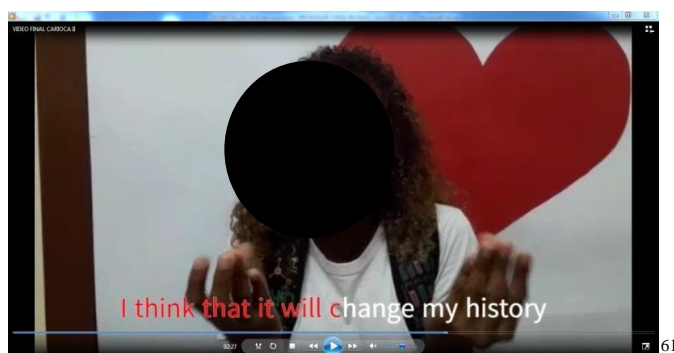
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 115:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 116:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

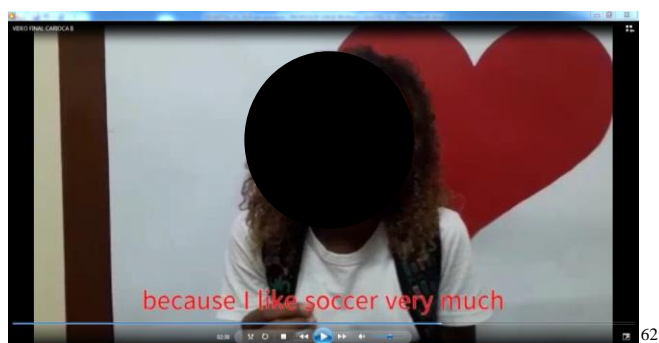
---

<sup>59</sup> Minha paixão.

<sup>60</sup> O futebol vai mudar a minha história.  
(tradução nossa)

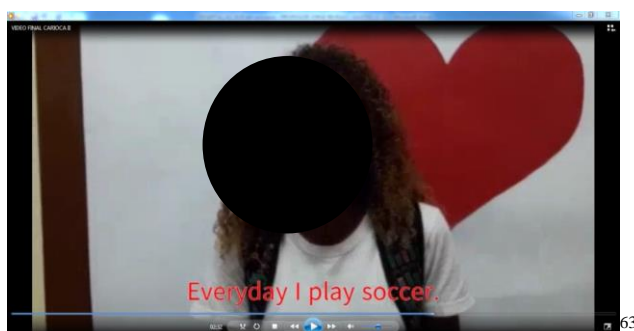
<sup>61</sup> Eu acho que o futebol vai mudar a minha história.

**Figura 117:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



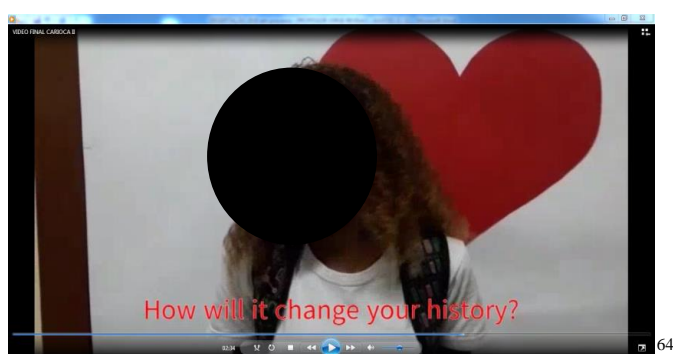
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 118:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 119:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

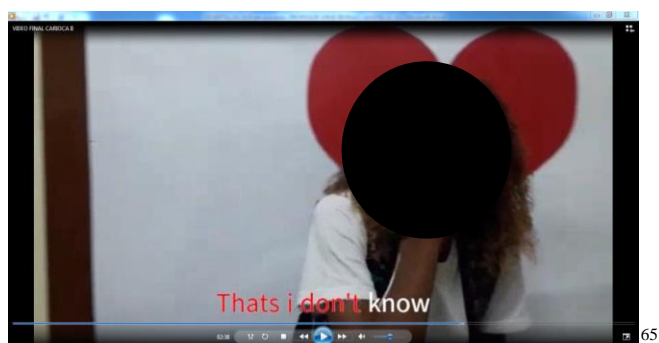
---

<sup>62</sup> ...porque eu gosto muito de futebol.

<sup>63</sup> Todo dia eu jogo futebol.  
(tradução nossa)

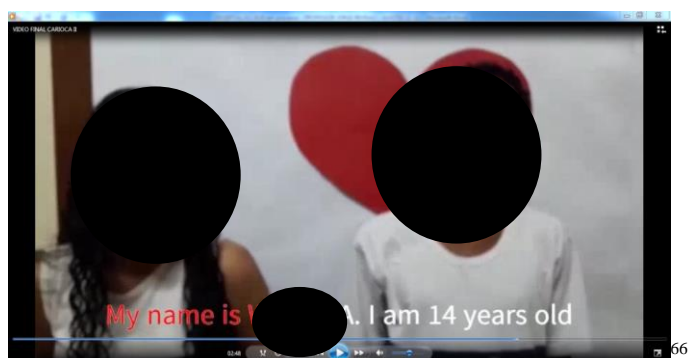
<sup>64</sup> Como o futebol vai mudar aa sua história?

**Figura 120:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



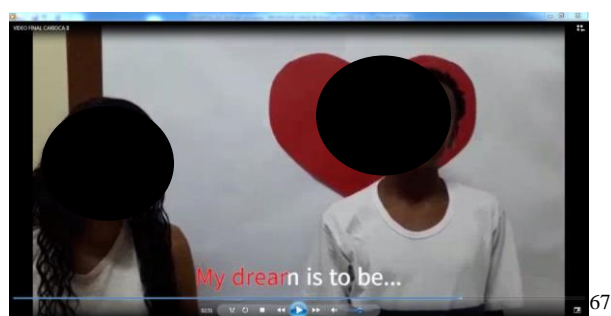
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 121:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 122:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

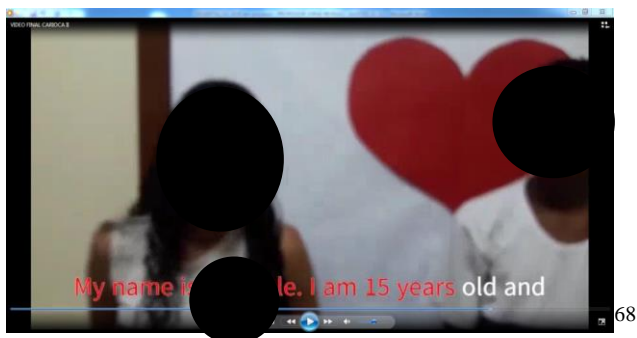
---

<sup>65</sup> Isso eu não sei.

<sup>66</sup> Meu nome é W. Eu tenho 14 anos.  
(tradução nossa)

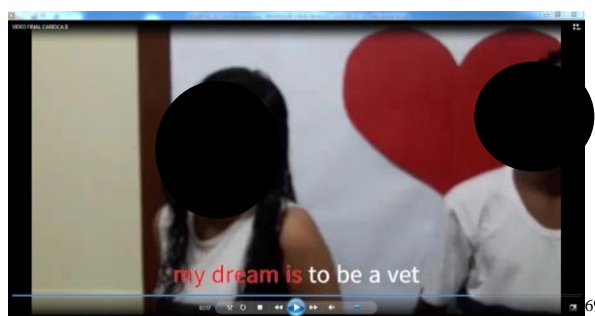
<sup>67</sup> Meu sonho é ser...

**Figura 123:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



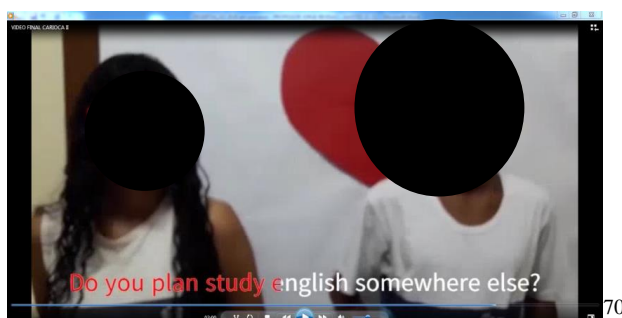
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 124:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 125:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



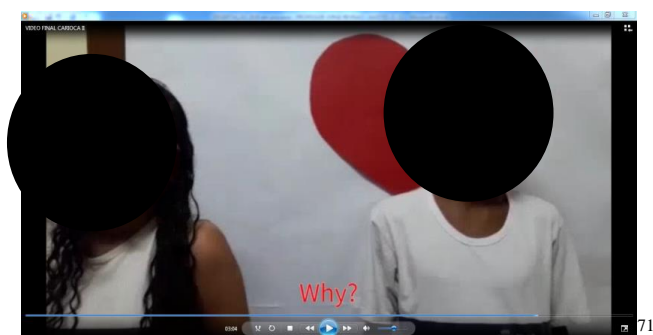
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<sup>68</sup> Meu nome é G. Eu tenho 15 anos.

<sup>69</sup> Meu sonho é ser veterinária.  
(tradução nossa)

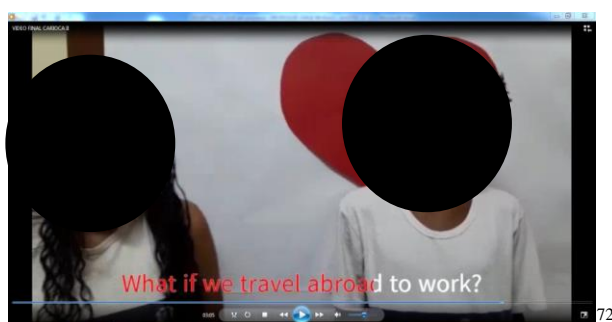
<sup>70</sup> Vocês planejam estudar Inglês em algum outro lugar?

**Figura 126:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



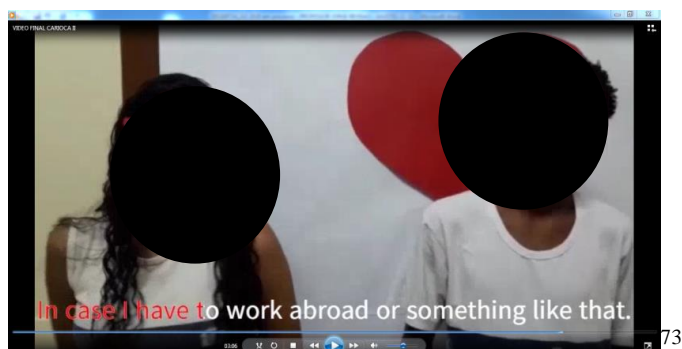
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 127:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 128:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

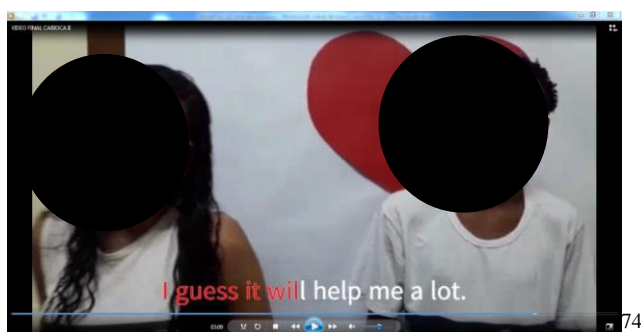
---

<sup>71</sup> Por quê?

<sup>72</sup> E se eu viajar para fora do país para trabalhar?  
(tradução nossa)

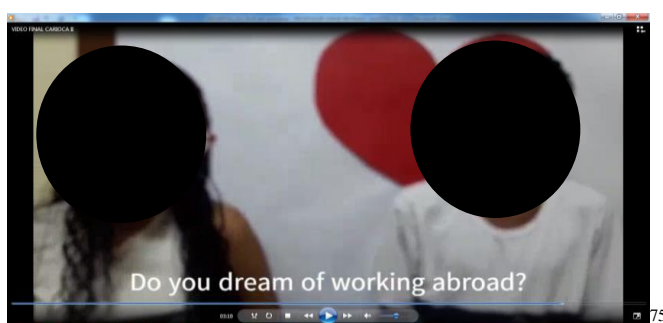
<sup>73</sup> Caso eu tenha que trabalhar fora do país ou algo assim.

**Figura 129:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



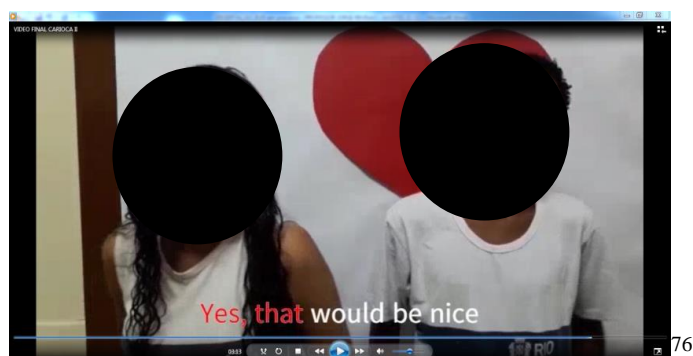
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 130:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 131:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

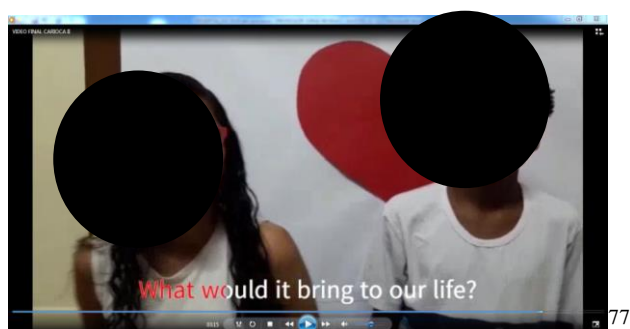
---

<sup>74</sup> Eu acho que vai me ajudar bastante.

<sup>75</sup> Vocês sonham em trabalhar fora do país?  
(tradução nossa)

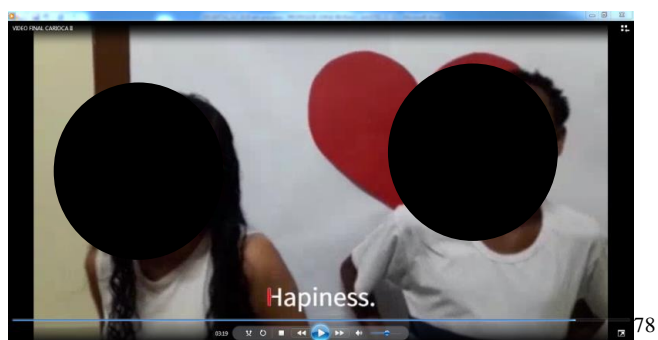
<sup>76</sup> Sim, seria legal.

**Figura 132:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



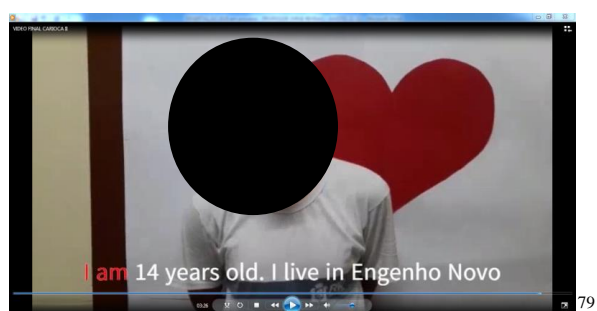
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 133:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 134:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

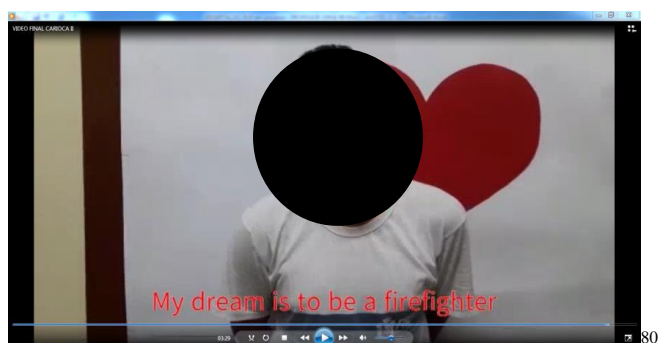
<sup>77</sup> O que isso traria para a 'nossa' vida?

<sup>78</sup> Felicidade.

(tradução nossa)

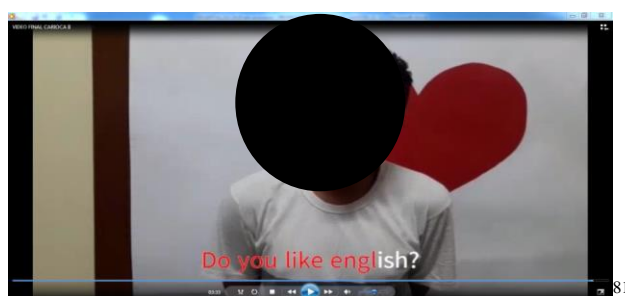
<sup>79</sup> Eu tenho 14 anos e eu moro no Engenho Novo.

**Figura 135:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 136:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 137:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

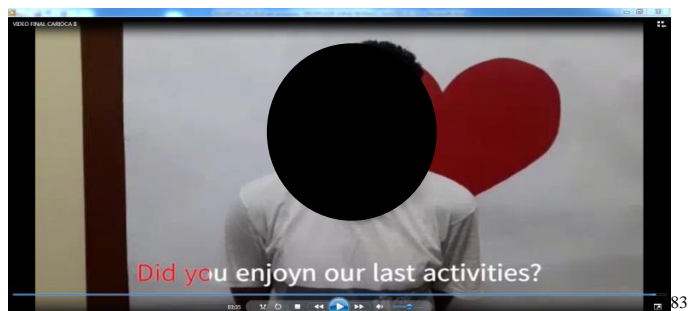
---

<sup>80</sup> Meu sonho é ser bombeiro.

<sup>81</sup> Você gosta de Inglês?  
(tradução nossa)

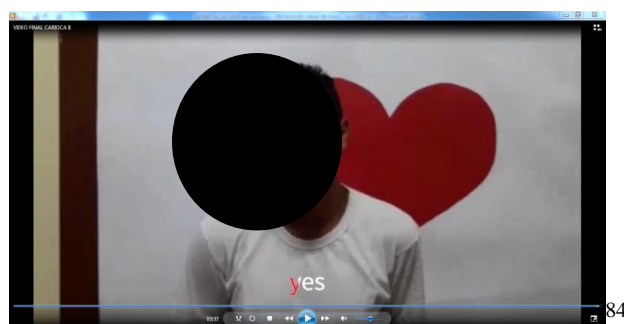
<sup>82</sup> Eu gosto.

**Figura 138:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Figura 138:** Produção escrita da atividade 7 no grupo.



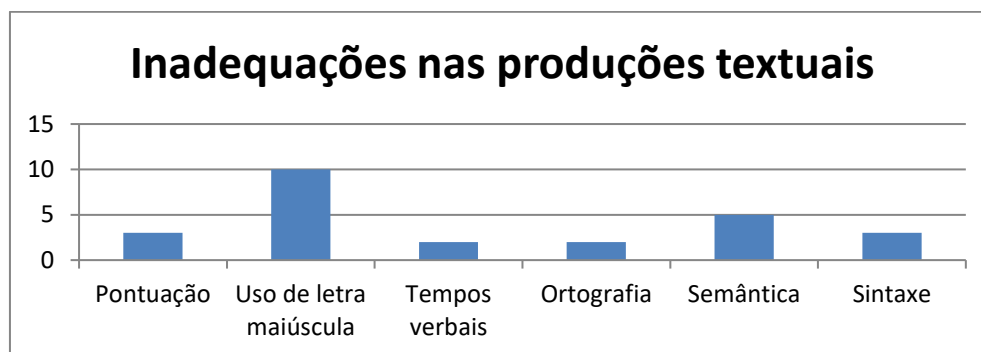
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que a maior parte das inadequações nas produções textuais dos estudantes estava no uso da letra maiúscula e equívocos semânticos, conforme ilustra o gráfico 37. No entanto, foram poucas as inadequações que comprometeram o sentido dos textos. Desse modo, apesar das inadequações, era possível compreender a ideia central expressa pelos estudantes nas legendas.

---

<sup>83</sup> Você gostou das nossas últimas atividades?

<sup>84</sup> Sim.  
(tradução nossa)

**Gráfico 37:** Inadequações nas produções textuais dos participantes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificou-se que somente a linguagem verbal foi utilizada nas produções das legendas. Entretanto, as imagens, expressões dos participantes durante a gravação dos vídeos já configura a atribuição de elementos não verbais à mensagem. Logo, considera-se que as produções tinham caráter misto no que tange à linguagem.

A respeito da adesão dos aprendizes, todos participaram, mas não houve interação no grupo a respeito do vídeo, apenas a produção das legendas em grupo.

A partir de agora, os resultados da intervenção pedagógica que se deu através da aplicação das atividades do produto educacional serão analisados considerando o progresso na participação dos(as) alunos(as) e os desvios de norma padrão que comprometem o sentido dos textos. O quadro 2 apresenta a produção textual objetivada em cada atividade do produto educacional.

**Quadro 2:** Produção textual de cada atividade do produto educacional

ATIVIDADE	PRODUÇÃO TEXTUAL
1	Grafite
2	Cartão de apresentação
3	Descrição dos hábitos alimentares
4	Descrição do bairro
5	Meme
6	Legenda de foto
7	Legenda do vídeo

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme já mencionado, o trabalho com as produções textuais foi realizado nos encontros presenciais e on-line, considerando o contexto cultural e situacional em que foram produzidas e o meio em que seriam distribuídas. Fairclough (1992) enfatiza a importância de analisar a prática discursiva focalizando nos processos de produção, distribuição e consumo do texto.

Então, os participantes foram apresentados a estruturas linguísticas que poderiam utilizar na elaboração de cada uma das produções textuais apontadas acima. Além disso, os quadros 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, explicitando o propósito, o público-alvo, o estilo, o formato e a linguagem de cada texto foram disponibilizados no grupo de *Whatsapp* e no quadro branco, durante os encontros presenciais, para a realização da pré-tarefa. Esses quadros foram disponibilizados no anexo do produto educacional desta investigação.

**Quadro 3:** Informações sobre a produção textual 1

INFORMAÇÃO	GRAFITE
Propósito	Apresentar uma arte que o(a) represente
Público-alvo	Alunos(as) da escola
Estilo	Informal
Formato	Desenhos, mensagens
Estruturas linguísticas	Seu próprio nome ou palavras que o(a) representem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Quadro 4:** Informações sobre a produção textual 2

INFORMAÇÃO	CARTÃO DE APRESENTAÇÃO
Propósito	Apresentar-se
Público-alvo	Colegas de turma
Estilo	Informal
Formato	Desenhos, mensagens
Estruturas linguísticas	<i>I am, my name is, I live in, I like, I don't like</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Quadro 5:** Informações sobre a produção textual 3

INFORMAÇÃO	ROTINA ALIMENTAR
Propósito	Compartilhar seus hábitos alimentares com os colegas
Público-alvo	Colegas de turma e convidados do grupo
Estilo	Informal
Formato	Começar pelo café da manhã, depois almoço e janta
Estruturas linguísticas	<i>Breakfast, lunch, dinner...</i> (vocabulário de comida)

Fonte: Dados da pesquisa., 2019.

**Quadro 6:** Informações sobre a produção textual 4.

INFORMAÇÃO	DESCRIÇÃO DO BAIRRO
Propósito	Apresentar o bairro aos convidados do grupo
Público-alvo	Convidados do grupo
Estilo	Informal
Formato	Começar com I live in e escrever os adjetivos para descrever o bairro
Estruturas linguísticas	Adjetivos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Quadro 7:** Informações sobre a produção textual 5.

INFORMAÇÃO	MEME
Propósito	Elaborar um meme crítico a respeito da temática “escravidão”, expondo sua opinião
Público-alvo	Alunos(as) da turma
Estilo	Informal
Formato	Desenhos, imagens, expressões (textos curtos)
Estruturas linguísticas	<i>Slavery, equality</i> (substantivos relacionados com a temática)

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

**Quadro 8:** Informações sobre a produção textual 6

INFORMAÇÃO	LEGENDA DE FOTO
Propósito	Fazer uma postagem com foto e legenda para que outras pessoas pudessem entender o trabalho realizado na oficina.
Público-alvo	Alunos(as) da escola
Estilo	Informal
Formato	Textos curtos com ou sem emoji
Estruturas linguísticas	Vocabulário de partes do rosto e maquiagem

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

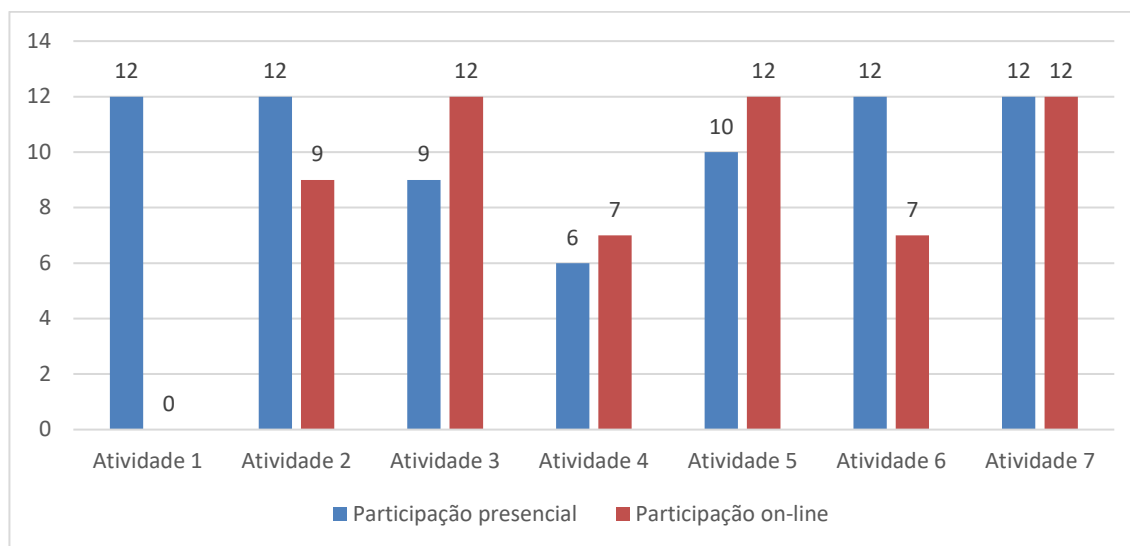
**Quadro 9:** Informações sobre a produção textual 7.

INFORMAÇÃO	LEGENDA DOS VÍDEOS
Propósito	Elaborar uma legenda em Língua Inglesa para que mais pessoas possam conhecer vocês
Público-alvo	Amigos de redes sociais
Estilo	Informal
Formato	Textos curtos com o vocabulário aprendido em sala. Não há a obrigação de traduzir literalmente.
Estruturas linguísticas	Todas as trabalhadas nas atividades anteriores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os quadros foram elaborados pela pesquisadora com o objetivo de orientar os participantes no momento da produção textual, a fim de que eles(elas) pudessem planejar a escrita de acordo com os propósitos estabelecidos.

O gráfico 38, abaixo, expõe a participação nas atividades on-line e presenciais em cada atividade. O menor índice de participação on-line foi verificado na atividade 4, cujo número de estudantes também foi menor nas dinâmicas presenciais. A atividade 1 consistia de dinâmicas exclusivamente presenciais, de acolhimento, por essa razão a participação on-line nessa atividade é zero.

**Gráfico 38:** Participação dos estudantes nas atividades on-line e presenciais

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As atividades com traços híbridos, com mescla de práticas on-line e presenciais (HORN, 2013), flexibilizando, misturando e compartilhando através das novas tecnologias (MORAN, 2018), eram compostas de dinâmicas presenciais e on-line que se completavam. A fim de participar das interações on-line, era desejável que o estudante tivesse as ferramentas apresentadas na aula presencial. Portanto, aqueles que não participaram dos encontros presenciais dispunham de menos estratégias e estruturas para o planejamento da escrita no ambiente virtual. Além disso, a etapa do *pre-task*, que objetiva preparar o estudante para a tarefa em si, era realizada presencialmente. Assim, os(as) alunos(as) que faltavam no dia das dinâmicas presenciais eram privados(as) da oportunidade de participar da preparação para a tarefa (ELLIS, 2018, 2005). Bui (2014) destaca a importância de esclarecer aos estudantes que a tarefa será feita novamente, para que haja uma preparação interna antes da performance na tarefa em si. Sem essa preparação, que antecede a produção textual, ainda que haja consulta a acervos on-line, disponibilizados no grupo, a dificuldade é maior.

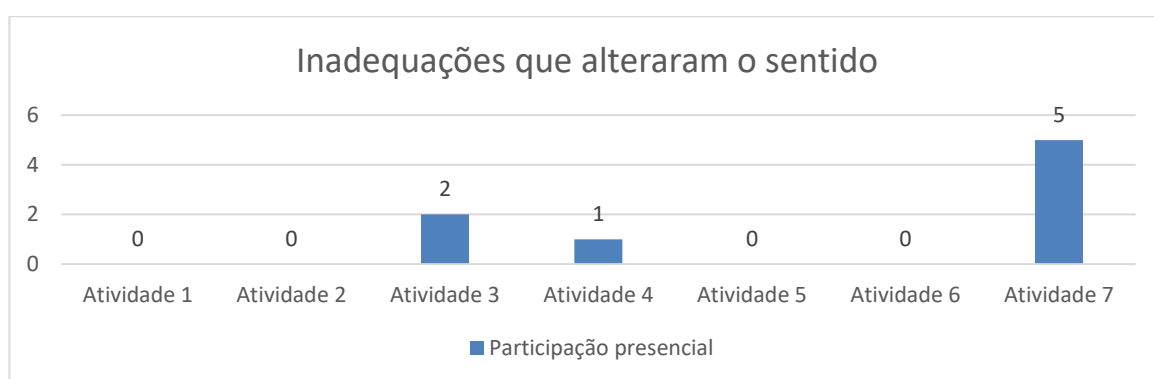
Os apontamentos dos autores junto aos dados expostos no gráfico, conduzem a uma percepção da influência da participação nas dinâmicas presenciais nas performances virtuais em Língua Inglesa. Entretanto, as experiências, interesses e perspectivas dos aprendizes influenciaram na participação, conforme os relatos transcritos em cada atividade revelaram. Aspectos como insegurança em relação ao seu texto e dificuldade de evitar distrações on-line a

fim de realizar a tarefa foram apontados pelos estudantes como fatores que prejudicaram a participação virtual.

Quanto aos desvios de norma padrão, conforme elucidado anteriormente, o caráter da pesquisa e da análise das produções não é prescritivo, centrado na avaliação do uso da norma, mas sim de analisar o sentido expresso em cada uma das produções. Ellis (2010) explica que não se trata de um abandono da gramática, mas de fazer com que o sujeito aprendente perceba as estruturas gramaticais ao desempenhar a tarefa. Sendo assim, as estruturas básicas eram apresentadas, todavia durante o ensaio da pré-tarefa surgiam dúvidas e percepções em relação ao uso da língua, cujo emprego era essencial nas interações virtuais.

O gráfico 39 expõe a incidência dos desvios da norma que alteravam o sentido dos textos. Neste gráfico, foram registradas somente as inadequações que comprometiam os significados.

**Gráfico 39:** Desvios de norma padrão que comprometiam o significado dos textos



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A última atividade apresentou mais inadequações que alteravam o sentido. No entanto, é preciso considerar alguns fatores. O primeiro deles é que nessa tarefa os estudantes utilizaram também estruturas que não haviam sido abordadas nas atividades anteriores, como termos relacionados a profissões por exemplo. Apesar de os participantes terem selecionado as perguntas do vídeo de modo que pudessem responder com os termos apresentados nas aulas, o conteúdo das respostas nem sempre estava contemplado no acervo construído durante as atividades.

Além disso, a produção 7 foi a mais extensa, e teve que ser realizada por interações em grupo e on-line, o que desafia a autonomia e as habilidades de convivência. Durante a elaboração das legendas, houve um conflito entre os participantes que culminou na extinção do

grupo. Esse fato pode ter dificultado a interação *on-line* e o acesso aos materiais disponibilizados.

A pesquisadora orientou os estudantes no modo privado conforme eles mandavam mensagens com suas dúvidas a respeito da construção das legendas. No entanto, reconhece-se que a prática de nortear a produção textual de modo individual não condiz com a proposta inicial desta pesquisa. Em análises que envolvem práticas de (multi)letramentos, interroga-se criticamente, analisa-se os processos de comunicação no uso dos textos e suas funções. Esse movimento ficou prejudicado com a interação limitada que se impôs após a dissolução do grupo.

De acordo com Kalanzis e Cope (2012), algumas situações de aprendizagem podem requerer experimentação e conceituação mais profunda. Acredita-se que seria preciso mais tempo de pesquisa e outras abordagens teóricas a fim de investigar os fatores que dificultaram as interações nessa atividade, assim como das tarefas com pouca adesão *on-line*.

Reconhece-se ainda que cada atividade era composta de conteúdos reduzidos, quando comparados a sequências encontradas em livros e materiais didáticos. No entanto, considerou-se o fato de haver tempo limitado para aplicação e fatores estruturais diversos que dificultariam a execução de atividades mais densas. Priorizou-se o despertar do interesse pela língua, o entendimento do discurso como forma de expressão, para que posteriormente haja a possibilidade de aplicação de atividades mais completas.

Acredita-se que os dados gerados tenham respondido à questão do estudo. Ao final desta análise, conclui-se que a abordagem híbrida tenha contribuído no desenvolvimento da habilidade escrita da amostra, devido à flexibilidade, no que tange à realização das atividades e consultas aos materiais compartilhados, e à dinâmica das interações no ambiente virtual.

As produções textuais não se tornaram mais extensas ou complexas. No entanto, observou-se engajamento da amostra nas atividades, cujos reflexos transcenderam as estruturas linguísticas e alcançaram aspectos socioemocionais dos participantes, em relação aos processos de construção de identidade, autoestima, pertencimento, sobretudo em relação à escola.

Além disso, utilizar um aplicativo cujas ferramentas já eram conhecidas pela amostra facilitou as dinâmicas, visto que os(as) alunos(as) não precisaram de tempo para se apropriarem do recurso, pois eles(elas) já o dominavam e o utilizavam diariamente. Escolher um recurso

tecnológico já utilizado pelos aprendizes e abordar temáticas de interesse da amostra facilitou a adesão dos participantes.

No capítulo 8 deste estudo, além de relembrar a trajetória percorrida até aqui, são feitas as considerações finais sobre esta pesquisa, fundamentadas nas descobertas feitas ao longo da análise de dados, com sugestões de encaminhamentos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou refletir acerca dos impactos das atividades com abordagem híbrida (MORAN,2018;2015) na apropriação da habilidade escrita em Língua Inglesa por alunos(as) dos Projetos de Correção de Fluxo. A fim de responder ao problema da pesquisa, identificou-se as dificuldades da amostra, elaborou-se uma sequência didática com atividades de abordagem híbrida de ensino, aplicou-se o produto educacional com essa sequência e analisou-se a repercussão da intervenção pedagógica durante o processo de pesquisa.

A abordagem das atividades e a confecção das sequências didáticas fundamentaram-se em multiletramentos e letramentos (ROJO, 2012; HORN, 2013), relações de poder (THOMPSON,1990), edificações ideológicas (MARX,2007), elementos ideológicos (VOLOCHINOV,2017; IRVINE, 2000) nos discursos (FAIRCLOUGH,1989; WOOLARD,1998) e valorização da cultura popular (GRAMSCI,1975; BAKHTIM,1986). Contextualizando as práticas e considerando as desigualdades do sistema educacional (BOURDIEU e PASSERON,1971) e os fenômenos ideológicos (MEDIVIÉDEV,2012) que surgem a partir delas. Entendendo a função da escola e do material didático no que tange ao ensino de Língua Inglesa (TILIO,2014;2010) no contexto de fluxos e hibridismos contemporâneos (MOITA LOPES ,2002,2005,2006,2010,2016) sob a perspectiva freiriana (FREIRE,2018) e Vygotskiana (VYGOTSKI,2005) de ensino, apoiando-se na História Oral (MEIHY,2017; BOSI,1973) para conhecer a realidade discente.

Após apresentar a fundamentação teórica sobre a qual esta pesquisa se apoia, discorre-se a metodologia e os procedimentos da pesquisa, esclarecendo o paradigma crítico e caráter qualitativo (DENZIN; LINCOLN,2006) deste estudo de caso (MAZOTTI ,2006; STAKE 2006).

Além disso, explana-se sobre o produto educacional, fruto da pesquisa, apresentando sua estrutura e descrição. Posteriormente, é feita a análise de dados, priorizando-se o processo de investigação.

A fim de conhecer os participantes e seus anseios durante a investigação, gerou-se dados a partir de diários de observação, questionários, entrevistas e documentos escolares. Tais instrumentos geraram dados que foram selecionados de acordo com sua relevância para que fosse feita a análise.

Os dados foram expostos por meio de transcrição, registro fotográfico e organização em gráficos, conforme eles emergiam no processo de intervenção pedagógica.

A análise revelou que as atividades com abordagem híbrida de ensino ampliam as possibilidades de pesquisa e interação, além de permitirem a flexibilização do estudo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada sujeito. Observou-se que alunos(as) acessavam conteúdos e interagiam em Língua Inglesa em diferentes horários. Assim, mesmo aqueles que haviam perdido as interações presenciais, acessavam os conteúdos e participavam das interações virtuais, praticando a habilidade escrita em Língua Inglesa.

Entretanto, o hibridismo na práxis pedagógica, por si só, não garante a adesão, interesse e engajamento dos estudantes. A tecnologia é um elemento que deve ser inserido, porém precisa ser entendido como um cenário e não como protagonista do processo. O(A) aluno(a) deve estar no centro da prática pedagógica, pois é a partir do conhecimento de suas realidades, identidades e necessidades que é possível elaborar atividades e planejar de forma coesa com o contexto do alunado.

Despertar o interesse do educando vai além de introduzir a tecnologia na sala de aula. Em princípio, a tecnologia empolga, no entanto se a metodologia e as estratégias não forem meticulosamente pensadas, há grandes chances de que a prática perca o seu sentido. Verificou-se maior interesse na realização das atividades quando se abriu espaço para discussões menos centradas em conteúdos engessados, mas que possibilitavam o desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas.

Observou-se que os processos de incentivo à autonomia e de construção identitária devem ser pensados a longo prazo, visto que o número de advertências e faltas não diminuiu com a intervenção. Trata-se de uma pesquisa realizada em pouco tempo para observar mudanças que exigem maturação de consciências nos diversos espaços. Mesmo com o estabelecimento de acordos, houve problemas de convivência no grupo e nos encontros virtuais.

No entanto, as práticas que objetivam a desconstrução de relações desiguais de poder e de libertação, através do discurso principalmente, devem continuar e tornarem-se parte do cotidiano pedagógico das instituições escolares. Considerando tal posicionamento acerca da práxis docente, o material que constitui o produto educacional, fruto desta pesquisa, foi apresentado à gerência da equipe dos Projetos de Correção de Fluxo da SME. Algumas temáticas e abordagens das atividades do produto serviram de estímulo para a produção de

material didático dos Projetos em 2020, Carioca I e II, cujas atividades e textos partem da exploração do subúrbio carioca e seus aspectos culturais.

Considerando o exposto, pode-se concluir que a possibilidade de incluir as tecnologias nas interações pedagógicas é um fator benéfico desde que seja bem planejado e avaliado. É preciso que a escola também seja palco de encenações que desenvolvam as habilidades necessárias para os novos contextos discursivos que emergem. Se a escola prevê a preparação do estudante para escrever em folhas, deve também prepará-lo para escrever nos ambientes virtuais, cujos contextos contém tanto ou mais diversidades do que os presenciais.

Os novos contextos de interação exigem novas habilidades discursivas, no que tange à produção e/ou recepção dos textos multimodais que compõem as redes. Logo, em pesquisas futuras seria relevante investigar de que modo as ferramentas linguísticas da escola auxiliam os discentes nas interações virtuais, formais ou informais, permitindo que eles circulem e disputem por meio do discurso nesses espaços.

**REFERÊNCIAS**

- ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. [S.l.]: Pioneira Thompson Learning, 2000.
- APPADURAI, A.(Org.) **Globalization**. Durham: Duke University Press, 2001.
- ARFUCH, L. **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- BACICH, L; NETO, A; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1.Ed. Porto Alegre: Editora Grupo A , 2015.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1982. Coleção Pensadores.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Iara Frateschi Vieira. 3ªed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BASSALOBRE, Janete. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100015&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 2 de agosto de 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.2001.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Eclea. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes.1973.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: SagePublications, 1977.

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

BRASIL. Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em 3 de março de 2020.

BRICE HEATH, Shirley. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

BRICE HEATH, S.; STREET, B. V. **On ethnography. Approaches to language and literacy research**. Nova York: TeachersCollege Press.2008.

BUARQUE, Chico. **Chico Buarque Carioca\_ao vivo**. Biscoito Fino,2007.

BUI, G. **Task readiness**: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning and proficiency levels. In: SKEHAN, P. (org.). **Processing perspectives on task performance**. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 2014. p.63-93.

BURGOS, E. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. México: Siglo Veintiuno, 1985.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CENPEC, 2006. Não paginado.

CLEMINSON, R.; GORDO, A. Relaciones tecnosexuales: de los molinos medievales a las páginas de encuentro. In: SÁBADA, I.; GORDO, A. (orgs.) **Cultura digital y movimientos sociales**. Madri: Catarata, 2008. p.25-48.

COLLELO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

COLLELO, S; LUIZ, Dalila. Um game a serviço da cultura escrita. **Revista Internacional d'Humanitats SIMELP**, v. 6, n. 12, p.94071-94077, 2019. Disponível em: <https://www.silviacolello.com.br/resume>. Acesso em: jun. 2020.

COSTA, L. **A questão da ideologia no círculo de Bakhtin**: e os embates nos discursos de divulgação científica na revista *Ciência Hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.

CUNHA, Olívia M. Gomes da. Conversando com Ice-T: violência e criminalização no funk. In: HERSCHMANN, M. (org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 86-111.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDEROT, Denis. **Suplemento à viagem de Bolingbroke e ou diálogo entre A e B** in textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press., 1994.

ELLIS, R. **Reflections on task-based language teaching**. Bristol: SLA, 2018.

ELLIS, R. **Task –based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R., TANAKA, Y., YAMAZAKI, A. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of word meanings. **Language Learning**, v.4, n 3,p. 449-491, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, A.; FERREIRA, S. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre livros didáticos e materiais didáticos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília: v.12, p.115-136, 2013. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1233>. Acesso em 12 de agosto 2020.

FERREIRA, A. **Formação de professores. Raça/ Etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Paraná: Editora Assoeste, 2006.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR NETO, Joao Augusto. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista Edapeci-educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, Sergipe: v. 17, n. 2, p. 185–197, 2017. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509>. Acesso em julho de 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, A.C. **Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da biologia**. 2013. Monografia (Curso de Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará, Beberibe, 2013. Disponível em [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/bio\\_bbrbe\\_o\\_freitas.pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/bio_bbrbe_o_freitas.pdf). Acesso em julho 2020.

GARCIA, S.; PICANÇO, D. Refrações de sentido no livro didático de espanhol como língua, identidade e gênero. In: TÍLIO; FERREIRA (org.). **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas, SP: Pontes Editores., 2017. p. 233-269.

GARRISON, D. Critical thinking and self-directed learning in adult education : an analysis of responsibility and control issues. [Online] **Adult Education Quarterly**, v. 42, p.136-148, 1992. doi:10.1177/074171369204200302

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. 2. ed. London: Routledge, 2005.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Londres: Falmer, 1996.

GOODWIN, C. Professional vision. **American anthropologist**, Arlington, Virgínia: v. 3, n. 96, p. 606-633, 1994. Disponível em <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/toc/15481433/1994/96/3>. Acesso em maio 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edição de Valentino Gerratana. Torino: Editora Einaudi, 1975. 4 vol.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs). **Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures**. New York :Routledge, 2006 [ 1996].p.60-92.

GUZZO, R. S. L.. A (des)igualdade social e a Psicologia: uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. In XIMENES, V. M.; NEPOMUCENO, B. B.; CIDADE, E. C.; MOURA JUNIOR, J. F. (Org.), **Implicações Psicossociais da Pobreza Diversidades e Resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.2016, p.149-164.

GUZZO, R. S.; MEZZALIRA, A. S.; MOREIRA, A. G. Desafios, Ameaças e Compromissos para os Psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H., (Orgs), **Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate** (pp. 215- 238). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará,2014.

GUZZO, R. SILVA, S. Escola, Família e Psicologia: Diferentes sentidos da violência no Ensino Fundamental.**Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá: v.23, e 189983, 2019. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572019000100314](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100314). Acesso em junho 2020.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 22, p.15-46, 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> . Acesso em julho 2020.

HARRIS, J., MISHRA, P., & KOEHLER, M. .Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**. Washington: v.41, p.393-416, 2009. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf>. Acesso em maio 2020.

HEGEL, G.W.F. **Grundlinien der Philosophie des Rechts**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Lisboa: Guimarães. 1990.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco,2002.

HOLE,V. **Como ensinar Matemática no Ensino Básico e no Secundário**.Lisboa :Livros horizonte.1977.

HORN, M. et al. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. São Francisco, Califórnia : Clayton Christensen Institute ,2013. Disponível em <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em 5 de agosto de 2020. Não paginado.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUNSTON, S. **Evaluation and organisation in a sample of written academic discourse**. In : COULTHARD, M ( Org). *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994.

IBGE. **EDUCAÇÃO 2019 - PNAD Contínua**. Rio de Janeiro, 2019. Não paginado. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) . Acesso em 20 de julho de 2020. Não paginado.

IRVINE, J. T., and GAL,S. *Language Ideology and Linguistic Differentiation*. In P.V. KROSKRITY,P. (ed.) **Regimes of Language**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2. ed. London; New York: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KANPOL, Barry. **Critical pedagogy: an introduction**. Westport, Conn: Bergin & Garvey, 1994.

KEARNEY, R. **The wake of imagination**. Minneapolis: University of Minesota Press, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. **Anais.. Recife, ENDIPE.2005.** Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> último acesso em 12/04/2020.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. *What is technological pedagogical content knowledge*. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**. 2009. Disponível em <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>. Acesso em junho de 2020. Não paginado.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LALUEZA, J., CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual** : aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre. Artmed, 2010. p. 47-65.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (orgs.) **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang. 2007, v.29.

LEITE, M. **Para além da metáfora da guerra: violência, cidadania, religião e ação coletiva no Rio de Janeiro**. São Paulo: Attar Editorial, CNPqPronex, 2007.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, v. 49, p.455-479, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> . Acesso em julho de 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARQUES, J. No onírico, a resistência: caminhos da literatura de Georgina Martins. Deslimites, **Revista de linguagens do Colégio Pedro II**. Ano 1. 1ª edição, 2018. Disponível em <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/deslimites/article/view/1690>. Acesso em junho de 2020. Não paginado.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: **Appraisal systems in English**. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (ORG). Evaluation in text. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.142-175.

MARTINS, A. Variação linguística de práticas de leitura e escrita. **MATRAGA**, v.22, p. 114-124, 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17050#:~:text=VARIA%C3%87%C3%83O%20LINGU%C3%8DSTICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20LEITURA%20E%20ESCRITA,Aira%20Suzana%20Ribeiro&text=Esse%20procedimento%20vai%20fazer%20com,oral%20quanto%20na%20modalidade%20escrita>. Acesso em julho de 2020.

MAZZOTTI, A.J.A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: v.36, n.129. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf> . Acesso em junho de 2020.

MEDVIÉDEV, P. **O Método Formal nos Estudos Literários- Introdução Crítica a uma Poética Sociológica**. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo, São Paulo: Contexto, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª Ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Guia prático de História Oral: para empresas, universidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral : como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto.2007.

MOITA LOPES, L. P.. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. Universidade Estadual de Campinas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v.49, n.2, p. 393-417, 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645268>. Acesso em: 3 nov. 2020. Acesso em 3 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera outro. **Investigações Literárias e Linguísticas**. Recife, v. 17, n. 2, p. 47-68. 2005. v. 17, n. 2, p. 47-68.

\_\_\_\_\_. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo políticos sobre sexualidade e gênero. 2010. **Trabalhos em linguística aplicada** [online]. 2010, vol.49, p. 393-417 Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte :Editora UFMG. 2010.

MORAN, J; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, 2015. p. 45-47, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação híbrida, um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; TANZI, A; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1.ed. Porto Alegre: Editora Grupo A., 2015, p.56-72.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marco A. **Pesquisa em Ensino: Aspectos Metodológicos**. Porto Alegre, RS: 2003. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/Subsidios11.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2ed. São Paulo.: Cortez, 2011.

NEWFIELD, D. From Visual Literacy to Critical Visual Literacy: An Analysis of Educational Materials. **English Teaching Practice and Critique**, Johannesburg, South Africa, vol. 10, n. 1. p.81-94, May, 2011. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564>. Acesso em 5 de jun. 2020.

OLINTO, H. Construção identitária na ótica da transfêrença. In: MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. **Para Além da Identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.25-48.

OLIVEIRA, Elania. Práticas de leitura em aulas de português e o tratamento das questões raciais. In **Anais do CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE)**. Campinas. Associação de leitura do Brasil. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE . **Informe mundial sobre la violencia y salud**. Genebra, 2002. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>

PANTHER, K.; RADDEN, G.. **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdam: John Benjamins. 1999.

PATAI, D.; GLUCK, S. **Women's words. The feminists practice of oral history.** New York / London : Routledge, 1991.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento** : equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa : Dom Quixote, 1977.

REES, D. K. The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 149-172.

ROSA, Pedro Fernando Acosta da. **Bailes, festas, reuniões dançantes, tramos, montagens e patifagens: uma etnografia musical no Campo da Tuca, “a capital do Funk no Sul do país.** Dissertação ( Mestrado)- Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução 115/2019, de 29 de janeiro de 2019.** Edição 211, página 11. Dispõe sobre os professores regentes de turmas de Projetos de Correção de Fluxo. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/verflip/4039/#/e:4039/p:11?find=Projetos%20de%20corre%C3%A7%C3%A3o%20de%20fluxo>. Acesso em 10 jul 2020.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. Universidade de Costa Rica **Actualidades Investigativas em Educacion,** Costa Rica, vol. 4. n. 2, p.2-17, 2004. Disponível em <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9087/17509> . Acesso em jun 2020.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados. 2013.

SCHIMITT, N. Vocabulary Learning Strategies. In: SCHIMITT, N.; McCARTH, M. **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.** Cambridge: Cambridge Press, 1997, p.33-50.

SILVA, Paulo V. B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da saúde, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador, BA: Edufba, 2001 (2ª tiragem em 2003).

SILVA, Leda. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação ( Mestrado)- Programa de mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVERSTEIN, M. Language Structure and Linguistic Ideology. In : CLYNE, P.; HANKS, W; and HOFBAUER, C (eds.), **The elements**. Chicago: Chicago Linguistic Society. 1979. p.193-230.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e o livro didático. In : SOUZA, D. **Contexturas 3-ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, 1996. p 55-60.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, I.; JORNADA PRÁTICA DE ENSINO, IV.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, XIII.: INFÂNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO; INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá : UEM, 2007. Não paginado.

SPIVAK, G. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; LAWRENCE, G. **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, 1998, p.92-100.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, p.55.

STEINER, George. **Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem**. Trad: J.C.Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education** [online], v.1, n.1, p. 10-19, 2002. Disponível em <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf> . Acesso em jul 2020.

TIC Educação 2018 Coletiva de Imprensa. **Cetic**. São Paulo, SP. 2019. Disponível em : [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2018\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf) \_Acesso em 13 de maio de 2020.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação e realidade**. Porto Alegre, 2014, v.39, n3, p.925-944. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300016&lng=en&nrm=iso). Acesso em 7 jun. 2020.

TILIO, R. A Representação do mundo no livro didático de Inglês: Uma abordagem Sócio-Discursiva. **The Specialist**. São Paulo, v31, n2, p. 167-192, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/7167>. Acesso em 25 de junho de 2020.

TRACY, Destutt. **Elémentsd'idéologie**. Paris : Astor, 1801.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEZZER, M. **“Se me deixam falar...”: Domitila: depoimento de uma mineira boliviana**. São Paulo: Global, 1981.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOOLARD, K. A. Introduction. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A. e KROSKRITY, P. V. (Eds.). **Language ideologies: practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.

XOÁN, C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

## ANEXO A- QUESTIONÁRIO

Prezado(a) estudante,

Estamos realizando uma pesquisa cujo objetivo geral é analisar os possíveis impactos que o método híbrido de ensino (on-line e presencial) teria no desenvolvimento da habilidade escrita em Língua Inglesa dos alunos. Para isto, gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder este questionário, que visa conhecer o contexto sociocultural dos participantes, suas impressões acerca das aulas de língua estrangeira e suas preferências em relação às atividades.

As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

**Sobre o entrevistado Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### 1. Nome da Instituição de Ensino:

---

### 2. Sexo:

(A) Masculino (B) Feminino

### 3. Idade:

(A) 14 anos (B) 15 anos (C) 16 anos (D) 17 anos

### 4. Você tem filhos, se sim, quantos?

(A) Não. (B) 01 filho. (C) 2 filhos. (D) 3 filhos. (E) 4 ou mais filhos.

### 5. Com quem você mora?

(A) Com os pais. (B) Com a mãe ou com o pai. (C) Com algum parente.  
(D) Em abrigo.

### 7. Quanto tempo demora para chegar à escola?

(A) Menos de 15 minutos. (B) De 15 a 30 minutos. (C) De 30 a 45 minutos.  
(D) De 45 min a 1 hora. (E) Mais de 1 hora.

### 8. Você trabalha?

(A) Sim. (B) Não.

**9. Caso você trabalhe, a sua atividade tem duração de**

(A) menos do que 4 horas diárias. (B) 4 horas diárias. (C) de 4 horas a 8 horas diárias.

**10. Você, até o momento, cursou o Ensino Fundamental**

(A) todo em escola pública. (B) todo em escola particular e somente esse ano em escola pública. (C) uma parte em escola pública e outra parte em escola particular.

**11. Você já reprovou nesta escola?**

(A) Sim. (B) Não.

**12. Você encontra dificuldades para aprender os conteúdos de Língua Inglesa no Ensino Fundamental?**

(A) Sim. (B) Não.

**13. Qual opção melhor representa sua opinião sobre o estudo da Língua Inglesa?**

( ) Muito importante. ( ) Importante. ( ) Pouco importante. ( ) Nada importante.

**14. Marque a alternativa que você considera mais adequada com o que você pensa.**

- ( ) A Língua Inglesa será útil para minha vida profissional.
- ( ) A Língua Inglesa será útil nos meus estudos.
- ( ) A Língua Inglesa tem importância ampla e irrestrita.
- ( ) A Língua Inglesa nunca será útil em minha vida.

**15. Sobre as aulas, você considera que**

- ( ) são adequadas e aprendo muito.
- ( ) são adequadas, mas poderiam ser melhores.
- ( ) o material didático e os métodos são ineficientes.
- ( ) diversos fatores impossibilitam a aprendizagem.

**16. Sobre o seu conhecimento da Língua Inglesa:**

- ( ) Excelente.
- ( ) Bom.
- ( ) Razoável.
- ( ) Péssimo.

**17. Você pretende estudar a Língua Inglesa no futuro?**

- ( ) Sim, mas já estudo de outras formas, fora da escola.
- ( ) Sim, pretendo fazer cursos.
- ( ) Não, estudo na escola por ser obrigatório.

**18. Em qual habilidade, em Língua Inglesa, você sente mais dificuldade?**

( ) Ler. ( ) Escrever. ( ) Ouvir. ( ) Falar.

**19. Você gostaria de escolher os assuntos das aulas de Língua Inglesa?**

Sim.  Não.

**20. Você gostaria de usar a tecnologia nos seus estudos de Língua Inglesa?**

Sim.  Não.  Talvez.

**21. Você tem celular?**

Sim.  Não.

**22. Em caso afirmativo, seu celular dispõe de acesso à internet?**

Sempre.  Nunca.  Algumas vezes.

**23. Você costuma fazer comentários ou postagens em Língua Inglesa na internet?**

Sim.  Nunca.  Algumas vezes.

## **ANEXO B- ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturada, pautada na metodologia da História Oral, que objetiva coletar dados a respeito das impressões e experiências dos alunos na unidade escolar e nas comunidades que a cercam. Dessa forma, pretende-se conhecer um pouco do contexto sociocultural da amostra, através do resgate de memórias e diferentes experiências dos entrevistados.

O aluno será avisado que poderá interromper a entrevista a qualquer momento.

A entrevista será feita em grupos de 4 ou 5 alunos por vez dentro da unidade escolar.

### **Roteiro de perguntas**

#### **Sobre a escola**

Qual é o seu sentimento em relação à sua escola? Explique.

Você já se sentiu desconfortável dentro da escola? Em caso afirmativo, explique como.

Quais são as suas melhores memórias na escola?

Quais temas que você acha que têm a ver com você e que poderiam ser trabalhados em aula?

Você sente que você e a sua comunidade estão representados nos projetos da escola? Explique.

#### **Sobre o local onde moram**

Qual é o seu sentimento em relação à sua comunidade?

Você já se sentiu desconfortável na sua comunidade/ local onde mora? Em caso afirmativo, explique como.

Quais são as suas melhores memórias no lugar onde você mora?

Você gostaria de trabalhar temas que tivessem a ver com o local onde você mora em aula? Quais?

## **ANEXO C- 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 **(Res)significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo**, realizada no âmbito do **Colégio Pedro II** ( Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica ), Pró-reitoria de Pós -Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado do programa citado. A pesquisa que será realizada na **Escola Municipal José Veríssimo**, no período da manhã, horário de aula do(a) aluno(a).

1. OBJETIVO: refletir acerca dos impactos de atividades que mesclam atividades on-line com atividades em sala de aula na escrita, em língua inglesa, dos participantes.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em:

- preencher um questionário, para que a pesquisadora possa tomar ciência de seus anseios e preferências;
- participar de atividades pedagógicas na sua unidade escolar no período das suas aulas regulares;
- realizar atividades pedagógicas on-line (em sua residência ou na unidade escolar sob a supervisão de um professor.

O registro das atividades preservará a identidade dos participantes, e será feito através de fotos, transcrições de respostas e print de tela (computador e celular). Tudo que for registrado terá o objetivo exclusivo de investigar a possível evolução dos alunos em língua inglesa.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar desconforto ao responder às questões, sentir-se invadido, vitimado ou perder o autocontrole ao responder ou participar das atividades. Ao envolver interações em espaços virtuais, mesmo controlado pela pesquisadora, há o risco de embaraços e medo da repercussão dos registros escritos. Ao emitir opinião e expressá-la através da escrita, podem surgir temas sensíveis como violência ou atos ilegais que permeiam a cidade do Rio de Janeiro. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de desistir de

participar a qualquer momento sem que haja prejuízo decorrente de sua decisão. A pesquisadora se compromete a reduzir os riscos adotando as seguintes medidas:

- uso de questionários validados;
- liberdade para não responder questões constrangedoras;
- atenção aos sinais de desconforto emitidos pelos participantes;
- assegurar confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e não estigmatização;
- garantir o uso das informações sem danos aos participantes ou comunidade;
- garantir a suspensão do estudo caso algum dano não previsto no termo de consentimento seja percebido.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa:

- Oportunidade de experimentar uma metodologia inovadora que pode beneficiar a aprendizagem e aumentar o interesse e o envolvimento nas questões que envolvem a Língua Estrangeira.
- Participação da escola na evolução da amostra, se beneficiando com o aumento do envolvimento dos alunos nas aulas de Língua Estrangeira.
- os trabalhos que poderão surgir como desdobramento das atividades e a possibilidade de um direcionamento ao trabalho de Língua Inglesa, desenvolvido nas turmas de correção de fluxo.
- A comunidade da qual os participantes fazem parte terá a chance de ver seus pares interagindo, se colocando e negociando em Língua Inglesa nos espaços digitais. Com isso, poderá haver maior interesse na língua em questão pela comunidade, além de se sentirem representados nos ambientes virtuais.

**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. O (a) pesquisador (a) 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. Basta que a pesquisadora seja comunicada e o participante deixará a pesquisa sem prejuízo algum.

**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 pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Mariana Vera Cruz Pereira pelo telefone 21 983747731 ou pelo e-mail professoramarianaveracruz@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: ___/___/____
---------------------------------	--------------------

## **ANEXO D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa (Res) significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo. Queremos investigar os impactos de atividades que mesclam atividades on-line com atividades em sala de aula na sua escrita, em língua inglesa.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) Escola Municipal José Veríssimo. Durante a pesquisa, você preencherá questionários e participará de atividades pedagógicas on-line (em sua residência ou na unidade escolar) e presenciais (na unidade escolar).

Para isso, será usado material disponibilizado pela pesquisadora como: lápis, folha, cartolina e recursos multimídia da própria unidade escolar. O uso de lápis, folha, cartolina e recursos multimídia da própria unidade escolar é considerado seguro, mas é possível você se sentir constrangido ou invadido, de alguma forma, uma vez que temas sensíveis (como a violência da nossa cidade ) podem surgir durante em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Mariana Vera Cruz Pereira pelo telefone (21) 983747731 ou e-mail professoramarianaveracruz@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para que você experimente uma nova metodologia de ensino, evolua em suas habilidades em Língua Inglesa, desenvolva trabalhos e projetos e represente a sua comunidade através das interações que surgirão no decorrer da pesquisa.

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 o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) 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

peças, 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: ___/___/_____
----------------------------------	---------------------