

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

MARIANA VERA CRUZ • DR. JORGE MARQUES

Produto Educacional:
Connecting through writing



Rio de Janeiro , 2020

CONNECTING THROUGH WRITING

**Mariana Vera Cruz
Dr. Jorge Marques**

CONNECTING THROUGH WRITING

1ª Edição



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

Connecting through writing / Mariana Vera Cruz; Jorge Luiz Marques de Moraes. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.

71 p.

Bibliografia: p. 65-71.

ISBN: 978-65-5930-069-3

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

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

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.

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Orientações iniciais.....	8
Princípios teóricos e metodológicos.....	11
História Oral.....	11
Ensino híbrido e Multiletramentos.....	15
Ideologias linguísticas.....	24
Sequência didática	32
Atividade 1	34
Atividade 2.....	37
Atividade 3.....	43
Atividade 4.....	48
Atividade 5.....	53
Atividade 6.....	58
Atividade 7	63
Referências.....	65

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II “(Res)significando o ensino de Língua Inglesa em turmas de correção de fluxo”, orientada pelo professor Dr. Jorge Marques. Tal pesquisa se propôs a verificar se a abordagem híbrida de ensino, com práticas on-line e presenciais, poderiam contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita de alunos(a) em turmas de correção de fluxo escolar. A proposta deste produto educacional é motivar o(a) aluno(a) a aprender de forma autônoma, apropriando-se da Língua Inglesa encadeando novas realidades linguísticas. Para isso, nos fundamentamos em princípios do ensino híbrido, multiletramentos, ideologias linguísticas e história oral.

A construção deste produto aconteceu ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, a partir de relatos dos participantes, alunos(as) de turmas de correção de fluxo em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Durante a elaboração desta intervenção, houve ponderação no que tange ao respeito ao acervo cultural dos participantes e à dinâmica das aulas de acordo com os seus anseios, superando posições binárias e limitadoras no processo de ensino e aprendizagem.

A Língua Inglesa foi pensada como uma língua(gem) que possibilita as interações e construções das consciências individuais. Os relatos (não) oficiais colhidos pela metodologia da História Oral possibilitaram aos sujeitos a ocupação da posição de colaboradores e não somente espectadores passivos de sua aprendizagem. As práticas de abordagem híbrida de ensino incentivaram os educandos às práticas dos multiletramentos contemporâneos, encorajando-os a reconhecerem suas produções como legítimas e integrantes de suas performances identitárias. Essas práticas se propunham a incentivar interações on-line em que os participantes pesquisavam, revisitavam e utilizavam estruturas linguísticas para estabelecer interações com falantes nativos e não nativos, expressando, mesmo que com poucas palavras, seus posicionamentos diante de questões diversas levantadas em sala de aula e desdobradas nos ambientes virtuais de interação. Desse modo, a aprendizagem de Língua Inglesa aconteceu de modo significativo e dinâmico.

O trabalho que deu origem a este produto educacional pretende expor a porosidade das fronteiras que se estabelecem fora da escola e nela são reproduzidas, alicerçar o trabalho no respeito ao acervo cultural dos(as) aluno(as) e no hibridismo das produções e interações da atualidade. Espera-se que as atividades relatadas possam subsidiar professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental na ampliação de suas práticas pedagógicas, com adaptações aos seus contextos de trabalho.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Este produto educacional pretende, além de oferecer ferramentas para ampliação de trabalhos diversos, provocar a reflexão sobre experiências exitosas nas aulas de Língua Inglesa em que as atividades deste produto foram aplicadas. É preciso destacar que, por não haver orientações curriculares de Língua Inglesa para o segmento do qual o público-alvo da pesquisa faz parte, os conteúdos foram selecionados com base nas orientações do 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, acredita-se que as atividades podem ser adaptadas para a abordagem de outros objetos de aprendizagem, além daqueles propostos nas atividades. O trabalho aqui desenvolvido seguiu unidades temáticas propostas pelos próprios participantes através de documentos que estão disponíveis na dissertação da qual este trabalho faz parte.

A seleção das atividades foi feita a partir da avaliação das necessidades da turma, no que tange às habilidades e objetos de aprendizagem atrelados aos anseios dos participantes, e nas possibilidades da escola em termos de estrutura física e tecnológica. Dessa forma, acredita-se tencionar o auxílio em um caminho que leve a uma aprendizagem significativa e dinâmica.

Logo, a fim de proporcionar a compreensão mais ampla deste produto, os princípios teóricos e metodológicos norteadores deste trabalho serão apresentados. Na sequência, haverá a descrição das atividades com registros fotográficos e relatos relacionados ao trabalho desenvolvido. Posteriormente, este documento será finalizado com as considerações finais, esclarecendo algumas impressões sobre as experiências vividas a partir das propostas de atividades deste produto educacional.

Acredita-se que este produto possa ser adaptado, modificado e utilizado em outros contextos com demandas e faixas etárias diversas, porém desenvolvendo propostas semelhantes, principalmente ideologicamente.

Este material, suas temáticas e abordagens serviram de estímulo para a produção de material didático dos Projetos de Correção de Fluxo de 2020 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Carioca I e II, cujas atividades e textos partem da exploração do subúrbio carioca e seus aspectos culturais.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Esclarecimentos sobre algumas seções deste caderno:

ANALYSING IMAGES

Esta seção tem o objetivo de 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.



commons.wikimedia.org/

CONTEXTUALIZATION

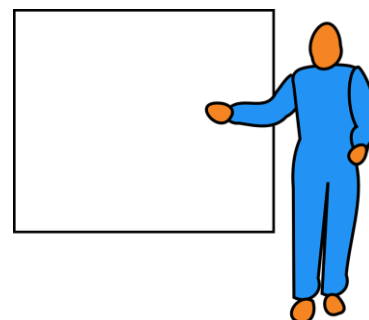
Esta seção tem o objetivo de contextualizar o tema através de recursos diversos que preparem o ambiente, através de elucidação de vocabulários e contribuições de outras áreas disciplinares, para as atividades seguintes.



pixabay.com

PRESENTATION

Esta seção tem o objetivo de apresentar determinadas estruturas ou vocabulários da Língua Inglesa.



pixabay.com

ORIENTAÇÕES INICIAIS

PRE-TASK

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.



WRITING TASK

Esta seção tem o objetivo de trabalhar a produção de textos, relembrando os gêneros textuais trabalhados e/ou apresentando outros que tenham relação com a temática.



pixabay.com



Neste boxe, há dicas que objetivam facilitar o aprendizado do estudante.

Neste boxe, há sugestões de ampliação dos debates, reflexões e conhecimentos construídos no processo de aprendizagem.



HISTÓRIA ORAL

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 acima, 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. Na pesquisa que norteou a elaboração deste produto educacional, 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.

Meihsy (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 representá-los tal qual ocorreram. Meihsy (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 destaca o conservadorismo que busca, de forma ingênuo, 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”.

No estudo que deu origem a este material, 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” (MEIHSY, 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 o 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, a arrumação do texto final exige uma visão holística que não se restringe à transcrição de palavras, mas abrange um ato mais complexo de transcrição que pode gerar variações de registros fundamentados numa mesma fonte, em virtude dos aspectos subjetivos observados e selecionados pelo(pela) organizador(a).

Além de Meihy (2018), Viezzer (1984), Burgos (1985) e Patai (1991) 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.

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.

Quando 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.

Eu 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(A) aluno(a) Parecia muito inquieto e indisposto, por essa razão a entrevista, com esse participante, foi mais curta.

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 arrumadão."

Através da observação da aula e dos dados gerados através das entrevistas individuais, transcritas parcialmente acima, as atividades do produto começaram a ser elaboradas.

ENSINO HÍBRIDO E OS MULTILETRAMENTOS

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...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 e 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, dando um caráter menos uniforme e mais híbrido ao uso dessas linguagens.

A dissertação que deu origem a este material teve como eixo a Língua Inglesa, logo foi preciso pensar em qual habilidade enfocar 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 e LUIZ, 2019, p.247).

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

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 híbrida de ensino 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 que “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.”

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 se 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, como 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 apóia nas construções identitárias híbridas a partir dos processos de diferença.

Horn (2013, p. 2) define a abordagem híbrida como aquela em que há a inserção da tecnologia na prática pedagógica, que ele chama de tradicional, mesclando práticas *on-line* com presenciais. É importante ressaltar que o termo “tradicional” é utilizado pelo autor como forma de se referir ao ensino presencial. Considera-se que essa correspondência nem sempre se configura, uma vez que é possível haver práticas disruptivas presencialmente e tradicionais *on-line*. A inserção da tecnologia não garante a inovação metodológica. A tecnologia pode facilitar a ampliação do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é a fundamentação teórico-metodológica da elaboração das atividades que garantirá ou não a inovação, total ou parcial.

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 pode 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 metodológica também precisa se moldar às 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 da dissertação que faz parte deste produto educacional, 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 deve 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 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 da pesquisa que fundamentou a construção deste material 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. (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 das atividades deste material. O primeiro deles seria a leitura que, segundo Lankshear&Knobel (2008), está relacionada ao aspecto psicológico individual. Já o letramento, 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.

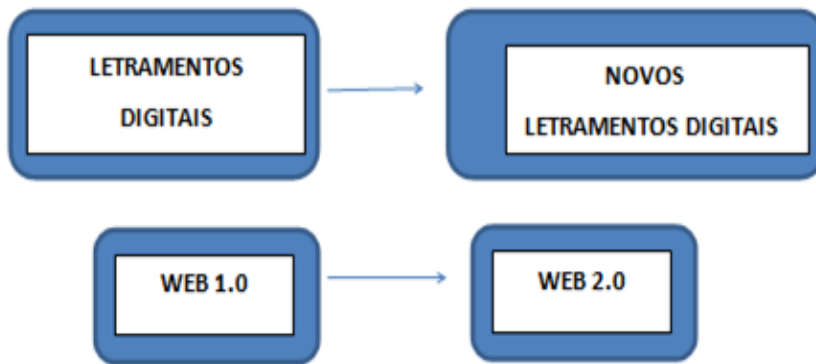
A diferença no uso dos termos “letramentos digitais” e “novos letramentos digitais” tem a ver com a disparidade de pensamentos e ações entre a *web 1.0* e os que ocorrem a partir da *web 2.0* . Knobel&Lankshear (2007) associam essas mudanças às diferentes épocas em que estas se consolidaram. A *web1.0* 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 *web 2.0* permite a migração da posição de consumidor para a de colaborador, abrindo espaço para a participação de quem antes estava limitado à posição de espectador.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, disputa, de 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, p. 6)

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

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



Fonte: A autora

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 na *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 multiletramentos, já que é por meio desses conceitos que o acesso e a produção de informação aconteceram nas atividades propostas neste produto educacional. O sujeito atuante nos espaços digitais precisou 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 ideológica e de linguagens que permeiam o ambiente escolar. No Brasil, as misturas de raça, credo e ideologias, entre outros elementos, 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 informação desenharam um contexto de novos letramentos. A multimodalidade e a multissemiótica, características das interações sociais no contexto atual, levam 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, prioriza-se a diversidade identitária, cultural, 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.

Rojo (2012) ressalta que a semiótica 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, também, 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 quanto 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 escrita que exigem interação, colaboração, transgressão de 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, e sim do presente, considerando as dinâmicas interacionais que regem os fluxos de informação e disputas nos diversos espaços.

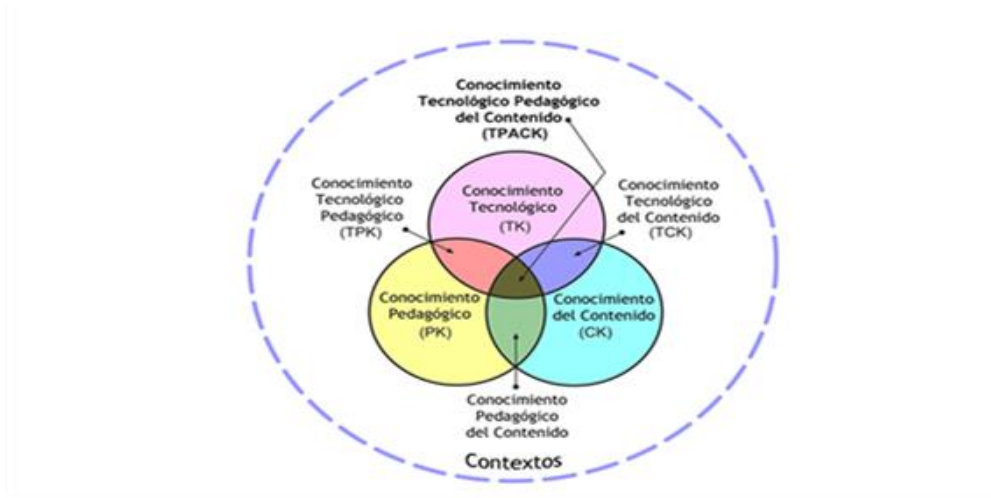
Perrenoud (2000) esclarece que as tecnologias podem contribuir positivamente com o pedagógico ao oportunizarem experiências mais complexas. A inovação na sala de aula pode trazer benefícios que transcendem a motivação e o interesse discente, aduzindo a multiplicidade de possibilidades ao processo de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

Concomitante com os aspectos positivos do uso das tecnologias, há risco de perda de foco e 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: o 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 ideológicas da atuação com ensino de língua(gem).

No próximo item, serão abordados os aspectos ideológicos que envolvem a docência, sobretudo de Língua Inglesa, no contexto escolar.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

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, assim como Konder(2002) que 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 XIX com a Revolução Francesa (KONDER, 2002).A construção do conhecimento, através da percepção da realidade, exige um processo empírico e teórico. O empirismo 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 evitar as noções falsas do real. A elaboração teórica, por sua vez, exige a conexão de ideias em um processo complexo que, junto ao empirismo, 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, 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. 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 criticar implicitamente. Diante disso, é possível encontrarmos esforços sociais e políticos no sentido de fugir dessa conotação negativa por meio de uma tentativa de atingir uma neutralidade, não problematizadora, ou até abandonar o 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, atividades. Portanto, o estágio de neutralidade é utópico, em sala de aula, na elaboração e na escolha das atividades.

Esse ambiente educacional é rico em subjetividades como crenças, realidades, histórias e filosofias diferentes, coexistindo 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 se entenderem as ações que levam a tais escolhas na prática docente, seria preciso a compreensão dos elementos basilares das ideias que as promovem. Em Thompson(1990), 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” (1990, p.16) , 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, encobrando suas construções históricas e sociais. Em Thompson, 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, 1990, 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 se manterem as relações de poder.

Os signos linguísticos são construídos de forma a estabelecerem/manterem 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 preenchimentos 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,1986) 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, a 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, entre outras, que seriam as produções imateriais. O próprio termo “ideologias”, utilizado no plural, caracterizaria essas produções imateriais. A(s) ideologia(s) desempenham 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)

O signo surgiria no processo de interação entre as consciências 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, a ideologia estaria ligada à força da percepção sensorial e se dividiria, historicamente, em orgânica e arbitrária. A primeira configuraria 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. A segunda, a arbitrária, seria a que se supõe isenta do processo histórico, racionalizada, o processo das relações de poder. Gramsci (1975) e Bakhtim (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 estes, 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 estrangeira, 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.

IDEOLOGIAS(S) NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

O sistema educacional é permeado de práticas que perpetuam as desigualdades sociais (BOURDIEU e PASSERON, 1971). 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 e temas norteadores, entre outros.

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 e sim analisados de modo que se possa compreender o contexto, se adequarem os objetos de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades às circunstâncias. É preciso que haja empenho para não negligenciar a importância do contexto no planejamento e na execução das aulas, sobretudo, na seleção de materiais e de recursos didáticos.

As condutas que sobrepoem 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, de imagens, as propostas de atividades e até o contexto de distribuição do material são permeados de subjetividades e de 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 se 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, distribuído em um país miscigenado como o Brasil, prioriza-se o uso de imagens de pessoas brancas, expõem-se ideologias, naturalizadas ou não, dos(as) autores(as) do material, mas que refletem posicionamentos consolidados socialmente, resultado de processos e apagamentos históricos, que 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.

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 se fazer referência a produtos elaborados com finalidade didática. Os outros, que não foram criados para este fim, mas foram utilizados pedagogicamente, serão chamados de recursos didáticos.

Silverstein (1979) 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) conceitua a expressão como a interação entre várias consciências individuais. Irvine(2000) destaca que as ideologias linguísticas nos 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 sígnico 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 se analisarem e selecionarem as formas simbólicas utilizadas na prática docente, sobretudo, em turmas de correção de fluxo que já passaram por processos de segregação.

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 de 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).

Diante de tantas ideias que desqualificam o ensino de Língua Inglesa na escola pública, torna-se necessário se analisarem 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 aluno 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/material 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 (Coracini, 1999) 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) cita as “Disneylândias pedagógicas” como a redução do texto em favor da imagem para atender um mercado que agrada o 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.

Assim, faz-se necessário esclarecer, além dos referenciais ideológicos, de abordagem híbrida de ensino e de História Oral, o conceito de sequência didática que fundamentou a elaboração das atividades.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Zabala(1998) elucida as sequências didáticas como recursos metodológicos que possibilitam a análise da prática pedagógica através de “planejamento, aplicação e avaliação” (p.18) contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, a práxis envolve, principalmente, reflexão. A partir desses processos reflexivos, é possível planejar, avaliar as ações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, selecionar conteúdos atrelando-os aos objetivos. Zabala (1998) ressalta ainda que as sequências podem conter elementos diversos que desenhem diferentes combinações, desde que sejam analisadas em suas intenções, expectativas e avaliações dos resultados, vinculando esse processo ao planejamento, aplicação e avaliação. Zabala (1998) estabelece que as características das práticas educativas serão definidas pelo modo como as sequências didáticas são organizadas.

Pires (2016) ressalta que deve haver um levantamento prévio do acervo cultural do(a) aluno(a) para que o planejamento seja coeso e obtenha êxito quanto aos seus objetivos. Portanto, a sequência didática não configura uma ação improvisada do(a) professor(a), ela tem embasamento e envolve ações que garantam “a experimentação, generalização, abstração e formação de significados das ações a serem executadas ao longo da aula, aos objetivos a serem atingidos e as intervenções do professor com os discentes” (PIRES, 2016, p. 50).

Em vista disso, neste produto foram utilizados todos os referenciais teóricos já mencionados para compor a sequência didática a seguir, adequando as atividades às demandas dos(as) alunos(as), observando-se as possibilidades do ambiente escolar e dos participantes em acessarem o conteúdo *on-line*. Além disso, as temáticas tiveram como alicerce o acervo cultural dos educandos, utilizando-o como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades.



**CONNECTING
THROUGH
WRITING**



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 os(a) alunos(as) analisassem a partir das questões abaixo.



pixabay.com

pixabay.com



- 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 e comandos foram feitos em Língua Inglesa também:
“What do you see?”
“Describe.”



commons.wikimedia.org

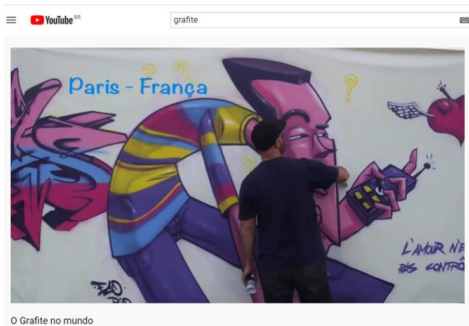
Uma vez que a imagem selecionada é de um grafite, foi importante estabelecer a diferença entre grafite e pichação. O QR Code ou o link ao lado dá acesso a leituras sobre o assunto que permitiram o aprofundamento do debate com a turma.



<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/portagens-artigos/artigos/2972-grafite-x-picha%C3%A7%C3%A3o-qual-a-diferen%C3%A7a>

CONTEXTUALIZATION

O QR Code ou o link abaixo, nos direcionaram a um vídeo sobre a linguagem do grafite no Brasil e no exterior. Cada aluno(a) pôde assistir em seu dispositivo móvel. No caso de uma turma em que nem todos tenham acesso, é possível projetar o vídeo para todo o grupo.



<https://www.youtube.com/watch?v=ye6Z00tagSQ>

PRESENTATION

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* e *Your name* no quadro. Os(as) alunos(as) afirmaram já conhecerem essas expressões.

PRE-TASK

Neste momento, a palavra “grafite” foi escrita no quadro e foi pedido aos(as) 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.

WRITING TASK

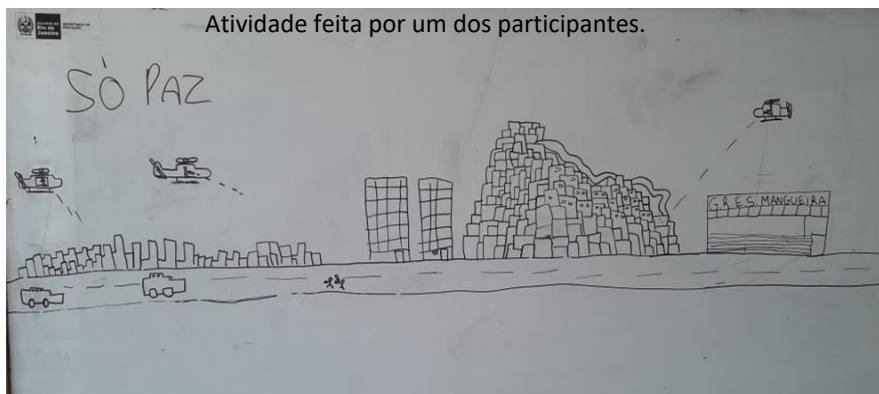
Foi solicitado aos estudantes que tentassem escrever/desenhar o próprio nome ou algo que os representasse, como se fosse um grafite. A eles, foi entregue uma folha com instruções, conforme ilustrado abaixo.



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!



Fonte: Dados da pesquisa.

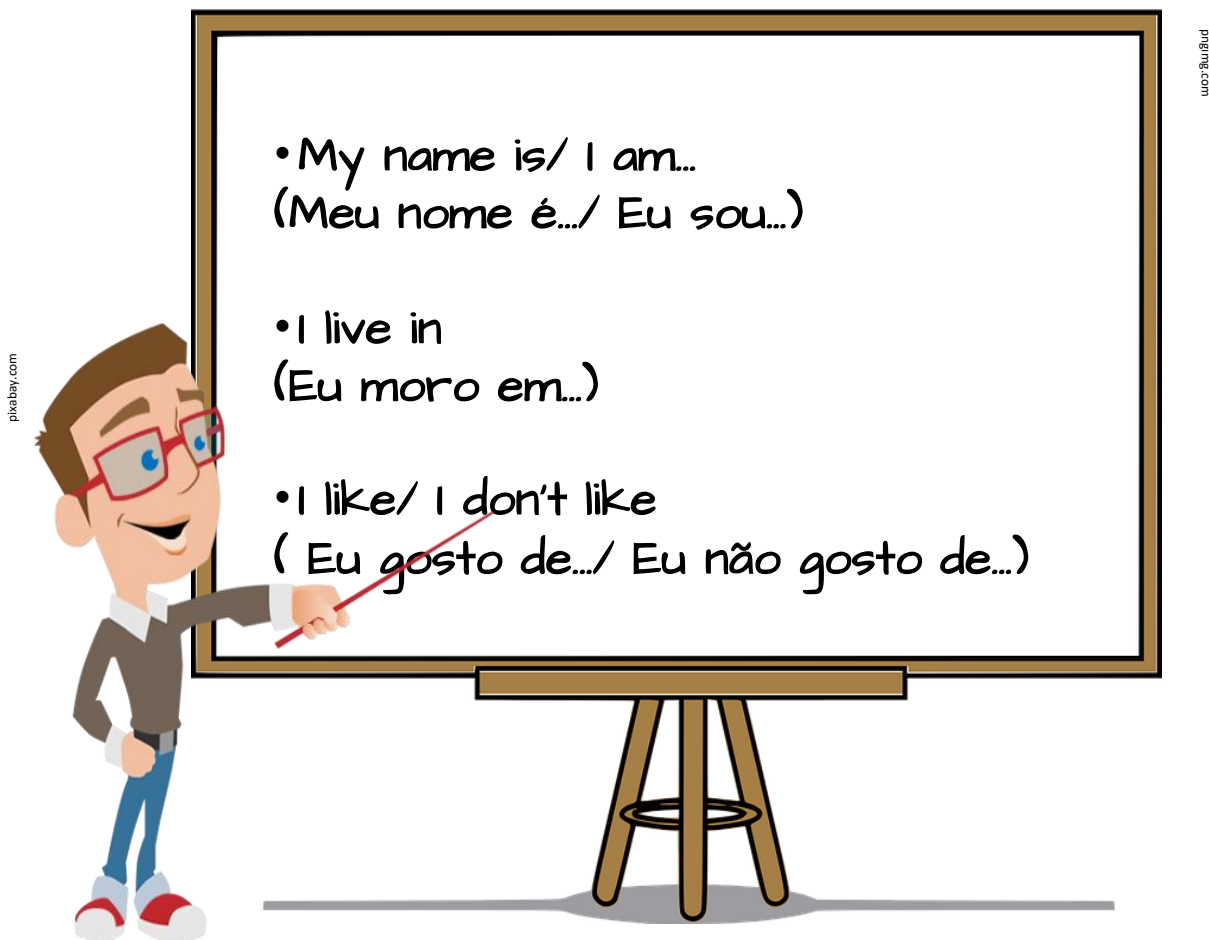


Neste momento, a pesquisadora aproveitou para conversar com os(as) alunos(as) sobre suas cores preferidas, a razão pela qual desenharam o nome grande ou pequeno etc., estabelecendo vínculo e interação.

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.

ATIVIDADE 2

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



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.

ANALYSING IMAGES

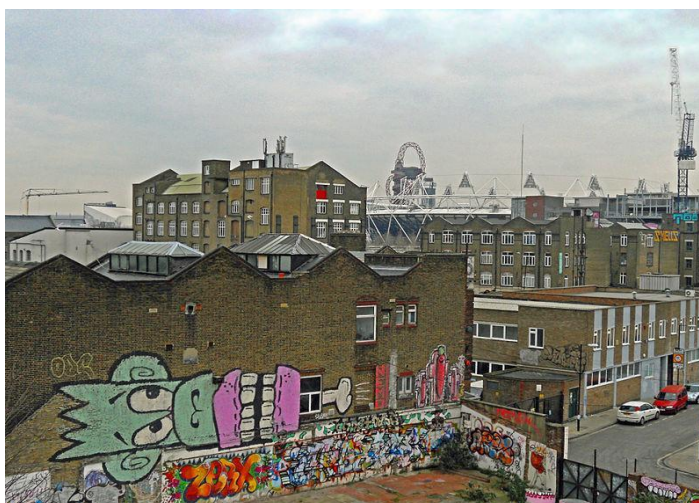
Neste momento, foi pedido aos(as) alunos(as) que observassem as imagens abaixo a partir dos seguintes questionamentos:

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

flickr.com



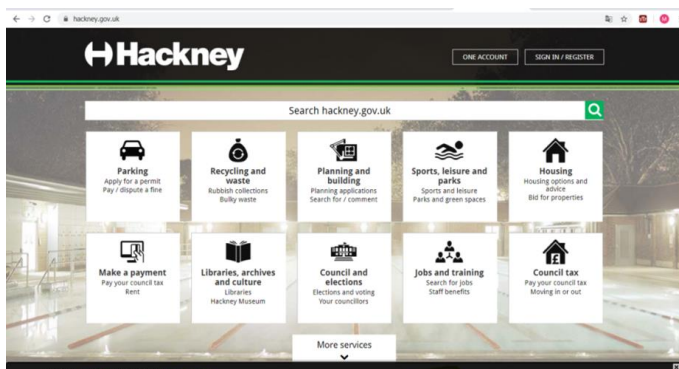
commons.wikimedia.org



CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste momento, os(as) alunos(as) foram informados de que as fotos foram tiradas no bairro do Hackney na cidade de Londres, Inglaterra.

Com o auxílio de um projetor, a página hackney.gov foi explorada coletivamente, de modo que os estudantes pudessem obter mais informações sobre esse local com a mediação da pesquisadora.



Hackney é um lugar de contrastes, conhecido pela diversidade cultural e pelos problemas sociais. Além do site hackney.gov, visitou-se também hackneygazette.co.uk



wikipedia.org



Partindo do questionamento da aluna na aula anterior sobre o ator da imagem acima, a pesquisadora informou que o ator **Idris Elba** nasceu no Hackney.

PRESENTATION

A imagem abaixo 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.



Hello. I am Idris Elba. I am from London, but I live in Atlanta. I like beef with rice.



Neste momento, os estudantes insistiam em pedir respostas prontas. Foi de extrema importância manter o posicionamento de que eles(elas) deveriam procurar os significados e só solicitar mediação em caso de dúvida, como pode ocorrer com termos polissêmicos. Esse também é um exercício de autonomia e de desconstrução da ideia do professor de língua como um “dicionário”. O papel do(a) professor(a) envolve dinâmicas mais complexas que não podem ser reduzidas a de um tradutor de palavras soltas.

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 like

I live in

I am from

Estas estruturas 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 mesmo sem o caderno.



PRE- TASK

A pesquisadora postou a imagem abaixo 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.



wikipedia.org

Iza- cantora

*Hi. My name is Isabela Lima.
I am from Rio de Janeiro. I like pizza.
And you? Tell me about you.*



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

Blank writing area with horizontal lines for student response.

WRITING TASK

Posteriormente, a pesquisadora solicitou, através do grupo de *Whatsapp*, que cada participante criasse um texto de apresentação e postasse no grupo. Para facilitar a interação, a pesquisadora postou algumas expressões e encorajou o grupo a pesquisar outras, conforme os cartões virtuais fossem postados.

Cartão virtual produzido por um participante



Fonte: Dados da pesquisa

Prints das interações dos(as) alunos(as)



Durante a semana, o professor generalista da turma informou a pesquisadora que os(as) alunos(as) estavam curiosos sobre as comidas preferidas dos jovens do Hackney.

“Será que lá tem açaí e guaraná natural?”

A partir de questionamentos como esse, a atividade seguinte foi planejada.

ATIVIDADE 3

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados à comida:



Esta atividade foi elaborada de modo que pudesse atender aos anseios dos(as) alunos(as), apresentando estruturas e vocabulários que servem para interações envolvendo o assunto “comida”. Além disso, os participantes puderam trocar receitas com estudantes do exterior através das mídias.

Parte 1 : Presencial

ANALYSING IMAGES

Neste momento, a pesquisadora postou as imagens abaixo no grupo do *whatsapp* e deu a seguinte instrução:

Analise 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=ZUJJdeByJa0>

PRESENTATION

A pesquisadora escreveu as perguntas abaixo e pediu aos(às) alunos(as) que as respondessem, primeiro identificando os termos conhecidos, depois procurando o significado dos termos novos . Novamente, os participantes utilizaram seus dispositivos móveis para pesquisar os termos desconhecidos.



Os participantes responderam às perguntas oralmente , em Língua Portuguesa, e depois pesquisaram o vocabulário de que necessitavam para escrever as perguntas e respostas em seus cadernos.



Os(As) alunos(as) desta pesquisa davam importância ao ato de copiar. Desse modo, em alguns momentos o registro de vocabulários e expressões foi feito no caderno. No entanto, eles também poderiam ser feitos em drives compartilhados e outros recursos.



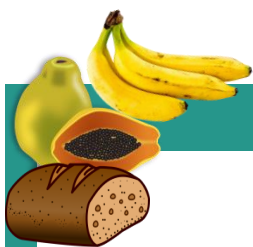
Sainsbury's é uma rede de mercado muito popular na Inglaterra. Os(As) alunos(as) exploraram o site desse mercado para ampliar o vocabulário e ler algumas curiosidades sobre os alimentos.

sainsbury.co.uk



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.



pixabay.com



What do you have for lunch? And for breakfast?

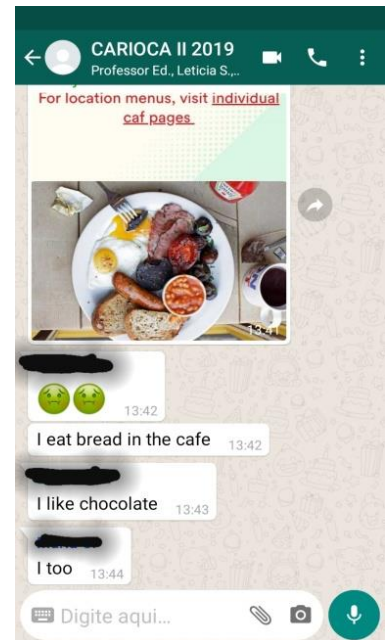
No espaço abaixo, escreva sobre o que você come nas diferentes refeições do dia. Mantenha o dicionário on-line aberto durante a atividade. Em caso de dúvida, peça ajuda à professora.



WRITING TASK

As 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 falarem de seus hábitos alimentares e também perguntar sobre o mesmo tópico aos participantes da pesquisa. A atividade se configurou como uma oportunidade de interação e troca cultural entre os estudantes. 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 outras atividades.

Abaixo, há alguns prints de partes da interação através da escrita em Língua Inglesa.



Os(as) estudantes convidados mencionaram a influência da culinária africana em alguns elementos da sua dieta. A partir disso, os(as) alunos(as) da pesquisa manifestaram o interesse em falar dos seus bairros.

ATIVIDADE 4

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados à descrição de lugares:



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 história 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.

ANALYSING IMAGES

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 colocar a música “Subúrbio” de Chico Buarque (disponível através de acesso ao QR Code abaixo). Quando todos os participantes chegaram, as imagens abaixo foram projetadas no quadro e eles anotaram suas ideias a partir da análise das imagens.



Morro da Mangueira



Estação do Sampaio



Bairro do Sampaio



Jardim do Méier



Jacarezinho

wikipedia.org

CONTEXTUALIZATION

O vídeo “Méier: um retrato do subúrbio carioca ” foi assistido pelo grupo . Esse momento foi seguido por uma roda de conversa.

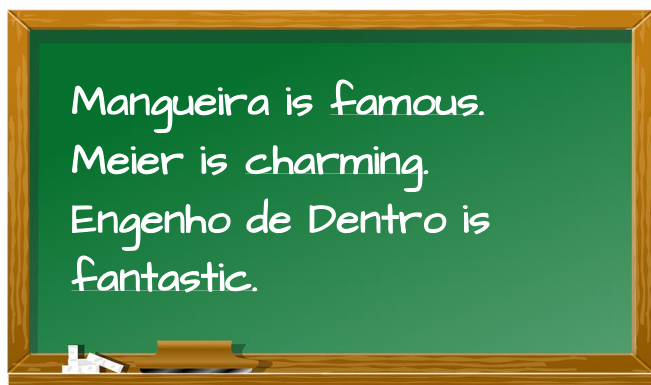


<https://www.youtube.com/watch?v=73lo3QeC4R8&t=211s>

A Roda de Conversa é um momento de aprendizado, onde exercita-se o ouvir e o falar. Mesmo que esse momento não seja realizado em Língua Inglesa, ele pode ampliar debates e ajudar a desenvolver ideias para as atividades seguintes.

PRESENTATION

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.



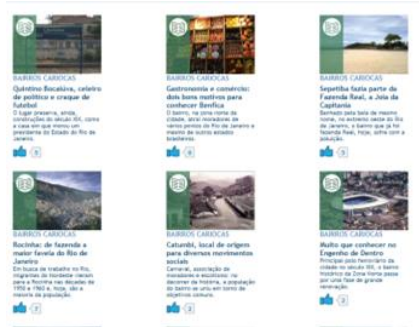
Os(As) alunos(as) fizeram um glossário com os adjetivos que consideravam mais relevantes para a descrição dos locais que viram nas imagens e dos seus bairros.

PRE-TASK

Utilizando os termos apresentados, e outros pesquisados por eles(elas), os(as) alunos(as) fizeram uma pequena descrição do bairro onde moravam.



Esta atividade teve uma abordagem interdisciplinar, pois outras pesquisas sobre os bairros foram feitas nas outras aulas, estabelecendo links com outras disciplinas. O QR Code ao lado direciona a um *site*, utilizado pelos participantes, que conta a história dos bairros cariocas.



flickr.com



Describe your neighborhood!

Comece se apresentando, dizendo seu nome, de onde você é e utilize o vocabulário da aula para descrever seu bairro. Se necessário, pesquise outras palavras no seu dicionário *on-line*.



commons.wikimedia.org

WRITING TASK

Os(As) alunos(as) receberam as seguintes instruções para realizar esta atividade:

Os nossos colaboradores serão adicionados ao grupo novamente e vocês deverão fazer uma breve apresentação do bairro de vocês. A cada postagem, vocês podem comentar com as expressões que nós aprendemos em sala.

Prints das interações no grupo



Um dos participantes adicionou informações sobre o seu bairro dizendo que a localidade era um antigo engenho de açúcar. A partir desse dado levantado por ele, a atividade seguinte foi planejada.

ATIVIDADE 5

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados ao processo de escravidão e suas consequências na sociedade brasileira.



Esta atividade foi elaborada de modo que os participantes pesquisassem vocabulários e expressões para opinar e/ou relatar sobre o processo de escravidão no Brasil. As dinâmicas desta atividade foram ampliadas nas aulas de História da turma.

ANALYSING IMAGES

As imagens abaixo foram projetadas no quadro e enviadas para o grupo de whatsapp criado para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos participantes, pediu-se que analisassem as imagens e anotassem suas ideias.



wikipedia.org



blogueirasnegras.org

Esta análise de imagens havia sido feita em uma turma de Projeto do ano anterior. Após a análise, eles pesquisaram outras imagens envolvendo a mesma temática. As imagens pesquisadas pelos alunos do ano de 2018 foram utilizadas com a turma da pesquisa, de 2019. Abaixo, estão as imagens que complementaram esta seção.



CONTEXTUALIZATION

Após a reflexão sobre as gravuras, a pesquisadora organizou uma roda de conversa com a turma. Esse momento excedeu o tempo previsto. No entanto, a pesquisadora optou por não interromper, visto que a motivação e interesse dos participantes poderiam facilitar o aprendizado das novas estruturas linguísticas previstas para essa aula.

PRESENTATION

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 pesquisar as respectivas traduções de possíveis termos desconhecidos.



Estas não foram as únicas palavras apresentadas. Cada um ampliou o seu glossário com termos que achavam relevantes. Enquanto isso, a pesquisadora circulava pela sala para auxiliar os(as) alunos(as) com possíveis dificuldades.

O QR Code ao lado direciona à lista ampliada de vocabulário sobre o tema que foi compartilhada no grupo de *whatsapp* por um dos participantes.



<https://schools.amesburyma.gov/cms/lib/MA02201857/Centricity/Domain/845/Vocabulary%20for%20Slavery%20Unit.pdf>

PRE- TASK

HOW DID SLAVERY AFFECT OUR SOCIETY?

A pesquisadora pediu aos(às) alunos(as) que pesquisassem sobre o tema, selecionando fotos, notícias, livros ou qualquer outro recurso que pudesse ajudá-los a responder à questão. Depois, eles deveriam escrever um rascunho de um parágrafo de 3 linhas expondo uma opinião sobre o tema.

Nesta etapa, foi preciso maior intervenção da pesquisadora, pois eles careciam de conhecimentos sobre tempos verbais e pontuação. No entanto, a maioria conseguiu realizar a tarefa. Uma pequena parte dos participantes se recusou a escrever,mas entregou textos multimodais pesquisados na internet.

WRITING TASK

HOW DID SLAVERY AFFECT OUR SOCIETY?

A pesquisadora pediu aos(às) alunos(as) que utilizassem as pesquisas sobre o tema, com fotos, notícias, livros e outros recursos para criar um meme, que deveria ser compartilhado no grupo seguido de 3 linhas expondo a opinião deles sobre o assunto. Novamente, nem todos escreveram as 3 linhas, mas todos realizaram atividade, mesmo que de forma incompleta.



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.

ATIVIDADE 6

Nesta atividade, objetivou-se apresentar e praticar a escrita de expressões e vocabulários relacionados à descrição física de pessoas:



Esta atividade foi elaborada de modo que os participantes adquirissem vocabulário para descrever a si mesmos. É importante destacar que a atividade teve desdobramentos em aulas de outras disciplinas, como História e Língua Portuguesa.

ANALYSING IMAGES

A pesquisadora selecionou fotos de pessoas famosas já citadas em rodas de conversa e entrevista com os(as) alunos(as). As imagens foram projetadas no quadro e os participantes observaram as características físicas dos artistas.

pinterest.com



Estelle Swaray

wikipedia.org



Meghan Markle

gaze.digital.com.br



Mc Poze

flickr.com



Ludmila

MV Bill



wikipedia.org



Jojo Todynho

CONTEXTUALIZATION

O vídeo abaixo foi exibido para toda a turma. Trata-se de um tutorial de maquiagem em que a *youtuber* ensina a amenizar traços como nariz largo, lábios grossos etc. O tutorial foi seguido de uma roda de conversa sobre autoaceitação e preconceito.



How to Make a BIG Nose look Small | Nose Contouring

<https://www.youtube.com/watch?v=2ZN-BVtRHe8>

PRESENTATION

Face:	Hair:
• rounde;	• curly;
• oval;	• wave;
• square.	• straight.

pixabay.com



Estas não foram as únicas palavras apresentadas. Cada um ampliou o seu glossário com termos que achavam relevantes. Enquanto isso, a pesquisadora circulava pela sala para auxiliar os(as) alunos(as) com dificuldades.

O QR Code ao lado direciona à lista ampliada de vocabulário sobre o tema que foi compartilhada no grupo de *whatsapp* por um dos participantes.



<https://englishpost.org/describe-physical-appearance/>

PRE- TASK

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.

WRITING TASK

Os participantes ofereceram uma oficina de maquiagem na escola. Funcionários, professores e alunos(as) de outras turmas participaram. 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.

Após a oficina, os registros fotográficos foram compartilhados no grupo de *whatsapp* e os participantes escreveram legendas em Língua Inglesa em cada foto.

Na página seguinte, há registros dessa produção.

Registros da oficina de maquiagem



Atividade 7

Nesta atividade, objetivou-se recapitular a escrita de expressões e vocabulários aprendidos durante as atividades anteriores.



Esta atividade foi elaborada de modo que os participantes revisitassem as estruturas linguísticas trabalhadas nas atividades anteriores.

CONTEXTUALIZATION

A pesquisadora ofereceu um café da manhã para a turma. Esse momento foi seguido de uma roda de conversa sobre os objetivos deles para o futuro e como a Língua Inglesa poderia auxiliar no alcance desses objetivos.

REVIEW

A pesquisadora pediu aos(às) alunos(as) que escrevessem no quadro alguns termos e expressões das aulas anteriores. O significado deles foi revisado coletivamente.

PRE- TASK

Os(As) alunos(as) gravaram um vídeo em que falavam um pouco de si mesmos. A partir do vídeo, eles listaram o vocabulário necessário para escrever uma legenda em Língua Inglesa no vídeo.

WRITING TASK

Os(As) alunos(as) editaram o vídeo com a legenda em Inglês. Esse foi um trabalho feito e orientado *on-line* até a sua finalização.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, A.(Org.) **Globalization**. Durham: Duke University Press, 2001.

BACICH, L;NETO, A;TREVISANI, F.**Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Grupo A. , 2015.

BACON, Francis. **NovumOrganum**. São Paulo: Coleção Pensadores. Nova Cultural, 1982.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud& Iara Frateschi Vieira. 3ªed. São Paulo: Hucitec, 1986.

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 . Acesso em 2 de agosto de 2020.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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, A Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**. 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. Acesso em 3 de março de 2020.

BURGOS, E. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. México: Siglo Ventiuno, 1985.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE. São Paulo, 2006. **Anais...**São Paulo : CENPEC, 2006.Não paginado.

- 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.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DÌDEROT, Denis. **Suplemento à viagem de Bolÿgainville e ou diálogo entre A e B** in textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo :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. Acesso em julho 2020.
- 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.

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.

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.

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.Não paginado. Disponível em <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em 5 de agosto de 2020.

IBGE, **EDUCAÇÃO 2019**, PNAD Contínua., Não paginado, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf . Acesso em 20 de julho de 2020.

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.

KEARNEY, R. **The wake of imagination**.Minneapolis: University of Minesota Press, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. Relatório de pesquisa.2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>último acesso em 12/04/2020.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.What is technological pedagogical content knowledge.**Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**.Não paginado. 2009. Disponível em <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>. Acesso em junho de 2020.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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.

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.

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.

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 linguística 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. 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. Porto Alegre : **Revista Pátio**, nº 25, 2015. p. 45-47. 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.

OLINTO, H. **Construção identitária na ótica da transfereça**. In: MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. Para Além da Identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos. Editora UFMG. Belo Horizonte,2010.

Organização Mundial da Saúde [OMS] (2002). **Informe mundial sobre la violencia y salud**. Genebra: OMS. Disponível: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>

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.

PIRES,A. **Uma proposta de sequência didática para tópicos de magnetismo e eletromagnetismo**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Ensino de Física da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2315> . Acesso em abril de 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.

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., XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, XIII: INFÂNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO; INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2007, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM,.2007.Não paginado.

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_Acesso em 13 de maio de 2020

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 925-944, 2014. Disponível em 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, 2010. **The Specialist**. São Paulo, v31, n 2, p. 167-192, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/7167>. Acesso em 25 de junho de 2020.

TRACY, Destutt. **Eléments d'idéologie**. Paris: Astor, 1801.

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.

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.

ZABALA, A. **A prática educativa : como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.