



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DANIELA MIGUEL DE SOUZA MORAIS

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO POR VLOGS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

DANIELA MIGUEL DE SOUZA MORAIS

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO POR VLOGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Coorientador: Prof. Dr. Aluizio Lendl Bezerra.

CAMPINA GRANDE – PB
2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M827m Morais, Daniela Miguel de Souza.
Multiletramentos nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental [manuscrito] : experiência de mediação por Vlogs / Daniela Miguel de Souza Morais. - 2021.
76 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Ensino de língua inglesa. 2. Multiletramento. 3. Vlog. I.
Título

21. ed. CDD 372.6521

DANIELA MIGUEL DE SOUZA MORAIS

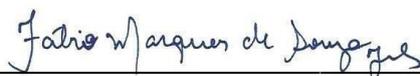
**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO POR VLOGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

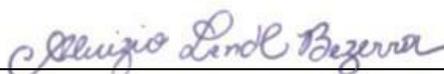
Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em 08/04/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGFP-UEPB)
Orientador



Prof. Dr. Aluizio Lendl Bezerra (PPGFP-UEPB)
Coorientador



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (PPGFP-UEPB)
Examinador Interno



Prof. Dr. Helder Neves de Albuquerque (IFPB-Cabedelo-PB)
Examinador Externo

Ao meu Deus, Todo Poderoso, por sua
infinita misericórdia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para vencer mais essa etapa de minha vida profissional.

Ao meu orientador, por ter dado uma chance a uma estrangeira como eu e pelas palavras de estímulo nos momentos em que mais precisei.

Ao meu coorientador, pela ajuda na lapidação das ideias e no desenvolver do texto.

À banca, pelas sugestões feitas.

Aos meus pais, por terem acreditado em mim e na possibilidade de um futuro melhor por meio da educação.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional.

Ao meu filho, por suportar a separação temporária.

Aos meus amigos e amigas, por sempre torcerem por mim.

A todos e todas que já foram meus professores e professoras, por terem dado sua contribuição em minha evolução acadêmica.

Às minhas alunas, participantes da pesquisa, por contribuírem grandiosamente para a produção deste trabalho.

Agradeço.

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.
1

(Nelson Mandela)

¹ “Se você falar com um homem em uma língua que ele compreende, a mensagem irá para sua cabeça. Se você falar com ele na língua dele, a mensagem irá para o seu coração”. (Tradução livre)

RESUMO

O trabalho com Multiletramentos justifica-se pela própria evolução da sociedade e as diversas mudanças que têm ocorrido nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Tais transformações levaram à emergência das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs* no intercâmbio linguístico no ensino de Língua Inglesa. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da zona rural de São José de Piranhas, no Alto Sertão da Paraíba. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, com características que também a definem como pesquisa-ação. O que direcionou este trabalho foi o seguinte questionamento: de que modo experiências digitais no ensino fundamental, mediadas pela produção de vídeos, podem contribuir para o intercâmbio linguístico em Língua Inglesa? A partir disso, a pesquisa foi dividida em cinco etapas. A primeira foi a seleção e fichamento das obras que compuseram o referencial teórico desta dissertação. A segunda etapa foi a reunião com a direção da escola e os pais e/ou responsáveis pelos colaboradores da pesquisa. Na terceira etapa, houve a elaboração e aplicação de um questionário com vistas a adquirir informações necessárias ao desenvolvimento deste estudo, como a motivação inicial para a aprendizagem da língua e o contato que os participantes estabelecem com a Língua Inglesa fora do contexto escolar. A quarta etapa constituiu a aplicação de uma Sequência Didática contemplando o gênero *vlog*. Por fim, na quinta etapa, aplicou-se um segundo questionário para saber a opinião das participantes em relação às atividades desenvolvidas e às possíveis consequências para a aprendizagem de Língua Inglesa. O trabalho embasou-se na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012); na Complexidade que permeia o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (PAIVA, 2011); e na Perspectiva Sociocultural de construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019; VYGOTSKY, 2001). Foi possível perceber que a pesquisa trouxe contribuições para a motivação, identidade e autonomia dos aprendizes, elementos que determinam o complexo processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino de Língua Inglesa. *Vlogs*.

ABSTRACT

Working with Multiliteracies is justified by the very evolution of society and the various changes that have occurred in the social, political, economic and educational spheres. Those changes led to the emergence of the so-called Information and Communication Digital Technologies (ICDT). This research had as main objective to investigate experiences of multiliteracies, mediated by the production of *vlogs* for linguistic exchange in English Classes. The research was carried out in a municipal school, in the rural area of São José de Piranhas, Alto Sertão of Paraíba. It is a qualitative research, with an ethnographic nature, with characteristics that also define it as action research. What guided this work was the following question: "how digital experiences in middle school, mediated by the production of videos, can contribute to linguistic exchange in English?" Based on that, we divided our research into five stages. The first one consisted of the selection and registration of the works that make up the theoretical framework of the dissertation. The second stage took place from the contact we made with the institution where the research was conducted, through a meeting with the principal and the parents and / or legal guardians of the research collaborators. In the third stage, there was the elaboration and application of a questionnaire in order to acquire necessary information for the development of the research, such as the initial motivation for learning English as an additional language and the contact that the participants establish with English outside the school. The fourth stage consisted of the application of a Didactic Sequence covering the genre *vlog*. And, finally, in the fifth stage, we applied a second questionnaire to find out the opinion of the participants in relation to the activities developed and the possible consequences for English language learning of. Our work had as theoretical basis the Pedagogy of Multiliteracies (ROJO, 2012), the Complexity that is present in the process of teaching and learning additional languages (PAIVA, 2011), and the Sociocultural Perspective of knowledge construction (VYGOTSKY, 2001 and FIGUEIREDO, 2019). After all this, we realized that working with multiliteracies and ICDT in English language classes, when based on proper planning, can bring contributions to the motivation, identity and autonomy of the learners, elements that determine the complex teaching and learning process of English.

Keywords: Multiliteracies. English Language Teaching. Vlogs.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	BASE TEÓRICA	15
2.1	Os Multiletramentos, as práticas digitais e as contribuições para o ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional	15
2.2	A teoria Sociocultural e a mediação na aprendizagem de línguas ..	18
2.3	O complexo processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional nas escolas públicas brasileiras	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO	25
3.1	Caracterizando a pesquisa	25
3.2	Etapas da pesquisa	26
3.3	Contextualizando a pesquisa e seus participantes	26
3.4	Processo de geração de dados	28
3.5	Elaboração do produto didático	28
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
4.1	Questionário para sondagem	31
4.1.1	<i>O participante e a aprendizagem de língua inglesa</i>	32
4.1.2	<i>Sobre o uso das TDIC na aprendizagem de Língua Inglesa e o intercâmbio linguístico com falantes nativos de inglês</i>	36
4.2	A produção de <i>vlogs</i> e aprendizagem de inglês como língua adicional	38
4.2.1	<i>Multiletramentos e motivação</i>	40
4.2.2	<i>Identidade e Competência Comunicativa</i>	40
4.2.3	<i>Autonomia</i>	41
4.3	Questionário final	42
4.3.1	<i>A Língua Inglesa como instrumento de transformação social</i>	43
4.3.2	<i>A aprendizagem de Língua Inglesa mediada pelas TDIC</i>	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SONDAGEM	52
	APÊNDICE B – PRODUTO DIDÁTICO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO <i>VLOG</i>	54

APÊNDICE C - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE VLOGS	61
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL	66
ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO USADO NA PESQUISA	68
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO USADO NA PESQUISA	71
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS ..	74

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem sofrido mudanças nos âmbitos sociais, políticos, econômicos, éticos e morais. Por consequência, a maneira de pensar e agir também tem sido transformada. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm assumido um papel importante nessa mudança de comportamento, pois já fazem parte da rotina de boa parte dos brasileiros, sendo utilizadas para facilitar a realização de tarefas e também para mediar a aprendizagem de forma geral. Desse modo, torna-se necessário que as TDIC façam parte também do ambiente escolar, como mediadoras da aprendizagem, para que o aluno perceba que a escola não está desconectada da sua vida fora da instituição de ensino.

O uso das TDIC para mediar o ensino de Língua Inglesa é um tema recorrente na atualidade, sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores (BARTON; LEE, 2015; RABELLO; HAGUENAUER, 2014; SOUZA; SANTOS, 2019). Isso se deve ao fato de pesquisadores da Linguística Aplicada terem desenvolvido pesquisas que sugerem a eficiência do uso de recursos tecnológicos em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas e também se deve à existência de indagações sobre como e em quais contextos essas tecnologias podem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem de forma geral.

Apesar de o ensino de Língua Inglesa na escola brasileira ter sofrido mudanças significativas na última década, devido a transformações no processo de formação dos professores de línguas, com inúmeras pesquisas desenvolvidas na área, mudanças nas grades curriculares dos cursos de graduação, além da possibilidade de formação continuada em cursos a distância, ainda existem muitos problemas que contribuem para que o aluno conclua o ensino fundamental em escolas públicas e/ou privadas sem ter os conhecimentos linguísticos básicos esperados. Alguns desses problemas são: a carga horária semanal baixa, geralmente duas aulas de 45 minutos cada e principalmente a falta de motivação de muitos alunos para aprender a língua.

A partir dessas observações, surgiu a seguinte questão de pesquisa: de que modo experiências digitais no ensino fundamental, mediadas pela produção de vídeos, podem contribuir para o intercâmbio linguístico em Língua Inglesa?

Percebemos que se faz necessário procurar novas formas de ensinar a língua, para que o aluno possa sentir-se motivado a aprender, já que aprendizagem e motivação, segundo Vygotsky (2001), estão interligadas. Acreditamos ser importante

mostrar ao aluno que a aprendizagem de Língua Inglesa, como língua adicional, é possível acontecer, principalmente por meio da interação com falantes nativos ou proficientes dessa língua como extensão da sala de aula.

O professor do século XXI, além de possuir as competências peculiares à sua área de estudo, deve estar ciente de que o aluno de hoje aprende de forma diferente daquela a qual estava acostumado a aprender no passado. Logo, cada aluno possui suas particularidades quanto à maneira de aprender.

É preciso estar sempre atento às novas formas de mediação da aprendizagem que surgem principalmente com as TDIC. Computadores, *tablets* e *smartphones* são objetos fundamentais na rotina de muitos estudantes. Dessa forma, é mais que natural a integração dessas ferramentas à aprendizagem formal, para que sejam diminuídas as disparidades entre a vida cotidiana e o contexto de sala de aula.

Sendo assim, surge a necessidade de educar os nossos alunos na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), para que eles possam ser sujeitos críticos na era da Cibercultura (LÉVY, 2010).

Os multiletramentos podem capacitar o aluno não apenas a utilizarem as ferramentas digitais, mas podem proporcionar oportunidades para a prática ativa e reflexiva. E a escola deve promover oportunidades para que esses Multiletramentos ocorram, desviando o foco do ensino do professor para o aluno, a fim de que este seja sujeito ativo do processo de construção do conhecimento com o auxílio das plataformas digitais e interativas.

E essas relações com o ambiente virtual e midiático estão conectadas com a ideia de Cibercultura definida por Lévy (2010). Segundo o autor, o Ciberespaço surgiu com a internet e caracteriza-se não somente como “a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17). Nesse contexto, continua o autor, a Cibercultura constitui-se de um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17).

É assim que a educação deve acontecer, mediada pelas tecnologias digitais, dando espaço a práticas de multiletramentos, por meio das quais os aprendizes possam ser os condutores de sua própria aprendizagem, utilizando as mídias digitais para se tornarem cidadãos do mundo.

Mediante essas considerações, traçamos os seguintes objetivos:

1. GERAL

- Investigar as experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs*, no intercâmbio linguístico no ensino de Língua Inglesa;

2. ESPECÍFICOS:

- Observar as concepções iniciais dos estudantes sobre a aprendizagem de Língua Inglesa;
- Refletir sobre a produção de vídeos digitais para a aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental;
- Analisar o complexo processo de aprendizagem de Língua Inglesa com base nas experiências digitais realizadas;

A nossa pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), ciência que se desenvolveu de forma mais consistente no Brasil, na década de 60, com a criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelas mãos da então professora e pesquisadora, Antonieta Celani (MOITA LOPES, 2013). Ao longo de várias décadas, o campo da LA foi se consolidando como uma área de extrema importância no país, conseguindo diminuir as indagações a respeito do seu relacionamento com a Linguística Teórica. Pelo nome, por muitos anos, a LA foi vista como a “aplicação da Linguística” ou uma área que se restringia a pesquisas relacionadas ao ensino de línguas; porém, ela vai muito além disso; encarrega-se de investigar diversos aspectos da vida social e da linguagem.

Ainda assim, não é uma tarefa fácil conceituar a LA, pelo que alguns autores trazem descrições e caracterizações do campo, tais como Widdowson (1979,1984^a apud WIDDOWSON , 2012, p. 6), o qual, a esse respeito, discorre:

A lingüística aplicada é a meu ver uma atividade que procura identificar, dentro das disciplinas relacionadas com a linguagem e a aprendizagem, os *insights* e procedimentos de investigação que são relevantes para a formulação de princípios pedagógicos e sua efetiva realização na prática. [...] transfere ideias e métodos de diferentes culturas disciplinares e procura demonstrar como podem ser coerentes e eficazes nas diferentes condições da prática pedagógica².

² [...] applied linguistics is in my view an activity which seeks to identify, within the disciplines concerned with language and learning, those insights and procedures of inquiry which are relevant for the formulation of pedagogic principles and their effective actualization in practice. [...] it transfers ideas and methods from different disciplinary cultures and seeks to demonstrate how they can be more coherent and effective in the different conditions of pedagogic practice (Tradução nossa).

E a cada dia mais, percebemos a necessidade de investigar os problemas relacionados à evolução da sociedade, o que possibilitou à LA tomar novos rumos, mudando o seu foco para essas necessidades emergentes. Nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 18-19):

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases (cf. MOITA LOPES, 2013b). Se este é um mundo no qual nada se faz sem discurso e no qual a técnica que regia nossas vidas foi alterada pelo chamado mundo digital (SANTOS, 2000), o campo aplicado de estudos da linguagem enfrenta cada vez mais desafios para ser responsivo a tais mudanças [...]. A sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais.

A LA nos subsidia, a fim de adentrarmos no mundo digital para investigar as relações sociais, ideológicas e de poder que permeiam esse universo. Temos a possibilidade de utilizarmos a perspectiva hipersemiotizada dos multiletramentos para ampararmos a nossa pesquisa. Por isso, cabe-nos ainda mencionar o que nos levou a enveredar por essa área da LA e o porquê adotar a perspectiva dos multiletramentos no ensino de Língua Inglesa.

A minha experiência profissional como professora de inglês, enquanto língua adicional³, iniciou-se há cerca de 12 anos, quando cursava Letras, e tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de idiomas, percebendo que o ensino de línguas é um campo vasto e promissor.

A dedicação em estudar tecnologias digitais surgiu em 2012, durante o curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa e o Uso de Novas Tecnologias, ofertado pela Universidade Gama Filho, totalmente a distância. Tive a oportunidade de aprender com professores experientes, do Brasil e do exterior, e entender que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem desempenhar um papel de destaque na mediação da aprendizagem de línguas.

Em 2018, estudamos durante seis semanas na San Francisco State University, em São Francisco, na Califórnia, pelo Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês (PDPI). Na oportunidade, pude aprofundar os conhecimentos

³ Optamos por utilizar o termo Língua Adicional, porque acreditamos que o termo “Língua Estrangeira” dá a ideia de que a língua é estranha ao aprendiz.

sobre a Língua Inglesa, as metodologias de ensino de línguas e também refletir sobre nossa prática docente.

De modo a situar nossos leitores quanto à organização desta dissertação, cumpre-nos mencionar que, além desta introdução, este trabalho divide-se em 3 capítulos. No primeiro, discutimos o ensino de Língua Inglesa como língua adicional nas escolas brasileiras; trazemos reflexões acerca da pedagogia dos Multiletramentos e a sua relação com a aprendizagem de Língua Inglesa; fazemos também reflexões sobre o Sociointeracionismo e a aprendizagem de línguas; e fazemos considerações sobre os fatores que influenciam o complexo processo de aprendizagem de inglês como língua adicional.

No segundo capítulo, traçamos o percurso metodológico seguido para a realização do estudo, descrevendo a natureza da pesquisa, suas etapas e o contexto no qual ela aconteceu; tratamos o perfil dos participantes, o processo de geração e análise dos dados e a elaboração do produto didático.

No terceiro, fazemos a análise e discussão dos dados gerados, com base nos autores discutidos no capítulo teórico, enfatizando o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, com destaque para a mediação pelas TDIC e pelos Multiletramentos.

Por fim, trazemos nossas considerações finais, a fim de fazermos um apanhado sobre o percurso da pesquisa e, conseqüentemente, relatar sobre os objetivos alcançados e sobre a sua importância para o ensino de língua inglesa de uma forma geral.

2 BASE TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentadas três seções, a saber: 1.1 Os Multiletramentos, as práticas digitais e as contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como língua adicional, para contextualizar alguns aspectos relacionados ao ensino de inglês nas escolas brasileiras, o uso de tecnologias digitais e suas implicações para a aprendizagem; 1.2 A teoria sociocultural e a mediação na aprendizagem de línguas, em que tecemos considerações a respeito da interação com o outro, com o mundo e com as ferramentas nele presentes, na mediação da aprendizagem 1.3 O complexo processo de Ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional nas escolas públicas brasileiras, para contextualizar alguns aspectos relacionados ao ensino dessa língua e suas implicações para a aprendizagem.

2.1 Os Multiletramentos, as práticas digitais e as contribuições para o ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional

A emergência dos multiletramentos justifica-se pela necessidade de trazer à tona discussões a respeito da realidade vivenciada pelos alunos, com o intuito de promover a diversidade cultural e linguística, primordialmente, e, por consequência, a aceitação da cultura do outro e também a valorização da própria cultura do aprendiz.

Em 1996, resultante de discussões anteriores do Grupo de Nova Londres⁴ (GNL), foi lançado um manifesto com o título *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais), no qual o grupo promovia a ideia da inclusão, pela escola, dos novos letramentos⁵ que surgiam resultantes da inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Além disso, defendiam que seria necessário considerar a multiplicidade de culturas presentes na escola, com vistas a diminuir a intolerância cultural e, conseqüentemente, a violência (ROJO, 2012).

A popularização das tecnologias digitais traz consigo a necessidade de adaptar a sala de aula a esta nova realidade, de alunos que estão em contato diário com

⁴ Grupo de dez educadores e educadoras, que se encontraram por uma semana em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, Estados Unidos, para discutir a pedagogia do letramento. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, *et al.*, 1996).

⁵ Letramento, em sentido lato, é a capacidade de ler, escrever e interpretar textos. Diferentemente da alfabetização, o letramento foca na função social da leitura e da escrita.

ferramentas tecnológicas, cujas vidas, muitas vezes, são mediadas por esses aparelhos, o que direciona a oportunidades de novos letramentos. A esse respeito, Gee *et al.* (1996, p. 63) afirmam que:

Nós decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que podemos ter com a ordem global, cultural e institucional emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de uma diversidade cultural e linguística⁶(Tradução nossa)

Percebemos que os dois pontos centrais do manifesto são a diversidade cultural e a multiplicidade de meios usados para que essa diversidade seja divulgada, com o intuito de diminuir disparidades dentro da escola, mas também fora dela.

É importante, como afirma Rojo (2012), atentarmos para a diferença entre “letramentos (múltiplos)” e “multiletramentos”, pois, enquanto o primeiro apenas reafirma a existência de diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não na sociedade, o segundo dá espaço para as vozes do sul⁷ serem ouvidas, as quais até muito recentemente não eram nem se quer consideradas no contexto escolar. Podemos então compreender que os multiletramentos

(a) [...] são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Trabalhar com multiletramentos representa uma oportunidade para que os alunos possam aprender sobre a linguagem digital, a cultura do outro, além dos conhecimentos da própria língua que resultam das produções orais. No seu manifesto, o GNL ressaltava a importância dos multiletramentos para a formação do cidadão global, através da conectividade:

[...] nós decidimos utilizar o termo ‘multiletramentos’ como forma de focar nas realidades da crescente diversidade local e conectividade global. Lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais tem se tornado central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e pessoais. A cidadania efetiva e o trabalho agora requerem que interagjamos efetivamente utilizando múltiplas linguagens, múltiplos ingleses e padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam fronteiras culturais comunitárias e nacionais⁸

⁶ We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996, p. 63)

⁷ Refere-se às minorias

⁸ “[...] we decided to use the term ‘multiliteracies’ as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and

(CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, *et al.*, 1996, p. 63 - tradução nossa).

Tal conectividade pode e deve ser alcançada com o auxílio das TDIC, tais como *sites* da internet ou aplicativos para celulares. O que importa, na verdade, é que essas ferramentas sejam utilizadas como meio de atingir objetivos educacionais, e não como um fim em si mesmas.

Cabe ainda nesse contexto abordar um conceito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa com *vlogs*, que são os gêneros discursivos. A esse respeito, Rojo e Barbosa (2015) elucidam:

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os **gêneros** (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64 – grifo das autoras).

O *vlog* é então um gênero “que nasce do avanço das tecnologias digitais, mas que, sobretudo, é fruto da necessidade discursiva de uma nova geração movida por determinados valores” (ALVES; CARVALHO, 2016, p. 40). É, portanto, um gênero oriundo de uma necessidade recente, o compartilhamento da rotina de um usuário com os seus seguidores.

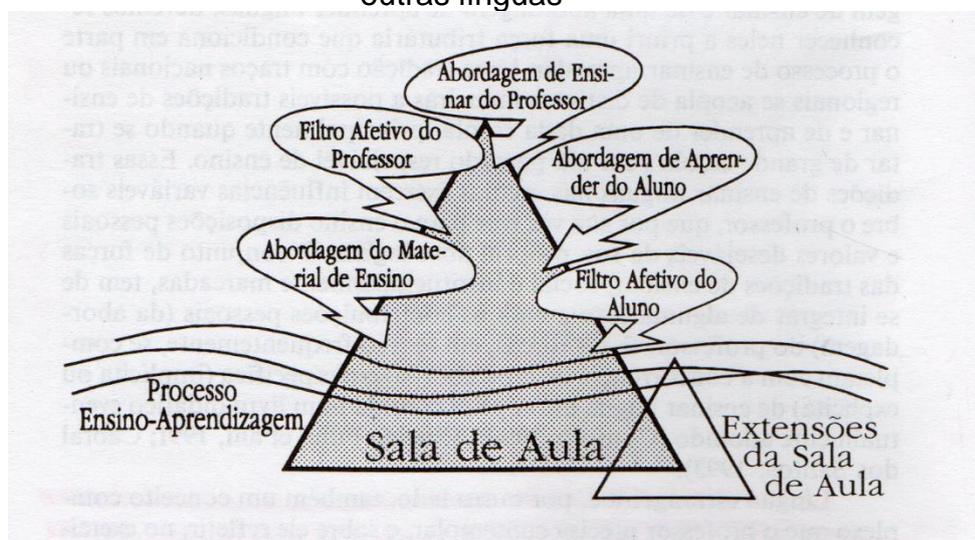
Justifica-se a importância de nossa pesquisa, cujo objetivo principal é investigar as experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs* no intercâmbio linguístico no ensino de Língua Inglesa. Por intermédio de tais práticas, os aprendizes podem se enxergar como cidadãos do mundo, seres ativos, que podem estabelecer conexões, compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, contribuir para a construção de um futuro melhor.

Almeida Filho (2010) traz importantes contribuições para a área de LA, quando descreve o processo de aprendizagem de uma língua adicional⁹ na escola, destacando o papel do aluno/aprendiz e suas relações com os meios social e político que o cercam. O autor aborda os principais fatores que influenciam a aquisição de uma língua adicional, os quais são: o filtro afetivo do aluno, o filtro afetivo do professor, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensinar do professor e a abordagem do material de ensino. Tal descrição pode ser resumida na figura abaixo.

productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries”.

⁹ O autor utiliza o termo língua estrangeira.

Figura 1 – Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas



Fonte: Almeida Filho (2010, p. 12).

Podemos afirmar que ensinar Língua Inglesa na escola vai muito além de copiar regras gramaticais na lousa e esperar que os alunos copiem no caderno, memorizem em casa e transcrevam na hora da avaliação. É preciso envolvê-los em um trabalho colaborativo, dinâmico e criativo de uso da língua, de forma a motivá-los a aprender a Língua Inglesa para o benefício de cada um. É nesse meio que se justifica a produção de *vlogs* nas aulas de Língua Inglesa, para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os aprendizes.

2.2 A Teoria Sociocultural e a mediação na aprendizagem de línguas

Conhecida como teoria sociocultural, sociointeracionismo, teoria sócio-histórica, entre outras denominações, a teoria de Vygotsky e de seus colaboradores, como Leontiev, Wertsch, Luria e Bruner (PAIVA, 2014), dentre outros, nos proporciona alguns princípios que também serviram de norte para a nossa pesquisa.

Inicialmente proposta por Vygotsky, a teoria sociocultural emergiu no início do século XX. Todavia, apenas na década de 70, foi difundida pelo mundo, chegando ao Brasil na década de 80 (FIGUEIREDO, 2019). Segundo Figueiredo (2019, p. 18), “o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos

indivíduos”. Em outras palavras, o indivíduo precisa interagir com outros para que possa desenvolver-se cognitivamente. Há um limite biológico, basicamente, até um nível em que o ser humano consegue se desenvolver, caso não estabeleça contato com outros seres humanos.

Nesse contexto, percebemos a importância da mediação na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos seres humanos. A esse respeito, Vieira - Abrahão (2012, p. 462), citando Lantolf e Thorne (2006), define a mediação como sendo

o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente.

Em outras palavras, a aprendizagem é sempre mediada, seja por outros aprendizes, conceitos, signos ou por objetos materiais. Complementando essas ideias, Souza (2014), baseado em diversos autores, entre eles Vygotsky (2001), afirma que a cognição humana é mediada por interações sociais e signos e é resultado do engajamento do indivíduo em atividades sociais. Aprendemos com o outro em um processo colaborativo, no qual o professor, a escola, o meio e os materiais construídos socialmente medeiam todo esse processo.

Segundo Villamil e Guerrero (1996 apud FIGUEIREDO, 2019), no processo de aprendizagem de uma LE (Língua Estrangeira) ou L2 (Segunda Língua), os alunos utilizam-se de estratégias para mediar sua aprendizagem, dentre elas, marcas, a exemplo de setas ou asteriscos, dicionários, mímica, utilização da língua materna, etc. Indo mais além, Leffa (2006, p. 12 apud RABELLO, 2015, p. 19) reitera:

Ao me referir às tecnologias digitais como ferramentas, entendo-as não somente como artefatos culturais, mas também como instrumentos que podem ser utilizados na mediação pedagógica reconhecendo que ‘toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento’.

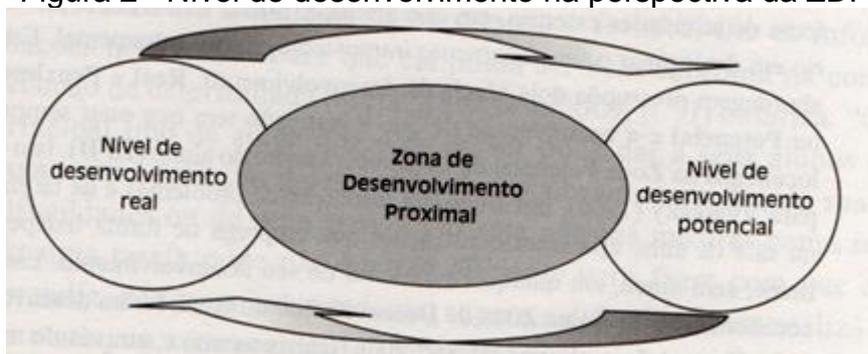
Podemos relacionar diretamente os pressupostos da teoria sociocultural e o foco da nossa pesquisa, que é investigar experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs* no ensino de Língua Inglesa. Acreditamos que as tecnologias digitais fazem parte da vida de nossos aprendizes, sendo assim devemos tirar proveito do que elas têm a oferecer para o processo de aprendizagem de Língua Inglesa como língua adicional.

Outro conceito que também precisa ser discutido diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é compreendida com sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998a, p. 112 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 42) .

Sendo assim, devemos dar atenção especial às atividades que o aprendiz consegue desenvolver com o auxílio de um indivíduo mais competente, visto que posteriormente esse aluno será capaz de desenvolvê-las de forma independente. No contexto da aprendizagem colaborativa, a interação com falantes nativos ou proficientes da língua-alvo torna-se central para a aprendizagem. Atividades comunicativas que serão realizadas com o auxílio do outro poderão ser internalizadas e se tornarem espontâneas futuramente, como podemos inferir pela figura a seguir:

Figura 2 - Nível de desenvolvimento na perspectiva da ZDP



Fonte: Araújo (2009, p. 9 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 43).

Na Figura 2, percebemos que a ZDP corresponde à ponte entre o nível de desenvolvimento real, o que o aprendiz é capaz de fazer no momento com a ajuda de um parceiro mais competente, e o nível de desenvolvimento potencial, o que ele pode chegar a atingir sozinho, se houver a mediação e a colaboração necessárias.

É importante ressaltarmos a importância dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que

A teoria sociocultural vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Assim, a produção de vídeos em Língua Inglesa, para promover o intercâmbio linguístico e cultural dos aprendizes de Língua Inglesa e o desenvolvimento da habilidade comunicativa, vai ao encontro das ideias da teoria sociocultural,

especialmente no que se refere à mediação. A respeito da mediação entre pares, Lantolf (2002, p.105 apud PAIVA, 2014, p. 131) afirma que

O desenvolvimento de segunda língua ocorre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita até o ponto em que apenas a assistência implícita, incluindo a mera presença do especialista, seja suficiente para o aprendiz utilizar a língua de forma adequada.

Isso destaca a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem de uma língua adicional. O aluno pode até aprender uma língua sozinho, mas o processo será facilitado com a mediação de um par mais eficiente na língua.

Outro conceito importante que constitui a teoria sociocultural é a ideia do andaime (scaffolding), criada por Wood, Bruner e Ross (1976), a partir dos estudos de Vygotsky, a qual é definida por eles como sendo “o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (PAIVA, 2014, p. 132).

Podemos perceber que, segundo a teoria sociocultural, “a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural” (OHTA, 2000, p. 51 apud PAIVA, 2014, p. 138). Percebe-se assim a importância da inserção das TDIC como ferramentas mediadoras do processo de aprendizagem de Língua Inglesa na escola regular, para que os aprendizes possam desenvolver a competência comunicativa¹⁰ por meio da colaboração virtual, tendo acesso a conhecimentos linguísticos e culturais, o que pode contribuir para a quebra de estereótipos e para a construção de sua identidade¹¹ como cidadão global.¹²

2.3 O complexo processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional nas escolas públicas brasileiras

¹⁰ Refere-se à capacidade de utilizar enunciados da língua em situações concretas de comunicação.

¹¹ Norton (2000, p. 5 apud Paiva, 2011,p.5) define identidade como "o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro".

¹² Remete à ideia de que cada indivíduo no planeta tem os mesmos direitos e responsabilidades, independentemente de onde vivem.

Diane Larsen-Freeman foi a primeira pesquisadora a evidenciar as semelhanças entre a aquisição de uma segunda língua ¹³e a teoria do caos/ciência da complexidade ¹⁴em um artigo (LARSEN-FREEMAN, 1997), no qual ela compara metaforicamente a complexidade e a aquisição de uma língua adicional (PAIVA, 2014).

Segundo a autora, esses sistemas são denominados complexos por dois motivos. Primeiro, eles, na maioria das vezes, são constituídos de inúmeras partes, como o cérebro humano, que é constituído por bilhões de neurônios; a segunda razão diz respeito ao seu comportamento, que se configura em muito mais do que o resultado do comportamento de suas partes individualmente. Pelo contrário, as interações dos elementos que compõem os sistemas complexos definem e modificam a sua atuação (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nas palavras de Edgar Morin (2000, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

O que o autor traz à luz nos faz perceber que a palavra complexidade, nesse contexto, não se refere necessariamente a algo complicado, mas sim algo formado por vários elementos, os quais estão interligados e são interdependentes.

No seu artigo, Larsen-Freeman descreve os sistemas complexos como sendo “dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a feedback e adaptáveis (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142 - Tradução nossa)”¹⁵. Atribuindo as mesmas características à língua, enfatiza a visão desta como um processo dinâmico, cujo foco se encontra no processo de aprendizagem, e não apenas no produto; um organismo vivo regido pelas mesmas leis das ciências:

Como é o caso de outros sistemas dinâmicos não-lineares, a língua também é complexa. Atende a ambos os critérios de complexidade. Primeiro, é composta de muitos subsistemas: fonologia, morfologia, léxico, sintaxe,

¹³ Neste trabalho os termos “aquisição” e “aprendizagem” são usados com o mesmo sentido. Assim como “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua adicional”.

¹⁴ “[...] O Caos refere-se simplesmente ao período de completa aleatoriedade à qual os sistemas complexos não-lineares adentram irregularmente e imprevisivelmente” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143 - tradução nossa).

¹⁵ Do inglês: “[...] they are dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

semântica, pragmática. Segundo, os subsistemas são interdependentes. Uma mudança em qualquer um deles pode resultar em uma mudança nos outros (LARSEN-FREEMAN, 1989; 1991b; 1994) Em outras palavras, o comportamento do todo emerge da interação dos subsistemas. Assim, a descrição de cada subsistema informa-nos sobre os subsistemas, ela não faz justiça à toda a língua. (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 149 - Tradução nossa)¹⁶.

Como consequência, o processo de Aquisição de uma Segunda Língua (ASL)¹⁷ também passa a ser regido pelas mesmas regras, no sentido de que vários elementos compõem esse processo e as mudanças que possam ocorrer são imprevisíveis e contribuem para a mudança do sistema. Nas palavras de Paiva (2011, p. 74),

A ASL se desenvolve através da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência. Como os sistemas complexos estão em constante movimento, depois do caos – aqui entendido como o momento ideal para a aprendizagem – uma nova ordem surge, não como um produto final estático, mas como um processo, ou seja, como algo em constante evolução.

Partindo dessa ideia, é preciso ter em mente que a aprendizagem de Língua Inglesa é influenciada por diversos fatores, dentre eles, Paiva (2011) enfatiza a motivação, a identidade e a autonomia como agentes determinantes no processo de aquisição de uma língua adicional. Para a autora,

a identidade é um sistema complexo que exhibe um processo de expansão fractalizado e aberto a novas experiências. Na ASL, essa expansão ocorre por meio do envolvimento em diversas práticas sociais da linguagem com as quais o indivíduo se identifica (PAIVA, 2011, p. 76).

Sendo assim, a língua que está sendo aprendida precisa exercer um papel social e real na vida do aprendiz, para que a sua identidade possa ser desenvolvida. Além disso, à medida que novas experiências surgem, a sua identidade vai sofrendo alterações e, conseqüentemente, vem o processo de aquisição da língua.

A motivação é descrita por Paiva (2011, p. 77) como sendo

[...] um importante subsistema complexo, encaixado em sistemas de ASL, e que funciona como força motriz de qualquer processo de aprendizagem. [...] uma força dinâmica, que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços.

¹⁶ As is true of other dynamic nonlinear systems, language is also complex. It satisfies both criteria of complexity first, it is composed of many different subsystems phonology, morphology, lexicon, syntax, semantics, pragmatics. Second, the subsystems are interdependent. A change in any one of them can result in a change in the others (LARSEN-FREEMAN, 1989; 1991b; 1994). In other words, the behavior of the whole emerges out of the interaction of the subsystems Thus, describing each subsystem tells us about the subsystems, it does not do justice to the whole of language.

¹⁷ Termo utilizado por Paiva (2011) para se referir ao que chamamos anteriormente de Língua Adicional.

Desse modo, não apenas para o percurso de aquisição de uma língua adicional, mas para qualquer processo de aprendizagem, a motivação é determinante para garantir o sucesso ou o fracasso. Conseqüentemente, qualquer alteração no nível de motivação pelo aprendiz pode gerar alteração no sistema complexo que é a aprendizagem de Língua Inglesa.

O terceiro fator citado pela autora, interdependente dos anteriores, é a autonomia, a qual é determinada por diversos fatores sociais e políticos, pelas relações estabelecidas pelo aprendiz com outros, com o mundo ao seu redor e com a própria língua. E assim como todos os outros subsistemas complexos, ela pode sofrer inúmeras alterações em um determinado espaço de tempo, o que automaticamente influencia a aprendizagem de uma segunda língua.

Torna-se, então, importante que tanto os aprendizes quanto os mediadores da aprendizagem tenham conhecimento dos fatores que permeiam o complexo exercício de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, para que possam fazer escolhas conscientes durante todo o desenvolvimento.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, iremos tratar do caminho metodológico seguido para a realização da nossa pesquisa. Teceremos considerações sobre a natureza investigativa e suas etapas, a caracterização do local, perfil dos colaboradores e os instrumentos de geração e análise de dados.

3.1 Caracterizando a pesquisa

De acordo com a natureza dos dados gerados, classificamos nossa pesquisa como qualitativa, já que “[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Além disso, a pesquisa qualitativa recebe essa classificação, porque

[...] se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2013, p.15).

Sendo assim, a nossa pesquisa enquadra-se nessa denominação por não focarmos em analisar resultados numéricos, mas sim em investigar experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs* no intercâmbio linguístico no ensino de Língua Inglesa, o que ratifica o nosso entendimento da aprendizagem de Língua Inglesa como um processo complexo formado por diversos elementos.

Segundo a sua natureza, trata-se de uma Pesquisa Aplicada; quanto aos procedimentos, é de cunho etnográfico, uma vez que detectamos um problema na nossa realidade escolar e buscamos solucioná-lo por meio da intervenção prática no contexto delimitado. Seguindo a perspectiva de André (2013, p. 24), na área da educação, uma pesquisa possui cunho etnográfico quando “[...] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documento”.

Também pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, visto que houve uma mudança na dinâmica de um grupo, pois, assim como afirma Thiollent (1985, p.14 apud GIL 2010, p. 42), esse é

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um

problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa-ação fosse a melhor opção para o nosso estudo, visto que precisaríamos estar em contato com os alunos, observando como se dá a aprendizagem mediada pelas produções dos vídeos.

Em relação aos objetivos propostos, apesar de não ser tão simples caracterizar esse tipo de pesquisa, acreditamos que ela pode ser classificada como exploratória, pois o objetivo desse tipo de pesquisa é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2010, p. 27).

3.2 Etapas da pesquisa

Este estudo foi realizado em cinco etapas. A primeira consistiu-se na seleção e fichamento das obras que compõem o referencial teórico desta dissertação. A segunda, deu-se a partir do contato que fizemos com a instituição na qual a pesquisa foi realizada, mediante reunião com a direção e os pais e/ou responsáveis pelos colaboradores da investigação.

Na terceira etapa, houve a elaboração e aplicação de um questionário com vistas a adquirir informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, como a motivação inicial para a aprendizagem da língua e o contato que os participantes estabeleciam com a Língua Inglesa fora do contexto escolar (APÊNDICE A); a quarta etapa constituiu a aplicação de uma Sequência Didática (APÊNDICES B e C) contemplando o gênero *vlog*.

E, por fim, na quinta etapa, elaboramos um segundo questionário para sabermos a opinião dos participantes em relação às atividades desenvolvidas e suas possíveis consequências para a aprendizagem de Língua Inglesa (APÊNDICE D).

3.3 Contextualizando a pesquisa e seus participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal na zona rural de São José de Piranhas, no Alto Sertão da Paraíba. A escolha deveu-se ao fato da pesquisadora ter cursado o Ensino Fundamental na referida instituição, ser, na época, professora efetiva da rede municipal, lotada nessa mesma escola, e ter observado a falta de

motivação dos seus alunos para aprender a Língua Inglesa e, conseqüentemente, o insucesso na aprendizagem.

A pesquisa iniciou-se com todos os alunos e alunas da turma do 9º ano da escola mencionada. No entanto, para a coleta de dados, utilizamos apenas as contribuições de quatro alunas da turma, já que apenas elas concluíram as atividades referentes à pesquisa. Sendo assim, as colaboradoras da pesquisa foram quatro alunas do 9º ano do ensino fundamental, além da professora-pesquisadora, já que “o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59), trazendo consigo suas crenças e conhecimentos para o

contexto da pesquisa.

As alunas-participantes são originárias, em sua maioria, de sítios e vilas produtivas rurais (VPR), localizadas em um raio aproximado de cinco quilômetros da escola. Os moradores dessas VPR tiveram as terras, onde moravam anteriormente, desapropriadas, devido à Transposição do Rio São Francisco.

Aluna 1 (A1)¹⁸, 14 anos, é filha de agricultores e mora próximo à escola. Seus pais não concluíram o ensino fundamental. Considera a aprendizagem de inglês muito importante e expressa o desejo de viajar para países onde essa língua é falada. Vale destacar que a aluna já havia mantido algum contato com falantes nativos através de redes sociais.

Aluna 2 (A2), 13 anos, também é filha de agricultores, os quais não concluíram o ensino fundamental, mora em um sítio a cerca de dois quilômetros da escola. A aluna já tinha interesse nas aulas de inglês e mostrou-se bem motivada para participar da pesquisa. Segundo ela, já havia usado o *Duolingo* para complementar a sua aprendizagem de Língua Inglesa, mas nunca teve oportunidade de praticar com um falante nativo.

Aluna 3 (A3), 14 anos, filha de agricultores. Estes também não conseguiram concluir o ensino fundamental. Ela reside em um sítio que fica a uns quatro quilômetros da escola. Também já havia utilizado o *Duolingo* para aperfeiçoar seus conhecimentos de Língua Inglesa, mas nunca havia mantido contato com falantes nativos de inglês.

¹⁸ Utilizamos A1, A2, A3 e A4, no lugar dos nomes verdadeiros das alunas, para garantir a proteção da identidade de cada participante.

Aluna 4 (A4), tem 13 anos e também é filha de agricultores. Seu pai concluiu o ensino fundamental, porém, sua mãe, não. A aluna reside na zona urbana, a dezoito quilômetros da escola e considera que a aprendizagem de inglês é muito importante.

3.4 Processo de geração dos dados

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados um questionário semiaberto no início da pesquisa e outro no final, as apresentações orais realizadas pelos participantes, os vídeos produzidos, a observação direta e as anotações no diário de pesquisa da professora-pesquisadora.

Toda a pesquisa foi desenvolvida perante autorização dos responsáveis legais pelos participantes, tendo em vista que todos eram menores de dezoito anos; o que foi feito mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS A, B e C) e do Termo de autorização para uso de imagens, documentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba.¹⁹

O primeiro passo da pesquisa foi a realização de uma reunião com a direção da escola e com os pais ou responsáveis pelos participantes da pesquisa para explicarmos nosso objetivo e recolhermos as assinaturas necessárias.

No encontro seguinte, os alunos responderam ao questionário e iniciamos a aplicação da Sequência Didática com foco no gênero *vlog*. No primeiro módulo, contextualizamos o tema, por meio de discussões e exposição de vídeos; no segundo módulo, apresentaram trabalhos orais, em equipe, sobre o tema; como produção final, criaram seus próprios vídeos, em inglês, para que posteriormente integrassem os seus *vlogs*.

Após a conclusão da SD, aplicamos o segundo questionário para analisar alguns aspectos da pesquisa e seus efeitos nos participantes.

3.5 Elaboração do produto didático

Como produto didático desta pesquisa, consideramos a Sequência Didática sobre o gênero *vlog*, elaborada para dar embasamento às produções finais dos alunos.

¹⁹ CAAE: 06469018.0.0000.5184
Número do Parecer: 3.148.731

Inicialmente, elaboramos o projeto para ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB. O texto focalizava o ensino-aprendizagem virtual e colaborativo de Língua Inglesa através do *Teletandem*. O projeto tinha como objetivos desenvolver e aplicar uma sequência didática contemplando práticas de multiletramentos, produzir materiais audiovisuais a serem compartilhados entre os participantes das interações de *Teletandem*²⁰ e refletir sobre o uso de *Teletandem* para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental. Após a aprovação do projeto, elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática (SD) sobre o gênero *Vlog*, que foi composta de quatro etapas.

A primeira etapa foi a Diagnose, na qual houve o levantamento de conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero textual *vlog*. Em forma de discussões informais, com as cadeiras organizadas em forma de semicírculo, fizemos perguntas com o intuito de descobrir o que eles já sabiam acerca do tema. Descobrimos que estão bem atualizados em relação ao assunto e são inscritos em vários canais de vlogueiros do *youtube*.

No primeiro módulo da SD, fase de apresentação e discussão, utilizamos vídeos do *Youtube* para continuarmos as discussões sobre os *vlogs*.

Após exibirmos os vídeos “O que é vlog”²¹ e “My first vlog”²², para ajudar a entender um pouco mais sobre o conceito e a produção dos *vlogs*, solicitamos aos alunos que nos explicassem, em português, o que são esses gêneros textuais e em qual meio circulam, para que, aos poucos, pudessemos ir criando um conceito próprio para o termo.

Em seguida, buscamos incentivá-los a estabelecerem uma definição para *vlog*, com base em seus conhecimentos sobre o assunto e nos vídeos assistidos. Após discutirmos essa parte inicial e tentarmos chegar a um consenso sobre o que são *vlogs*, qual sua função e em que meio circulam, a parte seguinte constituiu-se da apresentação e discussão sobre alguns *vlogs* que são muito populares na internet.

Os alunos da turma foram divididos em duplas e cada uma fez pesquisa na internet, em casa, e escolheu um *vlog* para apresentar no encontro seguinte, para que eles pudessem se familiarizar mais com o gênero.

²⁰ Devido a impossibilidade de conseguir parceiros para as trocas em teletandem foi preciso mudar o foco da pesquisa, posteriormente.

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7zkQ4opRRA8&t=320s>

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gnHCw87Enq4&t=194s>

O módulo 2 constituiu-se das apresentações dos *vlogs* escolhidos pelas duplas, durante duas aulas, de 45 minutos cada, nas quais eles ressaltaram, além dos temas abordados nos vídeos²³, as técnicas e programas de edição de vídeo mais utilizadas.

Durante a produção final, além dos conhecimentos sobre *vlogs*, os alunos utilizaram seus conhecimentos técnicos sobre como produzir e editar vídeos, além dos conhecimentos linguísticos em Língua Inglesa propriamente dita²⁴, já que todos os vídeos foram feitos em inglês. Com isso, proporcionamos a oportunidade de desenvolver a Competência Comunicativa em Língua Inglesa.

A primeira entrada no *vlog* foi intitulada “That’s who I am”, na qual o aluno, em um vídeo de aproximadamente 1 minuto, descrevia seu nome, onde morava, o que mais gostava de fazer, etc. A ideia era produzir vários vídeos nesse mesmo modelo, para comporem os *vlogs*. Entretanto, por questões de tempo, foi produzido apenas esse primeiro vídeo.

A Sequência Didática está disponível neste trabalho (APÊNDICE B) e será disponibilizada juntamente com esta dissertação, para que professores de Língua Inglesa possam ter acesso e possam inspirar-se e compreender que é possível inserir as tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa, a fim de que os alunos possam ser os protagonistas de sua própria aprendizagem.

²³ A saber, existem *vlogs* sobre diferentes temas, como maquiagem, esportes, etc.

²⁴ Como se apresentar, dar informações básicas sobre si e sobre o meio que os cercam, em inglês.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faremos a interpretação e análise dos dados gerados, refletindo durante todo o processo, para que possamos contribuir com o avanço nas pesquisas na área de ensino de línguas.

Os dados apresentados neste capítulo foram obtidos a partir da aplicação de dois questionários, como mencionamos no capítulo metodológico. Integram também o *corpus* os vídeos produzidos pelas alunas para compor os seus *vlogs*, além de informações contidas no diário da professora-pesquisadora.

A aprendizagem de uma língua adicional é permeada de teorias implícitas, compostas por diferentes fatores, como motivações, crenças, memórias, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2010). Sendo assim,

[...] as concepções dos agentes envolvidos na operação global de ensino de línguas exercem profunda influência em todo o processo, já que cada indivíduo, permeado por seu contexto sócio-histórico-discursivo tem suas crenças que embasam as atitudes que norteiam seu comportamento em face do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993 apud SOUZA; SANTOS, 2019).

É importante, portanto, considerarmos todos os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, desde as concepções iniciais dos aprendizes sobre a aprendizagem da língua em si, e que importância isso pode ter em sua vida e em suas motivações para aprender.

4.1 Questionário para sondagem

Nesta seção, faremos reflexões a respeito do questionário aplicado no início da pesquisa, que chamamos de “questionário para sondagem”. O nosso objetivo é observar a motivação inicial e as concepções dos participantes em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, além de obter informações a respeito de seu contato com a Língua Inglesa fora da escola.

O questionário incluía os seguintes dados: nome completo, local de residência, idade e sexo dos participantes, profissão e escolaridade dos pais. Além disso, trazia nove perguntas.

A primeira questão objetivou descobrir se os participantes compreendiam a importância de aprender inglês atualmente. A segunda pergunta dizia respeito à motivação inicial dos participantes para aprender inglês na escola. A terceira levou o participante a refletir se a aprendizagem de inglês poderia trazer benefícios para sua

vida. A quarta verificou o nível de competência comunicativa que o aluno achava que tinha na língua, referentes à sua compreensão auditiva e de leitura e à sua produção oral e escrita na língua. A quinta pergunta referia-se à familiaridade que os participantes tinham com ferramentas digitais, tais como aplicativos para celulares ou sites da *internet*. Na sexta questão, perguntamos se o participante já havia tido alguma experiência com um falante nativo de Língua Inglesa, e, em caso afirmativo, que comentasse tal experiência. As questões oito e nove indagavam sobre as habilidades comunicativas em Língua Inglesa (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita) e em quais habilidades consideravam-se mais e menos competentes.

As respostas obtidas por meio do questionário nos possibilitaram a elaboração da sequência didática. Foi por meio dele que conhecemos muitas das experiências prévias dos participantes com tecnologias digitais e também seu nível de conhecimento da língua, além de sua possível motivação inicial para aprender inglês.

Dividimos as perguntas em categorias de modo que a análise pudesse ser mais didática:

4.1.1 O participante e a aprendizagem de Língua Inglesa

Em relação à primeira pergunta, “Qual a importância de se aprender a se comunicar em Língua Inglesa atualmente?”, obtivemos respostas semelhantes das quatro alunas, reconhecendo a importância da Língua Inglesa para o seu desenvolvimento profissional.

A1: Para se comunicar com pessoas e viajar para outros países.

A2: Porque o inglês irá me ajudar em vários aspectos.

A3: É importante, pois tendo um nível fluente em inglês é possível se comunicar com pessoas de outros países.

A4:: A língua inglesa está presente em vários aspectos da vida, é fundamental aprendê-la.

As respostas das alunas mostram que consideram importante a aprendizagem da Língua Inglesa e um dos objetivos seria para intercâmbio cultural com pessoas de outros países, o que vai ao encontro do objetivo central de nossa pesquisa. Isso se faz importante porque, como afirma Paiva (2011), é preciso ter em mente que a

aprendizagem de Língua Inglesa é influenciada por diversos fatores, dentre eles, a motivação, descrita pela autora como sendo “força motriz de qualquer processo de aprendizagem. [...], que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços” (PAIVA 2011, p. 77).

Reconhecer a importância da Língua Inglesa é o primeiro passo para a aprendizagem, pois a motivação inicial é o que vai impulsionar todo esse processo. Alunos que não se sentem motivados para aprender inglês provavelmente não irão fazê-lo.

Em relação à segunda pergunta, “Você sente-se motivado(a) a aprender inglês na escola? Por quê?”, as alunas expuseram o seguinte:

A1: Sim, pois a professora me influencia e acho o inglês muito legal. Por isso quero aprender.

A2: Sim, porque é uma matéria bem legal.”

A3: Sim, porque com a influência da professora você vai descobrindo coisas legais.

A4: Sim. Porque o método de ensino da professora, usando tecnologia, motiva muito mais nós jovens.

As respostas sugerem que as aulas de Língua Inglesa, já ministradas para as alunas na escola, contribuíam, de certa forma, para motivá-las a aprender a língua, principalmente quando eram mediadas pelas Tecnologias Digitais, a exemplo do uso do Duolingo. Ratifica-se a importância da inserção das TDIC para a aprendizagem de Língua Inglesa na escola regular. Souza e Santos (2019, p. 43) afirmam que é preciso inserir as TDIC na escola, pois “a ideia de uma escola conectada muda a lógica de que o professor é treinado para ensinar e transmitir conhecimento”. O aluno ganha, portanto, maior espaço e autonomia na aprendizagem, quanto esta é mediada pelas tecnologias digitais.

No entanto, é preciso ter em mente que as tecnologias em si mesmas não irão nos fazer alcançar os nossos objetivos pedagógicos. É preciso planejamento, organização e adequação das metodologias apropriadas, a fim de que o processo de ensino aprendizagem de Língua Inglesa possa acontecer de forma satisfatória.

A terceira pergunta visava observar as concepções dos participantes sobre o modo como a aprendizagem de inglês poderia contribuir para a vida de cada um. Obtivemos as seguintes respostas:

- A1:** Em cursos e também quero viajar para países onde essa língua é falada.
- A2:** Pode me ajudar futuramente, quando eu for trabalhar.
- A3:** Em cursos e provas que podem te levar para fora do país.
- A4:** Pode me ajudar na comunicação com outras pessoas de outros países, pois posso viajar futuramente.

As respostas fornecidas pelas alunas ratificam, mais uma vez, o que comentamos anteriormente, a respeito da importância do aprendiz reconhecer que a Língua Inglesa pode desencadear transformações para sua vida, se não momentaneamente, mas no futuro, ao ingressar no mercado de trabalho.

A quarta questão tinha por objetivo descobrir qual era o grau de familiaridade que cada participante tinha com a Língua Inglesa, em relação à produção oral, compreensão auditiva, compreensão leitora e produção escrita. As participantes se posicionaram com o seguinte:

- A1:** Falo pouco, entendo pouco”, leio pouco e escrevo pouco.
- A2:** Falo pouco, entendo pouco, leio bem e escrevo pouco.
- A3:** Falo pouco, entendo pouco, leio pouco” e escrevo pouco.
- A4:** Falo pouco, entendo bem, leio bem e escrevo bem.

Percebemos, a partir da autoavaliação das alunas, que estas consideram sua capacidade de produção oral e compreensão auditiva fracas, enfatizando dois aspectos importantes, entre outros que pudemos observar ao longo de nossa experiência como professora de Língua Inglesa no ensino básico. Primeiro, a baixa carga horária da disciplina na escola regular, como já mencionamos; e isso, de certa forma, restringe o trabalho do professor e, muitas vezes, o docente focaliza mais as habilidades de escrita e leitura. Segundo, justificam a importância do trabalho com atividades que visem desenvolver a oralidade em Língua Inglesa.

A oitava questão levou as participantes a refletirem sobre suas potencialidades em relação à Língua Inglesa. Particularmente, buscou investigar em qual das habilidades linguísticas (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e

produção escrita) cada um se considerava mais competente. O objetivo foi conduzir as alunas a se autoavaliarem, reconhecendo suas competências em relação à compreensão e produção de discursos em Língua Inglesa. As respostas obtidas foram as seguintes:

A1: Produção oral

A2: Compreensão leitora

A3: Compreensão leitora

A4: Compreensão auditiva e oral

É possível percebermos que A2 e A3 acreditam que a habilidade na qual são mais proficientes é a compreensão leitora, possivelmente devido à maior prática desse tipo de atividades no ambiente escolar. Por sua vez, A1 acredita que sua capacidade de produção oral é superior às outras habilidades; enquanto A4 considera a compreensão auditiva e a produção oral como suas habilidades de destaque. Isso nos leva a crer que a sua identidade como aprendizes de língua inglesa esteja no início de seu desenvolvimento, quando começam a refletir sobre suas próprias habilidades em relação à língua-alvo.

A nona questão tinha como objetivo identificar qual das habilidades linguísticas cada uma considerava ser mais difícil. Acreditamos ser importante esse tipo de reflexão pelos aprendizes de línguas adicionais, para que o processo de aprendizagem possa ser mais autônomo e consciente. As respostas fornecidas nos levaram a observar a habilidade, a qual as participantes precisavam focar mais a aprendizagem, visto ter sido a menos exercitada, seja na aprendizagem formal da escola ou na prática externa. Seguem as expostas das alunas:

A1: Compreensão auditiva, porque escuto pessoas falando, mas não consigo entender.

A2: Compreensão auditiva.

A3: Produção escrita, porque às vezes dificulta no sotaque de algumas palavras que a gente conhece.

A4: Escrita.

Percebemos que as alunas se contrariam em suas respostas, em relação à sua proficiência nas quatro habilidades; o que acreditamos ser comum para iniciantes que ainda estão desenvolvendo a sua identidade enquanto aprendizes de Língua Inglesa. O importante é destacarmos a importância de um trabalho voltado ao desenvolvimento

das habilidades integradas, algo que acontece mediante a produção de vídeo em inglês pelos alunos.

As perguntas do questionário abordado nesta seção estão diretamente relacionadas com nosso primeiro objetivo específico, “observar as concepções iniciais dos estudantes sobre a aprendizagem de Língua Inglesa”, pois acreditamos que o processo de aprendizagem de Língua Inglesa é complexo, dinâmico, uma vez que envolve fatores como a motivação, a identidade e a autonomia (PAIVA, 2011). E isso exige que o aprendiz seja o protagonista de sua própria aprendizagem. Suas concepções sobre a aquisição da língua são fatores que devem ser observados, pois trarão consequências para todo o processo de aprendizagem do idioma.

4.1.2 Sobre o uso das TDIC na aprendizagem de Língua Inglesa e o intercâmbio linguístico com falantes nativos de inglês

Abordaremos neste subtópico as nossas impressões a respeito das perguntas referentes ao uso das TDIC e a aprendizagem de inglês. A quinta questão indagou o seguinte: “Você já usou ou usa algum recurso digital, como aplicativos ou *sites* da internet, para aprender inglês fora da escola? Se sim, qual/quais?”, todas as alunas responderam que já haviam utilizado o aplicativo *Duolingo* para aprender inglês fora da escola:

A1: Sim. Duolingo.

A2: Sim. Duolingo.

A3: Sim. Duolingo.

A4: Sim. Duolingo.

As quatro alunas conheceram o *Duolingo* durante as aulas de Língua Inglesa, há cerca de dois anos, quando utilizamos o *site*²⁵ para fazer uma competição na sala de aula. Depois, pedimos para que os alunos baixassem o aplicativo e monitoramos a sua utilização durante algumas semanas. Alguns alunos ainda usam o aplicativo até hoje. Como mostramos anteriormente, na resposta à segunda pergunta, A4 menciona o uso de TDIC nas aulas: “Sim, porque o método de ensino da professora, usando tecnologia, motiva muito mais nós jovens.”

²⁵ Endereço de acesso ao Duolingo: <https://www.duolingo.com/learn>

A questão seis visava descobrir se as alunas já haviam tido alguma experiência com um falante nativo de inglês. O intuito foi para que pudéssemos levantar inferências sobre os seus níveis iniciais de motivação, assim como a autonomia e a identidade, fatores determinantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Obtivemos as seguintes respostas:

A1: Sim, por redes sociais. Achei estranho, pois ainda não sabia nada de inglês.

A2: Não.

A3: Não.

A4: Não.

Apenas A1 já havia estabelecido contato com um falante nativo de inglês. A interação ocorreu por meio das redes sociais e fora da escola. Isso demonstra a sua iniciativa e disposição em ir além da sala de aula para a aprendizagem da Língua Inglesa, objetivo impl de nossa pesquisa, e por saber que as outras aprendizes nunca tinham se comunicado com falantes nativos de inglês. Mediante isso, a nossa pesquisa ganha ainda mais significado.

A sétima questão perguntou: “Você considera importante conhecer sobre a maneira como outras pessoas vivem e se comportam em outros países? Por quê?”. Buscamos observar se as alunas tinham interesse em aprender sobre a cultura de outros países, principalmente aqueles cuja Língua Inglesa é nativa ou oficial.

A1: Sim, pois quero saber a forma como eles vivem lá.

A2: Sim, porque para aprender uma língua é importante conhecer mais sobre a cultura.

A3: Sim, porque se houver oportunidade de a gente viajar para outros países, terá como a gente se comportar normalmente igual aos outros.

A4: Sim, pois conhecer outras culturas pode influenciar no nosso modo de pensar.

A fala de A2 reflete o que reiteramos durante as aulas: que a aprendizagem de uma língua não se dá de maneira isolada da aprendizagem da cultura dos países que a utilizam. Pelo contrário, a língua em si já é uma representação da(s) cultura(s)

manifestada(s) em determinado local. E essa multiplicidade cultural e essa diversidade linguística estão presentes no mundo globalizado.

Como já afirmaram Rojo e Barbosa (2015, p. 135), visto que o perfil dos alunos tem mudado nos últimos anos, a escola precisa se adequar e “propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais”. Não podemos mais insistir em aulas focadas em explicações gramaticais, as quais não fazem sentido algum para os aprendizes. Precisamos partir das experiências deles para então decidirmos o que devemos abordar na aula de Língua Inglesa. Afinal, suas vozes precisam ser ouvidas; são eles o núcleo do processo de aprendizagem.

4.2 A produção de vlogs e aprendizagem de inglês como língua adicional

Nesta seção, como produção final da Sequência Didática proposta, refletiremos a respeito dos vídeos produzidos pelas participantes, para integrar os seus vlogs. De modo a garantir o anonimato das participantes, já que todas são menores de dezoito anos, substituímos seus nomes reais pelos códigos A1, A2, A3 e A4, conforme já exposto nos trechos das respostas dadas pelas alunas.

Durante a fase da produção final na Sequência Didática, as alunas deveriam produzir vídeos, com o intuito de proporcionarmos a oportunidade para desenvolverem a Competência Comunicativa em Língua Inglesa, a qual, segundo Sáez e Martín (2005), é definida como:

[...] o conhecimento que nos permite utilizar a língua como um dispositivo de comunicação em um determinado contexto; é um conceito dinâmico baseado em negociações de sentido entre os interlocutores, o que pode ser aplicado tanto para modos de comunicação orais ou escritos (SÁEZ; MARTÍN, 2005, s.p - tradução nossa)²⁶.

É por meio da prática que os aprendizes conseguem construir a competência comunicativa. Por mais que eles sejam expostos à língua-alvo, se não houver tentativas de produção oral, dificilmente irão adquirir as habilidades necessárias à

²⁶ [...] the communicative competence is defined as the knowledge which enables us to use language as a communication device in a given social context; it is a dynamics concept based on the negotiation of meanings among interlocutors, which can be applied either to written or spoken modes of communication.

comunicação. Assim, a produção dos vídeos em inglês proporcionou essa oportunidade de prática oral para as alunas.

Cada aluna teria de criar um canal no *Youtube*, no qual postariam os vídeos, que seriam compartilhados com os alunos americanos, para que pudessem ser escolhidas as parcerias para as interações em teletandem. No entanto, como não foi possível estabelecer parcerias com falantes nativos ou proficientes da Língua Inglesa, o foco da pesquisa precisou mudar e, conseqüentemente, a produção dos vídeos também sofreu alterações.

Como orientação para guiar os alunos na criação dos vídeos, sugerimos que a primeira entrada no *vlog* fosse intitulada “That’s who I am” (Essa sou eu!), na qual, o aluno, em um vídeo de aproximadamente 1 minuto, iria descrever seu nome, onde morava, o que mais gostava de fazer, etc. Posteriormente, na segunda entrada, denominada “The world around me”(O mundo ao meu redor), o aluno mostraria a sua vizinhança, descrevendo um pouco das características do espaço e sua localização global. O terceiro e último vídeo trataria da escola na qual o aluno estudava. Este deveria trazer aspecto tanto da estrutura física quanto do ambiente de aprendizagem. Mas, devido à mudança no foco da pesquisa e à inviabilidade de tempo para concluí-la, foram produzidos apenas o primeiro audiovisual.

Os objetivos dos vídeos, como mencionamos anteriormente, eram apresentar-se, falar brevemente sobre si e sobre suas preferências. Seguem as transcrições dos vídeos das quatro alunas:

A1: Hello. My name is A1²⁷. I’m from (fala o nome da localidade). I’m like English, I love books, I love music, I love movies. I hope that you enjoy. Bye²⁸

A2: Hi. Hi people. My name is A2. I’m 13 years old. I love English. I’m from Brazil. What I like to do is read books, to dance, listen to music. [canta um trecho de uma musica] I love Shawn Mendes. Bye bye.²⁹

A3: Hi. My name is A3. I’m 14 years old. I live in São José de Piranhas, a small town in Paraíba. I’m a student and my favorite subject is Math, What I enjoy doing the most is (incompreensível) and (incompreensível). Bye!³⁰

²⁷ Omitimos o trecho referente ao local de origem das alunas e substituímos seus nomes pelos códigos, para garantir o anonimato.

²⁸ Olá. Meu nome é A1. Eu sou de (fala o nome da localidade). Eu gosto de Inglês, amo livros, música, filmes. Eu espero que vocês gostem. Tchau.

²⁹ Oi. Oi, gente. Meu nome é _____. Eu tenho ____ anos. Eu amo Inglês. Eu sou do Brasil. O que eu gosto de fazer é ler livros, dançar, ouvir música [canta um trecho de uma musica]. Eu amo Shawn Mendes.

³⁰ Oi. Meu nome é _____. Eu tenho ____ anos. Eu moro em São José de Piranhas, uma cidade pequena na Paraíba. Eu sou estudante e minha matéria favorita é matemática. O que eu mais gosto de fazer é (incompreensível) e (incompreensível). Tchau

A4: Hi. My name is A4 and I'm live in São José de Piranhas, a small town in Paraíba. I'm 13 years old. What I like to do the most is reading books [...] and watching series. Now it's night time but I continue the video, so come on. My favorite subjects is [pausa] are English and Portuguese. It only remains to say that bye bye. Bye bye.³¹

Partindo das produções das alunas, apresentamos a seguir três subseções, contendo as inferências mediante nossa observação como professora-pesquisadora e as análises correspondentes com base nos autores estudados.

4.2.1 Multiletramentos e Motivação

Como já mencionamos anteriormente, baseando-se em Paiva (2011), o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é um processo complexo e dinâmico, influenciado por diversos fatores, entre eles, a motivação, a identidade e a autonomia, os quais também são dinâmicos e mutáveis. Sendo assim, qualquer atividade que influencie na motivação acarretará mudanças na identidade e na autonomia dos aprendizes, o que, conseqüentemente, influenciará a aprendizagem.

Já uma prática de ensino a partir dos multiletramentos, como afirma Rojo (2012, p. 8), “caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado [...] e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”. Sendo assim, ao escolhermos o gênero *vlog*, bastante presente no cotidiano dos alunos, tivemos a possibilidade de impulsionar alterações na motivação dos aprendizes, ligando sua aprendizagem a uma atividade significativa e desafiadora.

Foi possível observar que as alunas desenvolveram a produção dos audiovisuais de maneira prazerosa e com facilidade. Isso é perceptível quando A2 canta um trecho de sua música favorita para exemplificar que ama ouvir música, o que talvez não teria acontecido, se tivéssemos optado por outro tipo de atividade, que não tivesse conexão com sua cultura e seu dia a dia.

4.2.2 Identidade e Competência Comunicativa

³¹ Oi. Meu nome é _____. E eu moro em São José de Piranhas, uma pequena cidade na Paraíba. Eu tenho ____ anos. O que eu mais gosto de fazer é ler livros e assistir a séries de TV. Agora já é noite e eu vou continuar o vídeo, então vamos lá. Minhas matérias favoritas são Inglês e Português. Só falta dizer tchau. Tchau Tchau.

Um outro aspecto que foi possível observar, baseando-se nas produções das alunas, foi a conexão entre a possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa e a construção da identidade do aprendiz como falante de uma língua adicional.

A competência comunicativa é a habilidade de “utilizar a língua como um dispositivo de comunicação em um determinado contexto” (SÁEZ; MARTÍN, 2005, s.p), o que se pôde constatar mediante as produções do audiovisual, visto que as alunas utilizam-se de um meio digital para transmitir uma informação.

Tomemos como exemplo a fala de A2, a qual expressa de forma segura e eficiente as suas preferências. Isso pode ser devido ao fato de a aluna ser fã de música Pop e ouvir canções em inglês, assim como assistir seriados de TV nessa língua. Todas essas atividades influenciam o processo de construção de sua identidade como aprendiz, dando-lhe segurança ao se comunicar e facilitando o uso da língua. Isso corrobora o que Almeida Filho (2010) enfatiza sobre a língua, que a princípio é estrangeira, mas se desestrangeiriza ao mesmo tempo que ajuda na construção da identidade do aluno, a qual é aprendida para e na comunicação.

Então, podemos inferir que atividades que proporcionam o desenvolvimento da competência comunicativa influenciam a identidade, um dos fatores que influencia diretamente na aprendizagem de Língua Inglesa.

4.2.3 Autonomia

A autonomia é um dos fatores que permeia o complexo processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e desempenha papel fundamental em todo o processo, pois vai sendo transformado à medida que os aprendizes sentem-se mais confiantes a respeito do seu próprio aprendizado.

Tomando como amostra o vídeo produzido por A3, é possível perceber que a aluna utilizou uma estrutura diferente no seu vídeo. No material, ela está fazendo atividades comuns do dia a dia, como andar na rua e usar o celular, e sua voz aparece como fundo. Em uma espécie de narração, a aluna se apresenta e fala um pouco sobre si³².

Apesar de parte da fala da aluna não ter sido compreendida, percebemos que uma atividade dessa natureza não contribui apenas para desenvolver habilidades linguísticas. Também corroboram prática de multiletramentos. Destacamos o propósito de dar voz ao aluno, uma “voz do sul”, que pode passar a ser ouvida pela mediação das tecnologias digitais.

Em um possível intercâmbio de vídeos, como era a proposta inicial, os interagentes estariam aprendendo sobre a cultura do outro, ao mesmo tempo que teriam a oportunidade de valorizar a sua.

Ainda nesse âmbito, temos o excerto do vídeo da aluna A4³³, no qual ela fala de si mesma de forma mais espontânea e aparentemente, sem muito planejamento; o que só é possível após o aprendiz já ter adquirido uma certa intimidade com a língua.

O vídeo da aluna exemplifica a desestrangeirização da língua (ALMEIDA FILHO, 2010) e também ratifica a fala de Paiva (2011) sobre a complexidade que permeia o processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Percebemos, assim, que a produção de vídeos pelas alunas trouxe, além dos benefícios linguísticos, como o desenvolvimento da competência comunicativa, vantagens externas, a exemplo da construção da identidade de aprendiz/falante de Língua Inglesa; a oportunidade de letramento digital, com a edição de vídeos; a oportunidade de refletir sobre elementos de sua e da cultura do outro; além de impulsionar a motivação para continuar aprendendo inglês de forma autônoma e independente.

4.3 Questionário final

O questionário final foi elaborado em uma página do *Google Forms*³⁴ com o intuito de observar as impressões das participantes sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, durante e após o desenvolvimento da pesquisa. Composto de sete questões, o link desse instrumento de coleta de dados foi enviado para as alunas participantes

³⁴ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdrakekYpANg8fxKgVX0jUICL2OBAeNCdXWUhWcpnb-L_M5mg/viewform?usp=sf_link.

via *WhatsApp*. Dessa forma, as respostas foram automaticamente enviadas para o *Google Drive* da pesquisadora.

A seguir, temos o resultado dessa etapa final de nossa pesquisa. Para facilitar a leitura, dividimos as perguntas do questionário em tópicos relacionados à aprendizagem de Língua Inglesa.

4.3.1 A Língua Inglesa como instrumento de transformação social

Nesta seção, traremos reflexões acerca das respostas dadas pelas alunas, relacionando-as com a importância da Língua Inglesa para a transformação social.

Uma das perguntas buscou observar as concepções das alunas sobre a importância dessa língua em suas vidas atualmente. Também objetivamos perceber se as discentes consideravam que a pesquisa havia ajudado na aprendizagem da Língua Inglesa. Foram obtidas as seguintes respostas:

A1: Ajuda-me na comunicação com pessoas de outro país.

A2: A Língua Inglesa é muito importante para mim, pois hoje em dia você precisa do inglês para tudo, inclusive para o meio profissional.

A3: Ela é importante, pois as possibilidades de ser escolhido em um melhor emprego no mercado de trabalho são maiores.

A4: O inglês está presente na minha vida em atividades simples como em seriados, músicas ou na escola. Mas pode se tornar indispensável no futuro, como em viagens ou negócios.

As alunas compreendem a importância da Língua Inglesa para o seu desenvolvimento pessoal e também que a aprendizagem se estende para além da sala de aula, quando A4 cita “seriados e músicas”, por exemplo. Da mesma forma, A2 e A3 demonstram acreditar que, por meio dos conhecimentos em Língua Inglesa, é possível haver uma transformação social e uma consequente elevação no padrão de vida, possibilitando viagens a outros países. Por fim, A1 expressa o seu interesse em utilizar a Língua Inglesa para trocas linguísticas e culturais com pessoas que moram em outros países.

Levando em consideração a autoavaliação feita pelas participantes, é possível inferir que houve uma evolução significativa na aprendizagem de cada uma, o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. Imagina-se que, após essa experiência, as alunas irão se aprofundar mais nos conhecimentos da Língua Inglesa.

Com o intuito de obter um *feedback* mais detalhado por parte das alunas, em relação à experiência com a produção de vídeos em inglês, pedimos que elas comentassem o que acharam de mais interessante em relação à experiência de produção audiovisual em Língua Inglesa:

A1: Conseguimos aprender e produzir de uma maneira divertida.

A2: Me deixou mais próxima da Língua Inglesa.

A3: Isso ajudou com que a gente diminuísse mais a nossa timidez.

A4: A forma de aprendizagem não se tornou uma coisa cansativa.

Pelas respostas obtidas, é possível inferir que as alunas consideram importante a pesquisa desenvolvida, contribuindo para sua produção “de maneira divertida”, deixando-as “mais próximas da Língua Inglesa”, contribuindo para “diminuir a timidez” em se expressar em inglês de forma espontânea, como afirmam as alunas.

Tudo isso nos leva a enfatizar a importância de incluir atividades envolvendo multiletramentos nas aulas de línguas adicionais, para que os aprendizes possam sentir-se motivados e conectados com o que estão aprendendo.

4.3.2 A aprendizagem de Língua Inglesa mediada pelas TDIC

Neste tópico, agrupamos as questões referentes ao uso das tecnologias digitais e aprendizagem de Língua Inglesa.

A primeira pergunta que se encaixa nesta seção é: “O que você acha que conseguiu aprender com a produção dos *vlogs*?”. Vejamos as respostas de cada aluna:

A1: Ajudou um pouco a melhorar minha comunicação em outra língua.

A2: Aprendi várias palavras novas.

A3: A se comunicar melhor com as pessoas.

A4: Melhorei muito o meu *speaking* pelo fato de ter que falar de forma mais natural, pois nos *vlogs* se usa uma linguagem mais informal.

É possível perceber que as alunas consideram o trabalho como proveitoso, já que conseguiram expandir o seu vocabulário, possivelmente por meio de pesquisa dos termos ou expressões que precisaram usar no vídeo, conforme as falas de A2 e A3. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa, como afirmam A1 e A4, já que precisaram praticar antes de gravar os vídeos.

Por fim, perguntamos: “Você acha que o uso de tecnologias digitais na aula (ou como extensão) de Língua Inglesa pode contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa? Explique”. As alunas responderam:

A1: Sim! Pois aplicativos como *Duolingo* pode auxiliar muito nós alunos.

A2: Sim, pois tem muitos *apps* interessantes que podem ajudar muito.

A3: Sim, pois o professor pode ir orientando o aluno na escrita das palavras na Língua Inglesa ao se comunicar com outras pessoas.

A4: Sim. O uso dessas tecnologias torna o aprendizado mais divertido e menos cansativo.

As respostas foram unânimes. Todas as participantes consideram que o uso das TDIC, como mediadoras, traz benefícios para a aprendizagem de inglês, por “tornarem o aprendizado divertido”, como afirma A4; e porque possibilita o intercâmbio linguístico e cultural com outros falantes da língua, como citou A3.

Além disso, A3 menciona a importância da mediação docente no processo, quando diz que “o professor pode ir orientando o aluno na escrita das palavras”. Isso nos leva a destacar que as TDIC não são um fim em si mesmas, mas, sim, mediadoras do complexo processo de aprendizagem de Língua Inglesa; corroborando com o que afirma Lévy (2010, p. 174), quando afirma que “não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo”; pelo contrário, é preciso questionar “as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno”.

Assim, foi exatamente este um dos focos de nossa pesquisa: demonstrar que o uso de TIDC, como mediadoras da aprendizagem de Língua Inglesa, pode trazer novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi guiada pelo seguinte questionamento: de que modo experiências digitais no ensino fundamental, mediadas pela produção de vídeos, podem contribuir para o intercâmbio linguístico em Língua Inglesa?

A partir desse questionamento, surgiram como objetivos: investigar as experiências de multiletramentos, mediadas pela produção de *vlogs* no intercâmbio linguístico no ensino de Língua Inglesa; observar as concepções iniciais dos estudantes sobre a aprendizagem de Língua Inglesa; refletir sobre a produção de vídeos digitais para a aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental; e analisar o complexo processo de aprendizagem de Língua Inglesa com base nas experiências digitais realizadas.

Tomamos como base os estudos da Linguística Aplicada (LA) indisciplinar (MOITA LOPES, 2013), a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), a Complexidade que permeia o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (PAIVA, 2011) e a Perspectiva Sociocultural de construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019; VYGOTSKY, 2001). Após a análise dos dados, foi possível chegar às seguintes conclusões:

As alunas participantes consideraram importante a aprendizagem da Língua Inglesa e um dos objetivos seria para intercâmbio cultural com pessoas de outros países, o que vai ao encontro com o objetivo central de nossa pesquisa e corrobora com as ideias de Paiva (2011), sobre a motivação para aprender uma língua adicional estar diretamente ligada à construção da identidade do aprendiz e ao desenvolvimento de sua autonomia ao longo do processo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação devem ser utilizadas nas aulas de Língua Inglesa como ferramentas de mediação da aprendizagem, para que os aprendizes possam ter oportunidades de construir o conhecimento com mais autonomia e motivação, a fim de que sua identidade, enquanto aprendiz, possa ser moldada de forma construtiva ao longo do processo.

Sobre a produção de *vlogs* nas aulas de Língua Inglesa, observamos que, como afirmam Rojo e Barbosa (2015), é preciso incluir no currículo escolar gêneros emergentes, surgidos a partir da necessidade trazida pela evolução das tecnologias digitais na sociedade, como é o caso dos *vlogs*. Eles possibilitam aos aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa e proporcionam o intercâmbio

linguístico e cultural, fazendo com que os discentes entendam mais de sua própria cultura e possam aprender a aceitar a cultura do outro. Assim, os alunos estarão desenvolvendo sua autonomia como aprendizes de Língua Inglesa, além de moldarem sua identidade como cidadãos globais, capazes de expressar suas ideologias e compartilhar nos meios digitais as informações que julgarem importantes.

Acreditamos que nossa pesquisa atingiu os objetivos propostos e que este trabalho pode atuar como guia para professores(as) que pretendem desenvolver atividades incluindo os multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. S.; CARVALHO, V. D. O uso do vlog no desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=28284@1> Acesso em 25 de nov de 2020.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2010, p. 11-16.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: São Paulo, 2013.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online**: textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008, 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Harvard, n. 66.1, p. 60-92, Spring, 1996.
- CZIKO, G. A. Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. **Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal**, 22.1: 25-39. San Marcos, 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, Volume 18, Issue 2, Junho 1997, P. 141–165. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141> Acesso em 25 nov. 2020.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed.34, 2010, 272p.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000

PAIVA, V. L. M. O. Teoria Sociocultural. *In*: PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86

RABELLO, C. R. L. **Tecnologias Digitais e Ensino Superior: uma proposta de desenvolvimento profissional docente na UFRJ**. 2015. Tese (Doutorado Interdisciplinar de Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, C. J. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Cibercultura. *In*: **Revista EducaOnline - UFRJ**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, setembro de 2014, p. 80-105.

RAMMÉ, V. **Tandem: guia para uma aprendizagem solidária = TÂNDEM: guía para un aprendizaje solidario**. Curitiba: Valdilena Rammé, 2014.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁEZ, F.T.; MARTÍN, J. L. O. Discourse Competence. Dealing with texts in the EFL Classroom *In*: McLaren, N. Madrid, D. Bueno, A. (eds.). **TEFL in Secondary Education**. Granada: Editorial Universidad de Granada, ISBN 84-338-3638-2 Depósito Legal: GR./1.8010-2005, 737 pages.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. **Velhas Práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas**. 2. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *In*: **Delta**, 31-3, 2015 (603-632).

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem:**

um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, n.15, v. 2, p. 457-480, dez., 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. 2001. E-book disponível em: www.ebooksbrasil.org. Acesso em: 01 jul. 2016.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA SONDAAGEM

Nome completo:
Escolaridade:
Local de residência:
Idade:
Sexo:
Profissão dos pais:
Escolaridade dos pais:

1- Em sua opinião, qual a importância de se aprender a se comunicar em Língua Inglesa atualmente?

2- Você se sente motivado(a) a aprender inglês na escola? Por quê?

3 – De que forma a aprendizagem de inglês pode te ajudar?

4 - Qual o seu grau de familiaridade com a Língua Inglesa?

Produção oral

falo muito bem

falo bem

falo pouco

Compreensão auditiva

entendo muito bem

entendo bem

entendo pouco

Compreensão leitora

leio muito bem

leio bem

leio pouco

Produção escrita

escrevo muito bem

escrevo bem

escrevo pouco

5 - Você já usou ou usa algum recurso digital, como aplicativos ou *sites* da internet, para aprender inglês fora da escola? Se sim, qual/quais?

6 - Você já teve alguma experiência com um falante nativo de inglês? Se sim, comente.

7 – Você considera importante conhecer sobre a maneira como outras pessoas vivem e se comportam em outros países? Por quê?

8 - Em qual das habilidades linguísticas (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita) você se considera mais competente?

9 - Qual das habilidades citadas acima é a mais difícil para você? Por quê?

APÊNDICE B - PRODUTO DIDÁTICO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO VLOG

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, a maneira como pensamos e agimos também tem sofrido alterações. As chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm assumido um papel fundamental nessa mudança de comportamento: pessoas (principalmente jovens) lendo e, ao mesmo tempo, ouvindo música no seu *ipod* ou crianças vendo TV e fazendo a tarefa da escola são cenas comuns do dia a dia. Desse modo, já que estão presentes na realidade da maioria dos jovens, julga-se mais que necessário que as TDIC façam parte também do ambiente escolar, para que o aluno possa perceber que a escola não está desconectada de sua vida fora da escola.

A partir dessas observações, surge o seguinte questionamento: de que modo experiências digitais no ensino fundamental, mediadas pela produção de vídeos, podem contribuir para o desenvolvimento linguístico-cultural em Língua Inglesa?

Desse modo, acreditamos que a nossa pesquisa contribui de forma significativa para a motivação dos alunos para aprender Língua Inglesa, para a otimização do tempo em sala de aula e, conseqüentemente, para a aprendizagem concreta da língua em todos os aspectos, inclusive para a quebra de estereótipos e para a aceitação da cultura do outro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de guiar a nossa pesquisa sobre os Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa, tomaremos como norte alguns pressupostos teóricos.

Inicialmente, é importante ressaltar que a nossa proposta de pesquisa pertence à área da Linguística Aplicada (LA) transdisciplinar (MOITA LOPES, 2013), compreendida como ciência independente que investiga diversos aspectos da vida social e da linguagem. Com o passar dos anos, devido às mudanças radicais que vêm acontecendo na sociedade de forma geral, especialmente no que diz respeito ao surgimento das TDIC, a LA também tem evoluído, mudando o seu foco para essas

necessidades emergentes, o que nos dá amparo para mergulharmos no mundo digital, utilizando a perspectiva hypersemiotizada dos Multiletramentos, os quais

(a) [...] são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 21).

Trabalhar com Multiletramentos na aula de Língua Inglesa representa uma oportunidade para que os alunos possam aprender sobre a linguagem digital, a cultura do outro, além dos conhecimentos da própria língua que resultarão das produções dos vídeos e das interações virtuais.

Além disso, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) alertam para o fato de que, já que o perfil dos alunos mudou, a escola precisa adaptar-se também e

[...] propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

Entende-se que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais é um processo complexo, dinâmico e não-linear, moldado e influenciado por diversos fatores, entre eles, a motivação, a identidade e a autonomia, os quais também são dinâmicos e mutáveis (Paiva, 2011). Sendo assim, ensinar Língua Inglesa na escola atual vai muito além do ato de copiar regras gramaticais na lousa e esperar que os alunos escrevam no caderno, memorizem em casa e transcrevam na hora da avaliação. É preciso envolvê-los em um trabalho colaborativo e criativo de uso da língua, de forma a motivá-los a aprender o inglês para o benefício de cada um.

Seguindo esses pressupostos, buscamos na perspectiva sociocultural alguns princípios que nortearam nossa pesquisa. Souza (2014), baseado em diversos autores, dentre eles Vygotsky (2001), afirma que a cognição humana é mediada por interações sociais e signos e é resultado do engajamento do indivíduo em atividades sociais. Aprendemos com o outro em uma via colaborativa, na qual o professor, a escola, o meio e os materiais construídos socialmente medeiam todo esse processo.

APRESENTAÇÃO

O nosso produto constitui-se de uma Sequência Didática (SD) em torno do gênero *vlog*. Para a realização de tal trabalho, amparamo-nos no modelo de SD proposto pela escola de Genebra, cujos autores preconizam que:

sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [e] procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação (DOLZ *et al.* 2004, p. 97 apud ARAÚJO 2013, p. 323).

Acreditamos que este trabalho possui relevância para o ensino de Língua Inglesa, como língua adicional, pois contribui para o processo de letramento digital dos alunos, os quais, segundo as ideias de Prensky (2001, p. 1),

[...]representam as primeiras gerações a crescerem com essa nova tecnologia. Eles passam as suas vidas inteiras rodeados por e utilizando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras digitais, celulares, e todos os outros brinquedos da era digital³⁵ (tradução nossa).

Por ser um gênero digital, acredita-se que o *vlog*, vídeos feitos pelos alunos e que serão postados no *Youtube*, faz parte do dia a dia da maioria dos alunos (e talvez de todos), que vivem conectados no mundo digital. Sendo assim, deparamo-nos com a oportunidade de mostrar-lhes que a escola pode e deve estar conectada com a vida deles, dando-lhes a possibilidade de compartilhar experiências e aprender mais sobre o assunto.

Com base nisso, podemos descrever a estrutura que seguiremos na nossa SD, dividida em 8 aulas de 45 minutos cada.

Diagnose

O primeiro passo na realização da nossa SD será o levantamento de conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero textual *vlog*. Em forma de discussões informais, com as cadeiras organizadas em círculo, faremos perguntas com o intuito de descobrir o que eles já sabem sobre o tema.

Módulo 1

³⁵ Today's students – k through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.

No primeiro módulo da SD, fase de apresentação e discussão, utilizaremos vídeos do *Youtube* para continuarmos as discussões.

Imagem 1



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7zkQ4opRRA8>. Acesso em: 10/02/2019

Após exibir alguns vídeos que ajudem a entender um pouco do assunto, solicitaremos aos alunos que nos expliquem, em português, o que são esses gêneros textuais e em qual meio circulam, para que, aos poucos, possamos ir criando um conceito próprio para o termo.

Em seguida, buscaremos incentivar os alunos a estabelecerem uma definição para *vlog*, com base em seus conhecimentos sobre o assunto e nos vídeos assistidos. Após discutir essa parte inicial e tentar chegar a um consenso sobre o que são *vlogs*, qual sua função e em que meio circulam, a parte seguinte será constituída de apresentação e discussão sobre alguns *vlogs* populares na internet.

Os alunos serão divididos em duplas e cada uma fará uma pesquisa na internet, em casa, e escolherá um *vlog* para apresentar no encontro seguinte. O intuito é fazer com que eles possam se familiarizar mais com o gênero.

Módulo 2

Este módulo constituirá as apresentações dos *vlogs* escolhidos pelas duplas, durante duas aulas de 45 minutos cada, nas quais eles irão ressaltar, além dos conteúdos abordados nos vídeos, as técnicas e programas de edição de vídeo mais utilizadas.

Produção final

Durante a produção final, além das informações sobre *vlogs*, os alunos utilizarão seus conhecimentos técnicos sobre como produzir e editar vídeos, além dos conhecimentos da Língua Inglesa, já que todos os vídeos serão produzidos em inglês.

Com isso, proporcionamos a oportunidade de desenvolver a Competência Comunicativa em Língua Inglesa, que para Sáez e Martín (2005, s.p)³⁶

[...] é definida como o conhecimento que nos permite utilizar a língua como um dispositivo de comunicação em um determinado contexto; é um conceito dinâmico baseado em negociações de sentido entre os interlocutores, o que pode ser aplicado tanto para modos de comunicação orais ou escritos (tradução nossa).

A primeira entrada no *vlog* será intitulada “That’s who I am”, na qual o aluno, em um vídeo de aproximadamente 1 minuto, irá descrever seu nome, onde mora, o que mais gosta de fazer, etc. Posteriormente, na segunda entrada, denominada “The world around me”, o aluno mostrará a sua vizinhança, descrevendo um pouco das características do espaço e de sua localização global.

O terceiro e último vídeo falará da escola na qual o aluno estuda. Este deve trazer aspecto tanto da estrutura física quanto do ambiente de aprendizagem.

Avaliação

A avaliação acontecerá de forma contínua, desde o primeiro momento da diagnose até a produção e edição dos vídeos e a postagem no *Youtube*.

Esperamos, com isso, que os alunos possam encontrar a motivação necessária para aprenderem inglês na escola e fora dela, além de terem a oportunidade de desenvolverem o letramento digital e intercultural, através de suas produções e das posteriores interações via teletandem.

³⁶ [...] the communicative competence is defined as the knowledge which enables us to use language as a communication device in a given social context; it is a dynamics concept based on the negotiation of meanings among interlocutors, which can be applied either to written or spoken modes of communication.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor no século XXI vai muito além de expor conteúdos e passar provas escritas individuais. É preciso compreender que os alunos, por serem nativos digitais³⁷, estão acostumados a utilizar recursos digitais diversos no seu dia a dia. Sendo assim, cabe ao professor procurar alternativas para utilizá-los com os alunos de modo a construir conhecimentos de forma colaborativa. É preciso então fazer escolhas conscientes sobre quais objetivos precisam ser alcançados e quais tecnologias podem mediar esse processo.

Acreditamos que um trabalho nessa direção contribui para a motivação dos discentes para que aprendam a Língua Inglesa, além de proporcionar-lhes oportunidades para letramentos digitais e culturais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148> Acesso em: 17 jun. 2018.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, outubro de 2001a. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

RAMMÉ, V. **Tandem**: guia para uma aprendizagem solidária = **TÁNDEM**: guía para un aprendizaje solidario. Curitiba: Valdilena Rammé, 2014.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

³⁷ Ver Prensky (2001)

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

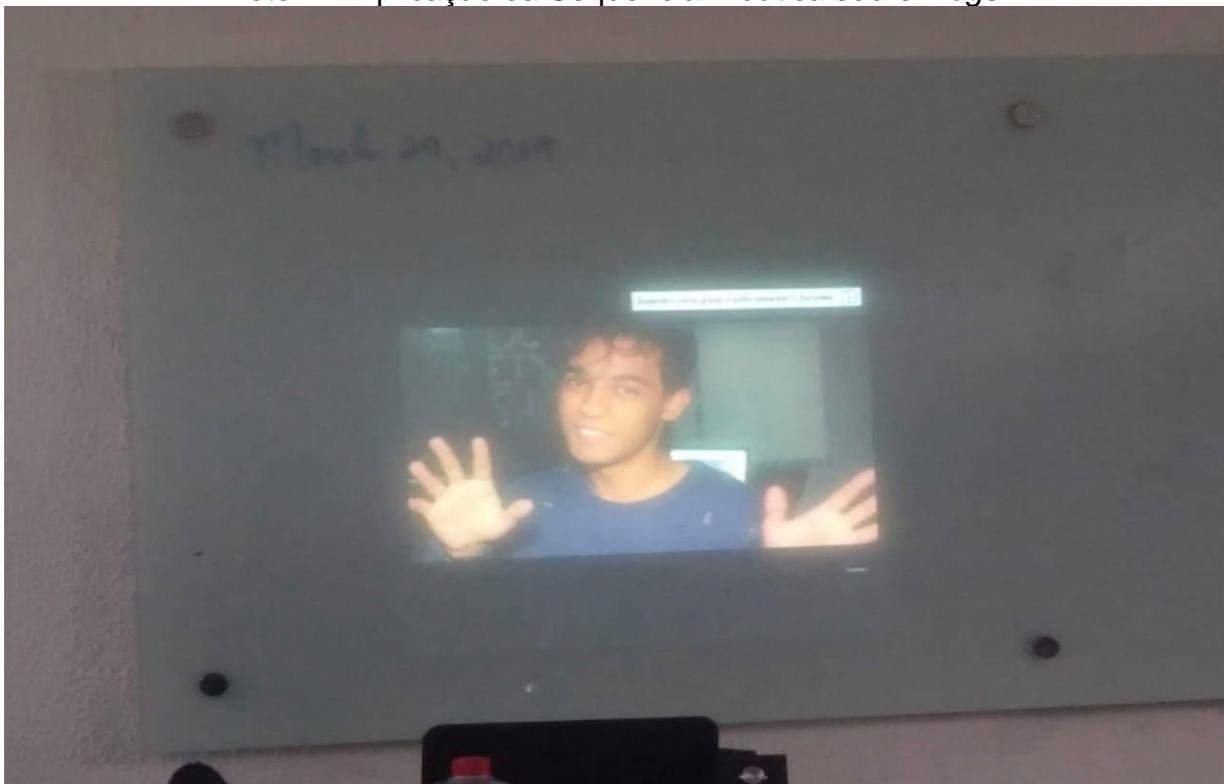
SÁEZ, F.T.; MARTÍN, J. L. O. Discourse Competence. Dealing with texts in the EFL Classroom *In*: McLaren, N. , Madrid, D. Bueno, A. (eds.). **TEFL in Secondary Education**. Granada: Editorial Universidad de Granada, ISBN 84-338-3638-2 Depósito Legal: GR./1.8010-2005, 737 pages.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *In*: **Delta**, 31-3, 2015 (603-632).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. 2001. E-book disponível em: www.ebooksbrasil.org. Acesso em: 01 jul. 2016.

APÊNDICE C - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE VLOGS

Foto 1 – Aplicação da Sequência Didática sobre *vlogs*

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 2 – Aplicação da Sequência Didática sobre *vlogs*

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 3 – Aplicação da Sequência Didática sobre *vlogs*

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 4 – Apresentações orais sobre *vlogs* - Renato Garcia

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 5 – Apresentações orais sobre *vlogs* – Casey Neistat



Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 6 – Apresentações orais sobre *vlogs* – Whindersson Nunes



Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 7 – Apresentações orais sobre *vlogs* – Valeska Ribeiro

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 8 – Algumas instruções sobre o aplicativo *tandem*

Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

Foto 9 – Algumas instruções sobre o aplicativo *tandem*



Fonte: arquivos pessoais da autora (2020).

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário Final³⁸

*Obrigatório

Nome *

1. Qual a importância da Língua Inglesa em sua vida hoje? *
2. Em uma escala de 0 a 10, qual era o seu nível de inglês no início do ano letivo?*
3. Novamente, de 0 a 10, qual número representaria o seu nível de conhecimento da Língua Inglesa no final do ano letivo? *
4. Especificamente, o que você acha que conseguiu aprender com a produção dos *vlogs*? *
5. Você acha que o uso de tecnologias digitais na aula (ou como extensão) de língua inglesa pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa? Explique.*
6. Comente o que você achou mais interessante em relação à experiência de produção de vídeos para interação com falantes proficientes em língua inglesa.*
7. Você teria alguma sugestão para a professora sobre o uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa? *

³⁸ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdrakekYpANg8fxKgVX0jUICL2OBAeNCdXWUhWcpnb-L_M5mg/viewform?usp=sf_link

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO USADO NA PESQUISA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ENSINO-APRENDIZAGEM VIRTUAL E COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE USO DO TELETANDEM”. Neste estudo, pretendemos proporcionar aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEIF Joaquim Pereira Lima oportunidades de Multiletramentos em Língua Inglesa a partir do contato com falantes dessa língua via teletandem. E como objetivos específicos visamos: desenvolver e aplicar uma sequência didática que contemple práticas de Multiletramentos; produzir materiais audiovisuais a serem compartilhados entre os participantes das interações de teletandem via Edmodo, com o intuito de possibilitar trocas culturais; refletir sobre o uso de Teletandem para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental; analisar os dados obtidos em vista a contribuir com as pesquisas na área da Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a falta de motivação dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental para aprender Língua Inglesa. Acreditamos que a nossa pesquisa proporcionará também a motivação necessária para que os alunos busquem aprender inglês.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): No primeiro momento, apresentaremos a pesquisa aos participantes com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, será feita a observação das interações dos alunos via *teletandem*, seguida das referidas anotações no diário de pesquisa, além da análise das anotações feitas pelos alunos nos seus diários de aprendizagem.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua

identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo pode oferecer riscos aos participantes quanto à divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante; tomar o tempo do participante com as interações via teletandem e a divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Esses riscos serão minimizados por intermédio do acesso aos resultados da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito ao ressarcimento ou à indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação serão mantidos em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Art. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com a acadêmica Daniela Miguel de Souza Morais no telefone: (83) 993110068, e-mail danimdsmorais@gmail.com ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2019 .

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da
pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG.

Fone:

Data ____/____/____

Data ____/____/____

.....

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO USADO NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ de ____ anos na pesquisa intitulada “ENSINO-APRENDIZAGEM VIRTUAL E COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE USO DO TELETANDEM”. Neste estudo, pretendemos proporcionar aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEIF Joaquim Pereira Lima oportunidades de Multiletramentos em Língua Inglesa a partir do contato com falantes dessa língua via teletandem. E como objetivos específicos visamos: desenvolver e aplicar uma sequência didática que contemple práticas de Multiletramentos; produzir materiais audiovisuais a serem compartilhados entre os participantes das interações de teletandem via Edmodo, com o intuito de possibilitar trocas culturais; refletir sobre o uso de Teletandem para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental; analisar os dados obtidos em vista a contribuir com as pesquisas na área da Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a falta de motivação dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental para aprender Língua Inglesa. Acreditamos que a nossa pesquisa proporcionará também a motivação necessária para que os alunos busquem aprender inglês. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: A professora-pesquisadora fará a coleta de dados com base na observação das interações dos alunos via *teletandem* e da análise do diário de pesquisa, além da análise das anotações feitas pelos alunos nos seus diários de aprendizagem.

Fui informado (a) que a pesquisa pode oferecer riscos aos participantes quanto à divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante, tomar o tempo do participante para realizar as interações via *teletandem* e a divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Estes riscos serão minimizados por intermédio do acesso aos resultados da pesquisa.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que o aluno(a) participe das interações via *teletandem* e participe efetivamente da pesquisa a partir de sua participação nas atividades.

Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. O responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar com a pesquisadora responsável Daniela Miguel de Souza Morais (telefone 83 9 9311-0068), e-mail danimdsmorais@gmail.com). Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

A pesquisadora me garantiu:

- Que não sofrerei nenhum tipo de prejuízo ou penalização, caso eu não concorde em participar do estudo;
- Que poderei me recusar a responder qualquer pergunta;
- Que terei acompanhamento, assistência durante a realização da pesquisa;
- Que não terei nenhuma despesa por participar desta pesquisa e também não receberei pagamento algum. Entretanto, caso necessite me deslocar por causa exclusivamente da pesquisa, ou tenha algum prejuízo financeiro devido a participação do estudo, serei ressarcido.
- Que caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da minha participação da pesquisa, serei indenizado (a).
- Que caso eu tenha dúvidas em relação aos aspectos éticos, eu poderei consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB, nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

- Que as informações que foram coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas, porém, minha identificação será resguardada.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

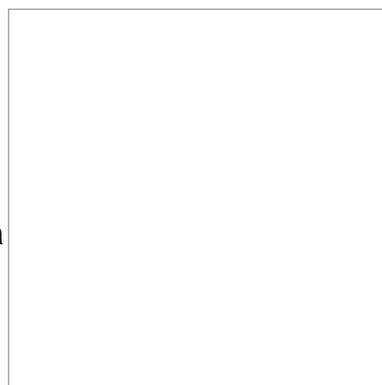
São José de Piranhas, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor _____

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da
pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____ **AUTORIZO** a professora Daniela Miguel de Souza Morais, coordenadora da pesquisa intitulada: **“ENSINO-APRENDIZAGEM VIRTUAL E COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE USO DO TELETANDEM”**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de FOTOS com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável, Daniela Miguel de Souza Morais, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital e impresso sob sua responsabilidade por 5 anos, após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

São José de Piranhas, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável