

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**AMANDA DE PAULA GUIMARÃES TEIXEIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM O APOIO DE HISTÓRIAS  
EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARLA JANAÍNA FIGUEREDO**

**GOIÂNIA- GO  
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Amanda de Paula Guimarães Teixeira

#### 3. Título do trabalho

"Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital"

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Rodrigues De Sousa Velasco Vinhal, Secretário Executivo**, em 25/07/2023, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda De Paula Guimarães Teixeira, Discente**, em 26/07/2023, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2023, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3912790** e o código CRC **D419FD98**.

**AMANDA DE PAULA GUIMARÃES TEIXEIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM O APOIO DE HISTÓRIAS  
EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo.

**GOIÂNIA- GO  
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Teixeira, Amanda de Paula Guimarães  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM O APOIO  
DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DO  
LETRAMENTO DIGITAL [manuscrito] / Amanda de Paula Guimarães  
Teixeira. - 2023.  
CXVIII, 118 f.

Orientador: Prof. Carla Janaína Figueredo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2023.

Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. ENSINO-APRENDIZAGEM. 2. INGLÊS. 3. COLABORAÇÃO. 4.  
LETRAMENTO. I. Figueredo, Carla Janaína , orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 15 da sessão de Defesa de Dissertação de **Amanda de Paula Guimarães Teixeira**, que confere o título de Mestre em Letras e Linguística, área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos nove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas no Miniauditório Egidio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Carla Janaína Figueredo (PPGLL-FL-UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Juliana Guimarães Faria (PPGLL-FL/UFG), membro titular interno e Professora Doutora Letícia Souza Gonçalves (CEPAE-PPGEEB-UFG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Carla Janaína Figueredo**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **nove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 10/05/2023, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professora do Magistério Superior**, em 10/05/2023, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Letícia De Souza Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 11/05/2023, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3693953** e o código CRC **DF36811E**.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus, que com sua infinita sabedoria e amor, me ajudou a concluir esta trajetória.

Dedico-o também a mim mesma, que com perseverança e muito estudo, consegui finalizar esta dissertação com êxito.

*O coração do sábio adquire o conhecimento  
e o ouvido dos sábios procura o saber.*

*Provérbios 18:15*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus em primeiro lugar por me sustentar nos momentos de desespero e de dificuldades emocionais. Também pela oportunidade de fazer parte da Universidade Federal de Goiás.

A minha mãe, Silvaneide Guimarães, por sempre me incentivar a estudar e seguir carreira no professorado.

As minhas irmãs queridas, Janaína de Paula e Cristielly Guimarães, por sempre acreditarem na minha capacidade e me motivarem constantemente a seguir em frente.

Ao meu querido companheiro, Lucas Raphael, por estar comigo nos momentos mais difíceis me incentivando, me ajudando e me alegrando.

As minhas queridas amigas, Vitória Fernandes e Mariana Pereira, pelo apoio, força e amizade nesse período.

A minha prezada e querida orientadora Dra. Carla Janaína Figueiredo pela dedicação, ajuda e direcionamentos.

# **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM O APOIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL**

## **RESUMO**

A aprendizagem de uma língua adicional envolve processos que devem proporcionar situações de interação na língua e levar em consideração aspectos socioculturais que a influenciam diretamente. Esses aspectos são importantes na elaboração de atividades que promovam a interação entre aluno-aluno e professor- aluno. A relevância destas questões consiste em tornar as aulas de língua inglesa, no ensino fundamental, um ambiente de ensino-aprendizagem que possibilite formar um aluno multiletrado com capacidade de interagir nos diferentes contextos de uso da língua. O principal objetivo desta dissertação é observar e analisar, através de um estudo de caso, quais os efeitos de atividades colaborativas e interativas entre os alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental durante a aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em Quadrinhos como ferramenta didática numa perspectiva do letramento digital e multiletramentos. Os dados foram coletados através das anotações e observações da pesquisadora em sala de aula, por meio de questionário e gravações de aula.

Como base teórica para essas discussões será utilizada a teoria sociocultural de Vygotsky bem como as premissas da Aprendizagem Colaborativa. Serão considerados também as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua inglesa e os conceitos de multiletramentos e letramento digital.

De modo geral, os resultados obtidos mostram que a aprendizagem colaborativa promove a troca de conhecimento entre os alunos, os deixa mais confiantes e confortáveis durante a realização de uma tarefa uma vez que as discussões ocorrem em uma linguagem mais simplificada. Quanto ao desenvolvimento do letramento digital, os dados mostram que embora os alunos estejam inseridos em uma sociedade mais tecnológica isso não faz com que eles saibam utilizar as ferramentas digitais de maneira letrada.

A partir disso é possível concluir que desenvolver aulas e tarefas que desenvolvam as habilidades de manusear ferramentas tecnológicas e digitais

dos aprendizes é de suma importância para a construção de uma educação significativa no mundo digital da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, inglês, colaboração, letramento

## ABSTRACT

Learning an additional language involves processes that must provide interaction situations in the language and consider sociocultural aspects that directly influence it. These aspects are important in the development of activities that promote interaction between student-student and teacher-student. The relevance of these aspects consists in making English language classes, in elementary school, a teaching-learning environment that makes it possible to form a multiliterate student with the ability to interact in different contexts of language use. The main objective of this dissertation is to observe and analyze, through a case study, the effects of collaborative and interactive activities among students of a 9th-grade elementary school class during English language learning with the support of comics as a didactic tool from a perspective of digital literacy and multiliteracies. Data were collected through the researcher's notes and observations in the classroom, through a questionnaire, and through class recordings.

As a theoretical basis for these discussions, Vygotsky's sociocultural theory will be used, as well as the premises of Collaborative Learning. The guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) for English language teaching and the concepts of multiliteracies and digital literacy will also be considered.

In general, the results obtained show that collaborative learning promotes the exchange of knowledge among students, and makes them more confident and comfortable when carrying out a task since discussions take place in a more simplified language. As for the development of digital literacy, the data show that although students are inserted in a more technological society, this does not make them know how to use digital tools in a literate way.

That said, it is possible to conclude that developing classes and tasks that develop the skills of handling technological and digital tools of learners is of paramount importance for the construction of meaningful education in the contemporary digital world.

**Keywords:** teaching-learning, English, collaboration, literacy

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	14
1.0 A INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	14
2.0 O PAPEL DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM PESQUISAS ANTERIORES.....	17
3.0 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	19
4.0 EXEMPL OS DE PESQUISAS ANTERIORES QUE MOSTRAM A IMPORTÂNCIA DA TEORIA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	22
5.0 O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E AS CONTRIBUIÇÕES DA COLABORAÇÃO.....	24
6.0 PESQUISAS SOBRE A COLABORAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR ASPECTOS METODOLÓGICOS NA ATUALIDADE .....	26
7.0 O CONCEITO DE LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (BNCC E PPP) .....	29
8.0 LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS FORMAS DE LEITURA E ESCRITA	34
9.0 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA CONTEMPORANEIDADE .....	37
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
1.0 CONCEITO DE ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	41
2.0 CONCEITO DE ESTUDO DE CASO.....	42
3.0 CONTEXTO DA PESQUISA .....	43
4.0 PARTICIPANTES.....	44
5.0 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	46
5.1 ATIVIDADES DE SALA DE AULA - AULAS GRAVADAS .....	46
5.1.1 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA .....	48
5.1.2 DESCRIÇÃO DA TERCEIRA AULA.....	51
5.1.3 DESCRIÇÃO DA QUARTA AULA.....	53
5.1.4 DESCRIÇÃO DA QUINTA E SEXTA AULA .....	53
5.2 QUESTIONÁRIO.....	56
6.0 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS .....	58
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>59</b>
1.0 ASPECTOS REFERENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E O HÁBITO DE LEITURA DOS ALUNOS ENVOLVIDOS .....	59

1.1 ASPECTOS REFERENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA.....	60
1.2 ASPECTOS REFERENTES À RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA .....	65
2.0 APRENDENDO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 9º ANO.....	69
3.0 DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES SOBRE AS ATIVIDADES COLABORATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	77
3.1 EXPERIÊNCIAS.....	78
3.2 PERCEPÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM AULAS DE INGLÊS .....	79
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais<sup>1</sup> vem se adaptando a contribuições que as novas tecnologias disponibilizam. Os recursos didáticos disponíveis na internet, seja em aplicativos ou sites, são muitos e é de importante valor que o professor e toda a comunidade educacional estejam atentos as novas possibilidades de ensino- aprendizagem.

Muitas pesquisas têm mostrado o papel e importância da interação e colaboração em sala de aula (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2015, 2018, 2019; BRUFFEE, 1999;) e discutido a respeito de tecnologias digitais na educação (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011; PAIVA, 2001; MOREIRA, 2012; COSCARELLI; RIBEIRO, 2017). Nesta investigação, o foco está direcionado ao ensino fundamental em escola pública, por considerar que é um campo que ainda faltam pesquisas levando em consideração a colaboração e tecnologias digitais.

Mesmo diante de tantas inovações ao longo dos tempos o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental não tem tido bons resultados (LIMA, 2009; LIMA, 2011). Muitas vezes, visto como desnecessária, as aulas de línguas adicionais estão presas a métodos tradicionalistas e concepções fora da realidade do aluno, além da falta de ferramentas para que o professor possa desenvolver suas aulas, o que causa o desinteresse dos estudantes. Além disso, é de grande importância que ele seja conscientizado e informado da importância da aprendizagem de língua inglesa neste período.

Dentro das variedades de gêneros textuais, as histórias em quadrinhos chamam a atenção por relacionar símbolo e palavra, ou seja, linguagem visual e linguagem verbal, e possibilitar que o aluno transite em diferentes aspectos culturais, históricos e sociais da língua inglesa. Essa linguagem multimodal pode possibilitar ao aluno a aquisição de uma nova língua de maneira prazerosa, além de apresentar uma linguagem muito próxima daquela utilizada por ele no dia a dia.

---

<sup>1</sup> O uso do termo língua adicional foi adotado aqui por considerar relevante a ideia defendida por LEFFA (2014) de que esse conceito é mais adequado, pois não discrimina o contexto geográfico, os objetivos nem as subjetividades do aluno aprendiz de língua inglesa.

Ao longo da história da humanidade, as HQs desempenharam e continuam desempenhando um papel importante na comunicação, por seu caráter globalizado, proporcionando um fácil entendimento pelo leitor. Desse modo, elas podem ser consideradas uma vitrine da cultura-alvo a ser aprendida. Outro ponto de vista interessante é a integração de histórias em quadrinhos a outros recursos como forma de complementar a eficácia de trabalhar esse gênero. Segundo Rama *et al* (2004),

os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional [...]. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras formas de produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc. (p. 29)

Na medida em que a sociedade e o sistema de educação vêm se modificando e aceitando novas tecnologias, as HQs têm sofrido mudanças em sua produção. Em sala de aula é interessante que os professores deem atenção a essas mudanças acompanhando a necessidade e importância dos multiletramentos. Tendo em vista a interação e colaboração para a leitura e produção dessas histórias, existem sites que se apresentam como uma ferramenta interessante para que o professor estabeleça ambientes de interação em grupo incluindo tanto leitura e escrita quanto escuta e práticas de oralidade, quanto, o desenvolvimento do letramento digital, habilidade necessária para a relação deste aluno com a sociedade atual.

Nesta pesquisa, propõe-se um estudo de caso com alunos de inglês do ensino fundamental engajados em atividades de cunho colaborativo que tenham as histórias em quadrinhos como principal gênero textual, inserido e trabalhado com o apoio de ferramentas digitais.

A principal relevância desta pesquisa é desenvolver propostas que possam ser aplicadas de forma prática em sala de aula, baseando-se em novas tecnologias digitais, para que alunos de ensino fundamental possam se apropriar de forma significativa da língua inglesa sob o âmbito dos multiletramentos<sup>2</sup>. Desse modo, a sociedade contaria com cidadãos capazes de

---

<sup>2</sup> Multiletramento é uma ideia de letramento, defendida por autores do New London Group (1996), que considera a importância e o papel da multiplicidade de linguagens e culturas no modo como aprendemos e como os textos circulam na sociedade globalizada.

se comunicar e interagir em diferentes contextos socioculturais tendo sucesso tanto em sua vida profissional quanto pessoal.

Apresentar uma aula mediada por ferramentas tecnológicas e digitais ainda é uma questão a ser analisada e repensada na nos dias atuais. Muito se discute até que ponto essas ferramentas podem auxiliar o processo de aprendizagem. Diante disso, é necessária a reflexão acerca do ensino de línguas por meio de diferentes tecnologias da atualidade e o desenvolvimento de habilidades e competências digitais para a obtenção de resultados satisfatórios.

Embora já apresente muitos aspectos positivos para o ensino de línguas, o modo como as HQs são apresentadas pode ainda incluir propostas do letramento digital. De acordo com Borges e Silva (2006),

as pessoas estarão inseridas na Sociedade da Informação quando são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para acessar e usar a informação. O conjunto dessas habilidades é chamado pela Ciência da Informação de *information literacy*, termo que pode ser traduzido como educação para a competência em informação, uma espécie de letramento informático que é um fator importante para a formação do cidadão do século XXI, ou seja, o indivíduo será capaz de facilitar sua vida e aprofundar seus conhecimentos através da utilização de recursos digitais. (BORGES e SILVA, 2006 apud MOREIRA, 2012, p. 1)

Esta pesquisa se justifica pelos seguintes aspectos: a) a necessidade de proporcionar espaços de fala aos estudantes de língua inglesa no ensino fundamental; b) propor atividades que despertem o interesse do aluno trabalhando com temas interdisciplinares e globalizados; c) expor o aluno a atividades que propiciem o desenvolvimento de multiletramentos, principalmente o letramento digital; d) refletir sobre os efeitos das atividades colaborativas no processo ensino-aprendizagem de inglês no contexto investigado.

A relevância dos quadrinhos está no fato de eles possibilitarem atingir diferentes objetivos em sala de aula por meio do mesmo gênero. Para Rama *et al* (2004),

os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir um tema que será discutido posteriormente, para aprofundar um conceito já apresentado, para iniciar uma discussão ou como forma lúdica para trabalhar um tema mais complexo (p.28).

É interessante ressaltar que os meios de produção dessas histórias não precisam se limitar ao papel, pois há sites e aplicativos que disponibilizam

várias ferramentas bastante eficientes para esta finalidade. Tendo isto em consideração, esta pesquisa propõe atividades colaborativas a fim de aprofundar conceitos já apresentados pela professora regente em outros momentos.

Além de possibilitar o trabalho de questões temáticas de língua os quadrinhos também permitem atingir objetivos considerando os multiletramentos. Para isso, é necessário compreender o que envolve práticas de ensino multiletradas e os pressupostos que envolvem os gêneros do discurso na sociedade digital. Os gêneros discursivos que surgiram com o avanço das novas tecnologias exigem uma nova perspectiva em relação as maneiras de ler, produzir, criar, distribuir, negociar significados e fazer circular textos na sociedade. Segundo Rojo (2013), “é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto” (p.7).

É necessário pensar além de uma educação que promova o letramento, mas ampliada para os multiletramentos, ou seja, “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

Como objetivo geral, pretendo, por meio de um estudo de caso, promover atividades interativas e colaborativas de forma que os alunos de inglês do ensino fundamental possam se reconhecer como aprendizes/usuários dessa língua e percebê-la como uma prática social.

O objetivo específico desta pesquisa é alinhar atividades de cunho colaborativo ao uso de ferramentas/recursos digitais disponibilizados em diferentes plataformas online para a produção de HQs, no contexto do ensino fundamental dentro e fora da sala de aula. Esta proposta inclui a construção online de HQs produzidas pelos próprios estudantes através de sites ou aplicativos online. Diante disso, levanto as seguintes questões norteadoras desta pesquisa:

- Quais os efeitos de atividades colaborativas envolvendo HQs nas aulas de inglês de uma turma de 9º ano de

uma escola pública da região metropolitana de Goiânia?

- Quais são as percepções dos aprendizes e da professora em relação às suas interações e às atividades colaborativas produzidas utilizando tecnologias digitais (computador, celular, slides)?

- Sob a perspectiva das professoras participantes deste estudo, professora regente e professora pesquisadora, quais são as implicações advindas das experiências colaborativas vividas pelos alunos para o ensino-aprendizagem de inglês em um contexto de escola pública após a pandemia de Covid-19?

Diante disso, este estudo está organizado em quatro capítulos: fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais. O capítulo I aborda as implicações da interação social no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional (LA), a teoria sociocultural de Vygotsky e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem de LA, a colaboração no ensino-aprendizagem de língua adicional, implicações do letramento digital no contexto escolar e as Histórias em Quadrinhos no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Posteriormente, no capítulo II, apresento a metodologia de desenvolvimento da pesquisa, o perfil dos participantes, o contexto, instrumentos de coleta de dados bem como os detalhes do processo de coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo III apresento a discussão e análise dos dados coletados em cada instrumento (questionário e gravação de aulas) relacionando-os com a teoria apresentada no capítulo I. No capítulo IV as perguntas de pesquisa são retomadas para serem repondidas e as reflexões finais do estudo são abordadas

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Considerando o cenário educacional durante a realização desta pesquisa, um período pós-pandêmico, percebi que a necessidade de manuseio e participação em eventos que envolvam tecnologias digitais instaurou-se pelas escolas do Brasil. De repente, a tecnologia, que embora já fazia parte do cotidiano das pessoas, se tornou uma luz no fim do túnel, uma vez que o distanciamento social foi necessário para evitar a transmissão da corona vírus (COVID-19) e salvar vidas.

Nesse sentido, essa pesquisa se baseia nas implicações acerca de letramento digital discutidas principalmente por Coscarelli (2021), bem como, as contribuições de Vygotsky para o ensino colaborativo. Nesse capítulo, discutirei sobre o papel da interação social e as contribuições da teoria sociocultural para o ensino de língua inglesa, assim como, os aspectos da aprendizagem colaborativa, os letramentos, multiletramentos e as histórias em quadrinhos na contemporaneidade e seu papel em sala de aula.

#### **1.0 A INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

A interação faz parte da vida humana e de sua construção como sujeito em uma sociedade. É a partir das interações sociais que os sujeitos estabelecem redes de relações, instauram discursos e comportamentos sociais. O processo de interação entre os indivíduos ocorre de diversas maneiras e depende de vários aspectos de acordo com as transformações que os grupos sociais sofrem ao longo dos anos.

Para começar a compreender o papel da interação no processo de aprendizagem, é necessário discutir a hipótese do *input* discutida por Krashen<sup>3</sup>. De acordo com este estudioso, adquirimos uma língua através da compreensão de uma mensagem, ou seja, recebendo *input* compreensível. Segundo essa

---

<sup>3</sup>Krashen diz que a aquisição da linguagem ocorre de maneira inconsciente e aprendizagem de uma língua acontece de maneira consciente pelo aprendiz (Krashen, 1989)

hipótese, a fala emerge como resultado deste *input*, ou seja, das informações recebidas pelo aprendiz. Da mesma forma, a gramática é provida a partir de uma quantidade suficiente de *input* compreensível.

Embora Krashen (1985) considere que todos aprendam da mesma forma ele afirma também que o *input* compreensível não é o suficiente para a aquisição<sup>1</sup> de uma língua, mas o aprendiz precisa estar aberto a recebê-lo (Paiva, 2014 apud Krashen, 1985). Logo, a interação desempenha um papel importante no processo de internalização e assimilação de conhecimentos pelos estudantes e está relacionada a resolução de tarefas e/ou dinâmicas em grupo e a comunicação entre as pessoas.

Baseando-se nos estudos de Krashen ao longo dos anos, sobre a interação no processo de aprendizagem, Hall (2001) propõe três direções deste processo: o *input*- orientado, negociação-orientada e *output*-orientado. Para o primeiro modelo, Hall (2001) se preocupa em como o *input* pode ser de fato compreensível e conclui que, para que isso aconteça, é necessário que o *input* se torne *intake*, ou seja, as informações linguísticas recebidas pelo aprendiz precisam ser absorvidas e internalizadas pelo indivíduo.

A segunda direção se refere à interação de forma negociada. Nesse processo, as interações mais importantes emergem durante negociações entre aprendizes e seus interlocutores no desenvolvimento de tarefas. Nessas negociações as modificações que os professores fazem em sua fala resultam em *input* compreensível para o nível de competência linguística dos aprendizes. O objetivo dessas modificações é fazer com que o aprendiz perceba lacunas no seu conhecimento linguístico e possa preenché-las.

A terceira direção se preocupa em examinar tarefas de acordo com o papel que elas desempenham para encorajar os aprendizes a produzirem formas linguísticas que eles ainda não produziram. Ainda de acordo com Hall (2001), “quanto mais oportunidades para exercer um papel ativo em nossas atividades mais desenvolvemos nossos conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos e habilidades necessárias para um engajamento competente” (p. 23).<sup>4</sup>

Dessa forma é possível concluir que, para a aquisição de uma língua

---

<sup>4</sup> Texto original: the more opportunities for taking part in our activities, the more fully we develop the linguistic, social and cognitive knowledge and skills needed for competent engagement (Hall, 2001, p. 23)

adicional, o aprendiz precisa de *input* linguísticos que são adquiridos no processo de interação e estar consciente do que ainda não foi absorvido. Diantedisso Hall (2001) afirma que “as escolas são importantes contextos socioculturais, elas, e mais especificamente suas salas de aula, são consideradas lugares essenciais para a aprendizagem” (p. 23)<sup>5</sup>. Ainda segundo essa autora “a aprendizagem de uma língua é considerada não apenas a internalização de componentes linguísticos. Em vez disso é um processo fundamentalmente social iniciado em nossos mundos sociais” (p. 22)<sup>6</sup>.

Allwright (1984) diz que tudo que acontece em sala de aula é interação e para que esse processo seja significativo para a aprendizagem ele precisa ser mediado por todos os participantes e não apenas pelo professor. Assim, a interação é co- construída e depende de vários fatores socialmente produzidos. Segundo esse mesmo autor, “fazer uma contribuição para o funcionamento da interação em sala de aula não requer uma ação física evidente (já que até a total ausência dela pode causar algum efeito) e certamente não depende da fala em sala de aula” (p. 159)<sup>7</sup>. Dessa forma, a interação não se reduz apenas à fala entre os participantes de um grupo, mas envolve fatores culturais, emocionais, sociais e históricos.

Para Ginting (2017),

a interação em sala de aula é a parte mais importante no processo de ensino- aprendizagem já que o objetivo deste processo é atingido através da interação. [...] Os estudantes podem utilizar o que eles já aprenderam em aula e em situações da vida real através da interação. Eles também criam um mútuo entendimento do contexto em que estão inseridos enquanto membros de uma sala de aula (p. 10)<sup>8</sup>

Segundo este autor, além de envolver elementos sociais para que a interação seja bem-sucedida no âmbito da aprendizagem, ela requer um papel ativo do professor e depende da maneira como ele irá conduzi-la. No tópico

---

<sup>5</sup> Texto original: “schools are important sociocultural contexts, they, and more particularly their classrooms, are considered fundamental sites of learning (Hall, 2001, p. 23).

<sup>6</sup> Texto original: “language learning is considered not the internal assimilation of structural components of language systems. Rather, it is a fundamentally social process initiating in our social worlds (Hall, 2001, p.22)

<sup>7</sup> Texto original: “making a contribution to the management of classroom interaction does not require overt physical action (since even total absence may have an affect), and certainly does not dependo n speaking in class” (Allwright, 1984, p. 159)

<sup>8</sup> Texto original: “classroom interaction is the most important part in teaching and learning process since the goal of the teaching and learning can be achieved through the interaction. [...] Students can use all they have already learnt from classroom or from real life situations through the interaction. They also create mutual understandings of their involvement as members in the classroom” (Ginting, 2017, p.10).

seguinte, discutirei alguns desses aspectos já encontrados em pesquisas anteriores e suas contribuições no que diz respeito ao funcionamento e papel da interação em sala de aula.

## **2.00 PAPEL DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM PESQUISAS ANTERIORES**

Muitos estudos já foram feitos ao longo dos anos a fim de investigar diferentes aspectos no processo de interação em contextos de aprendizagem. Neste tópico falarei sobre algumas pesquisas realizadas ao longo dos últimos vinte e seis anos e suas contribuições para esse campo de estudo.

Dalacorte (1999) realizou um estudo de caso com seis participantes do primeiro ano da Faculdade de Letras do ano de 1996 com o objetivo de investigar fatores que envolvem o processo de interação em sala de aula de língua inglesa. A autora investigou quais as estratégias dos aprendizes para participarem dessa interação, quais fatores internos e externos influenciam a interação e se a participação dos alunos nesse processo depende do professor ou dos próprios alunos.

Com este estudo, Dalacorte (1999) concluiu o seguinte.

a partir dos resultados obtidos na primeira análise realizada, descobri que a decisão de participar da interação em sala de aula é do próprio aprendiz. Esta participação pode ser voluntária ou solicitada pela professora ou colegas. No entanto, os resultados da segunda análise nos mostram que os aprendizes que mais participam são os mais solicitados pela professora e também os que mais se apresentam como voluntários. (p.142)

Quanto às estratégias utilizadas pelos aprendizes para participarem da interação, a autora observa que os alunos participaram mais quando foram solicitados pela professora, e, em caso de dúvidas, os alunos que mais respondiam o que a professora perguntava em aula perguntavam diretamente a ela enquanto os alunos que menos participavam preferiam perguntar a outros colegas. Dalacorte (1999) também conclui em sua pesquisa que os fatores internos que influenciam o processo de interação são o interesse pelas atividades e pela língua inglesa, os alunos reconhecerem seus limites e seus pontos fortes e fatores afetivos relacionados à timidez, ansiedade e medo de errar. Em relação aos fatores externos, a pesquisadora concluiu que os aprendizes consideravam importante para a sua

participação em aula a interação com a professora e com outras pessoas, assim como o método utilizado pela professora.

Souza (2013) investigou a importância da interação entre professor e aluno e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem bem como as dinâmicas utilizadas para que esta interação ocorresse. De acordo com essa pesquisadora a interação em sala de aula deve ocorrer com um propósito pré-estabelecido pelo professor e este deve ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer e suas experiências. Segundo ela “o processo de interação em sala de aula entre professores e alunos se dá a partir do momento em que ambos os lados se respeitam e se valorizam, exigindo diálogo e admiração pelo profissional” (SOUZA, 2013, p. 53). Ao analisar a perspectivas de professores de diferentes áreas, a pesquisadora observa que, embora considerem como importantes, a maioria dos professores não utilizam dinâmicas para guiar a interação em sala de aula. Em contrapartida, os alunos consideram interessante a utilização de dinâmicas para tornar as aulas mais cativantes. A partir dessas implicações Souza (2013) concluiu que,

a pesquisa realizada com professores e alunos enfatizou que a afetividade e o diálogo precisam ser considerados pontos relevantes para a interação entre professor e aluno, e contribuiu ainda para demonstrar a correlação e importância dessas dimensões no ensino aprendizagem (p. 67).

Em um estudo feito por Costa e Maior (2018), cujo objetivo era refletir sobre as práticas de uma graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas e sua professora supervisora a partir de interações em sala de aula de uma escola pública de Maceió em uma turma de 7º ano, foi possível perceber algumas estratégias utilizadas pelas professoras com o intuito de promover uma interação significativa para o contexto em que estavam.

A análise feita ocorreu através de anotações em diário de campo pela estudante do curso de letras e concluiu que o processo de interação envolveu aspectos verbais e não verbais para que as professoras atingissem seus objetivos em sala de aula. Aspectos como expressões faciais, mudança de entonação na voz e a utilização da metalinguagem para aproximar os alunos do que estava sendo trabalhado foram elementos importantes no processo de interação resultando no maior envolvimento dos alunos na aula. Segundo a perspectiva de Costa e Maior (2018),

é de extrema importância saber que é preciso que haja, na escola, um adequado entrosamento entre aluno e professor, a partir do qual a interação entre os interlocutores se realiza, ressaltando que o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de conhecer outras línguas e vivenciar outras práticas de linguagem do que lhe é comum (p.1).

A interação social envolve diversos fatores como é possível perceber até aqui. O contexto é um fator determinante dentro desse processo e com o advento das tecnologias digitais as interações sociais têm ganhado um novo formato por não se limitar mais a um espaço físico.

Rocha e Mill (2017) abordaram essa temática por meio de um estudo qualitativo em três escolas de rede privada e três escolas de rede pública com jovens entre 14 e 16 anos. Nesse estudo é possível observar que, embora as práticas de interação social estejam em processo de mudança, as práticas interativas na educação não sofreram grandes mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, embora os alunos costumem utilizar a internet e aparelhos celulares em seu dia a dia, quando o assunto é estudar é notável que os estudantes preferem ferramentas não digitais mesmo considerando a internet mais rápida, prática e fácil.

Diante dos estudos apresentados aqui é possível concluir que embora a interação seja um elemento inerente à sala de aula é necessário sempre direcionar esse processo a fim de proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas. Além disso, fatores como o respeito, medo de errar, ansiedade, a linguagem corporal, a metodologia e o interesse pelo assunto abordado são fatores que influenciam diretamente na aprendizagem. O contexto em que essas interações ocorrem, seja ele virtual ou presencial, também é um elemento importantíssimo ao planejar aulas que considerem a interação parte significativa do processo de aprendizagem. É interessante avaliar os reflexos do ambiente em que os alunos estão inseridos na maneira como eles interagem e aprendem.

### **3.0 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL**

A teoria sociocultural foi proposta inicialmente por Vygostky no início do século XX e embora ela não tenha sido desenvolvida para explicar a aquisição de uma língua adicional, suas contribuições podem ser bem interessantes para estudos nessa área. Vygotsky (1998) defende a importância das relações

sociais no processo de aprendizagem da linguagem e escrita. Para ele, o desenvolvimento de um indivíduo está ligado à sua relação com o ambiente sociocultural ao qual pertence, podendo não se desenvolver sem a ajuda de outros indivíduos.

Sobre isso, Figueiredo (2019) afirma que “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” (p. 18). Para esse autor “a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes [aos estudantes] participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com pares” (p.61).

Nesse processo a fala tem papel importantíssimo. Olsen e Kangan(1989) afirmam que cerca de 80% de uma sala colaborativa deve ser estruturada com atividades que permitam que o estudante fale. Para Vygotsky, a fala no processo comunicativo atua como forma de planejar algo, guiar ou monitorar o comportamento. De acordo com Figueiredo (2019) “o desenvolvimento é algo dinâmico e fluido e se reflete nos diferentes papéis que a fala desempenha no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (p. 27).

Vygotsky e estudiosos dessa mesma linha de pensamento trazem a noção de fala interior, ou seja, quando indivíduo pensa para si próprio, e fala privada, quando esse mesmo processo acontece, mas de forma verbalizada. Em contextos de aprendizagem de uma língua adicional, Figueiredo (2019) aponta que “a fala privada tem o importante papel de auxiliar o aprendiz na interiorização de formas linguísticas por meio da repetição” (p. 29). Dessa maneira, o indivíduo autorregula-se ao executar uma estratégia de aprendizagem por conta própria.

Na teoria sociocultural existem três estágios do desenvolvimento cognitivo:

**Tabela 1: Tipos de regulação**

<b>Regulação pelo Objeto</b>	<b>Quando o ambiente opera alguma influência sobre a criança.</b>
<b>Regulação pelo outro</b>	<b>Quando a criança é capaz de realizar certas tarefas com a ajuda de outras pessoas.</b>

<b>Autorregulação</b>	<b>Quando a criança desenvolve estratégias para realizar determinada tarefa de maneira independente.</b>
-----------------------	--

**Fonte:** Figueiredo, 2019.

Nesses estágios de desenvolvimento ocorrem o que é chamado de “ações mediadoras”, ou seja, diferentes elementos que atuam como facilitadores/condutores entre o aprendiz e o desenvolvimento cognitivo, sendo a linguagem a principal ferramenta de mediação. Dentro desse pensamento, Figueiredo (2019) afirma que “mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos.” (p.37)

Primeiramente, observo por meio desses autores (FIGUEIREDO, 2019; VYGOTSKY, 1998) que a mediação pode ser metacognitiva ou cognitiva. A mediação metacognitiva inclui instrumentos de autorregulação e esses instrumentos podem ser a fala interior e a fala privada como mencionados anteriormente. A mediação cognitiva refere-se a ferramentas cognitivas que levam uma criança a solucionar determinados problemas, ou seja, quando esta criança é exposta ao conhecimento sistematizado em um ambiente escolar. A regulação pelo outro acontece no processo de interação, cooperação e colaboração. A partir dessa ideia, Vygotsky estabelece o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que possui duas ramificações, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real consiste na capacidade de um indivíduo desenvolver alguma tarefa individualmente, ou seja, por ele mesmo e sozinho. O nível de desenvolvimento potencial é a habilidade que este indivíduo tem de desenvolver atividades ou tarefas com a ajuda de adultos ou alguém com habilidades superiores. Portanto, a ZDP é “um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança pode fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Segundo a teoria Vygostkyana, o desenvolvimento emocional e cognitivo de uma criança depende muito das interações em que ela participa com adultos ou com

crianças mais experientes. Desta forma, a ZDP não se reduz apenas à passagem de conhecimento de alguém que sabe mais para alguém que sabe menos, mas possibilita a construção mútua de conhecimentos.

Para Figueiredo (2019),

A ZDP possibilita a professores, pais e outras pessoas, por meio de respostas que a criança lhes dá, reconhecer as necessidades imediatas dessa criança e fornece-lhes as informações necessárias para que ela possa ser bem-sucedida na consecução de determinada tarefa. (p. 45)

Desta forma, a aprendizagem e colaboração, por meio de processos interativos, são conceitos que se desenvolveram e ainda continuam em desenvolvimento a partir da teoria sociocultural. A abordagem de Vygotsky possibilitou a construção de práticas pedagógicas que tratam da dimensão sociocultural do estudante, valorizando o contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Na próxima seção, veremos alguns estudos relacionados à teoria sociocultural e sua importância para estudos no campo da aprendizagem de línguas adicionais.

#### **4.0 EXEMPLOS DE PESQUISAS ANTERIORES QUE MOSTRAM A IMPORTÂNCIA DA TEORIA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O ensino de Língua Inglesa no Brasil está inserido em diversos contextos e modalizado para fins diferentes. Os estudos considerando os aspectos socioculturais elencados por Vygotsky são muitos e nessa seção discutirei sobre alguns deles.

Considerando que a aprendizagem de línguas não envolve apenas estruturas lexicais e gramaticais, Ozfidan, Machtmes, Demir (2014) realizaram um estudo de caso com vinte aprendizes de língua inglesa de diferentes nacionalidades, tais como, Iran, China, Japão, Egito, Turquia e Azerbaijão. A investigação foi feita através de entrevistas com esses aprendizes por um mês. O objetivo desse estudo era analisar os efeitos do *feedback* em pares<sup>9</sup>, da fala privada e autorregulação na aprendizagem de língua inglesa. Os resultados dessa pesquisa mostram que os

---

<sup>9</sup> Os alunos se juntam em pares para corrigir as tarefas uns dos outros e assim apresentarem *feedbacks* aos seus parceiros.

alunos consideram que as atividades em pares contribuíram de maneira positiva para sua aprendizagem pois dessa forma eles podiam utilizar a língua de forma oral e escrita com maior intensidade. Apesar de a maioria do feedback em sala ter ocorrido entre professor-aluno é possível notar que quando essa ação ocorreu entre aluno-aluno os aprendizes se sentiram mais confortáveis em aceitar e rever seus próprios erros. Quanto a autorregulação os estudantes afirmaram que seu estado de humor interferiu de maneira significativa em seu desenvolvimento e aprendizagem assim como feedbacks negativos do professor. A fala privada teve papel fundamental para que os alunos pudessem se autorregular e repetir estruturas linguísticas a fim de internalizá-las e reproduzi-las com mais tranquilidade.

Baleghizadeh, Timcheh Memar e Timcheh Memar (2011) pesquisaram os efeitos do *scaffolding* muito estruturado e pouco estruturado em sala de aula. Esse estudo foi realizado com cento e quatorze aprendizes iranianos no Instituto *Kish Language* em Teerã. O grupo de alunos foi dividido em três níveis de *scaffolding*<sup>10</sup>: sem ajuda estruturada, com pouca ajuda estruturada e com muita ajuda estruturada. Nesse estudo os pesquisadores concluíram que os níveis de *scaffolding* em sala de aula “não pode ser muito alto para não resultar em alunos frustrados e não pode ser muito baixo para não fazer com que os alunos percam o senso de desafio (Baleghizadeh, Timcheh Memar e Timcheh Memar, 2011, p. 51, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Uliana e Farinazzo (2017) investigaram as contribuições da teoria sociocultural para o ensino de Inglês instrumental em cursos técnicos. O inglês instrumental é um modelo de ensino com foco em objetivos específicos e agrupa pessoas de contextos, níveis de conhecimento e faixas etárias diferentes. Para que estes objetivos sejam atingidos os autores consideram que

é desejável que o professor entre com o conhecimento e considere a realidade que permeia o aluno, para que, durante as aulas ambos possam interagir e buscar ao longo dos estudos, o desenvolvimento da comunicação. O que irá auxiliar a (co)construção do conhecimento entre aluno e professor é, antes de focar apenas na língua-alvo, que o professor leve em consideração as crenças e contexto de seus alunos. (ULIANA e

---

<sup>10</sup> O termo *scaffolding*, do inglês, significa andaime e refere-se a técnicas que auxiliam os indivíduos na execução de uma tarefa. Este conceito será melhor esclarecido posteriormente.

<sup>11</sup> Texto original: It should not be too high to the extent that the students become frustrated, yet it should not be too low to the extent that the students lose the sense of challenge (Baleghizadeh, Timcheh Memar e Timcheh Memar, 2011, p. 51)

FARINAZZO, 2017, p. 9)

Nesse estudo é possível observar que o posicionamento da professora investigada, como mediadora do conhecimento, foi muito importante para o desenvolvimento do curso uma vez que a maioria dos alunos ainda estão no ensino médio e compartilham a ideia de ensino de inglês tradicional e aprendizagem apenas de leitura e escrita.

Figueiredo (2019), recapitulando um de seus estudos realizados na Universidade Federal de Goiás, mostra que a teoria sociocultural aborda a interação social e a cultura como elementos essenciais para o desenvolvimento de uma criança. Dentro dessa obra é possível perceber que a aplicação da teoria sociocultural em sala de aula pode ocorrer através do diálogo entre professor-aluno e outros indivíduos, da mediação entre o professor e as tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes, correção com pares e através de tarefas que promovam desenvolvimento da autonomia do aluno, ou seja, a autorregulação. A partir dessa perspectiva surge o conceito de aprendizagem colaborativa que será discutido na próxima sessão.

## **5.0 O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E AS CONTRIBUIÇÕES DA COLABORAÇÃO**

A partir das contribuições da teoria sociocultural é possível compreender que o processo de aprendizagem significativa é colaborativo, ou seja, os indivíduos se ajudam mutuamente para a resolução de tarefas e, dessa forma, contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. Por colaboração, Torres e Iralda (2014) entendem que,

em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e o professor. (p.65)

A ideia de aprendizagem colaborativa está diretamente ligada ao que diz a teoria sociocultural de Vygotsky, ou seja, a ZDP, o *scaffolding* e o desenvolvimento cognitivo. Para Figueiredo (2019), “a aprendizagem

colaborativa enfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos com o intuito de envolvê-los na co-construção de conhecimento” (p.64). Oxford (1997) aponta as seguintes diferenças entre colaboração, interação e cooperação:

- **Aprendizagem cooperativa:** melhora habilidades cognitivas e sociais através de um conjunto de técnicas já conhecidas, o indivíduo é responsável pelo grupo e vice-versa. O professor pode facilitar, mas o grupo exerce o papel principal, promove uma interdependência positiva, um trabalho em grupo;
- **Aprendizagem colaborativa:** os estudantes se organizam em áreas de conhecimento onde o aprendiz trabalha com outros mais competentes (professora, colegas mais avançados etc) cujo papel é prover auxílio e direcionamento, os principais aspectos são a zona de desenvolvimento proximal, assimilação de outras culturas, desenvolvimento cognitivo, *scaffolding*, investigação reflexiva;
- **Interação:** permite que os aprendizes se comuniquem uns com os outros de diferentes formas aprendizes, professores e outros engajam uns com os outros de maneira significativa, tarefas interativas, disposição para interagir, dinâmicas em grupo, interação presencial;

Segundo Figueiredo (2019) uma das vantagens da aprendizagem colaborativa é que ela “não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela também leva os mais experientes a descobrir novas formas de aprender” (p.64). Além disso, promove oportunidades para o desenvolvimento da compreensão e produção oral em uma língua estrangeira. Dessa forma, Figueiredo (2019) salienta que apenas mostrar ao aluno/aprendiz como se faz uma tarefa não é o suficiente para que futuramente ele possa desenvolver de forma independente, ou seja, atingir a autorregulação. Para ele, “a transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*” (FIGUEIREDO, 2019, p. 49).

Embora vários autores já tenham relacionado o conceito de *scaffolding* à teoria de Vygotsky este conceito não foi mencionado por ele. Por ser um conceito importante para entendermos o processo de aprendizagem colaborativa e o processo de mediação, julgo importante trazer também sua definição. Figueiredo (2019), baseando-se em vários outros autores, afirma que

O scaffolding se refere a técnicas instrucionais usadas por professores, ou parceiros mais experientes, como apoio temporário para que aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente. (p.52)

Dessa forma, a aprendizagem colaborativa requer um papel mais reflexivo do professor sobre o plano de aprendizagem, atuando como mediador e facilitador entre o aprendiz e o aprendizado, dando espaço para a construção de um aluno mais autônomo. Desse modo, o aluno exerce uma função mais ativa em sala de aula, além de promover o pensamento crítico, a interação, a troca de conhecimento e resolução de problemas, e tais fatos levam a testar novas formas e estruturas linguísticas. Segundo Figueiredo (2019),

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 usem de forma a aprender mais. (p. 61)

Além disso, a aprendizagem colaborativa permite a mediação por outros meios, por exemplo, a internet, aparelhos eletrônicos, jogos etc. No âmbito dos multiletramentos, a aprendizagem colaborativa vem ganhando novas possibilidades tais como as ferramentas digitais como mediadoras do processo de ensino como discutirei na sessão 4.0.

## **6.0 PESQUISAS SOBRE A COLABORAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR ASPECTOS METODOLÓGICOS NA ATUALIDADE**

É notável que as práticas pedagógicas precisam se adaptar aos efeitos que as mudanças sociais produzem em sala de aula. A pesquisa em educação linguística se mostra importante para a construção de uma educação melhor e de acordo com a realidade de seus participantes. Nessa seção apresentarei algumas contribuições de estudos anteriores sobre aprendizagem colaborativa com o intuito de refletir sobre os aspectos metodológicos e seus efeitos em sala de aula.

Figueiredo (2002) diz que “os alunos, quando trabalham juntos, têm a

oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem centrados na figura do professor” (p. 125) e a partir dessa perspectiva analisou a interação realizada por estudantes da Língua Inglesa ao corrigirem os textos uns dos outros oralmente. Com esse estudo, Figueiredo (2002) concluiu que a correção com pares de forma oral permitiu que os alunos negociassem significados para os seus textos além de oportunizar a prática de uma atividade que possibilitasse utilizar a língua-alvo de forma oral. O autor então concluiu que a correção com pares é uma atividade colaborativa em que “os alunos podem co-construir conhecimento na medida em que aprendem uns com os outros” (FIGUEIREDO, 2002, p. 151).

Weber e Vieira (2010), a fim de introduzir ferramentas tecnológicas de apoio às atividades educacionais, criou uma oficina de doze horas de duração para cinquenta professores. O objetivo dessa oficina era promover a utilização das tecnologias digitais ao produzir textos na internet e desenvolver a criatividade dos alunos. Esse estudo mostra que as tecnologias contribuem bastante para o aprendizado dos alunos e podem ampliar a capacidade dos indivíduos de fazerem novas descobertas ou invenções. Segundo Weber e Vieira (2010),

o uso de tecnologias para produção visual facilita que novas visões sobre o conhecimento sejam exploradas, favorecendo e mesmo incentivando processos criativos [...] através das mídias digitais é possível de fato integrar conhecimentos estudados na escola com as tecnologias que crianças e adolescentes já estão se habituando a utilizar fora dela (p. 9)

Em um contexto de sala de aula de educação de jovens e adultos, Heberlein, Figueiredo e Lima (2020) analisaram como os alunos respondem a uma tarefa fundamentada em princípios da aprendizagem colaborativa. Esse estudo foi desenvolvido a partir da teoria sociocultural de Vygotsky e também a partir das ideias de Bakhtin acerca do discurso e sujeitos dialógicos. A investigação foi feita com oito alunos com idade entre trinta e dois e cinquenta e quatro anos do ensino médio técnico do Instituto Federal de Goiás. Os dados foram gerados a partir da gravação de uma atividade colaborativa desenvolvida com os alunos e entrevistas. Diante desses dados esse estudo mostra que os

alunos se mostraram fechados e passivos diante de uma atividade desse tipo e esse comportamento, segundo as autoras, “transparece uma resposta dialogicamente constituída por suas experiências socioculturais em contextos de educação linguística” (HEBERLEIN, FIGUEIREDO e LIMA, 2020, p. 17). Os participantes demonstram entender que atividades colaborativas são importantes em sala de aula, mas na prática mostram que preferem trabalhar sozinhos, desprezam a figura do colega e exaltam a figura do professor. Logo, o bom funcionamento de atividades colaborativas depende tanto do aluno quanto do professor, assim como, de suas experiências enquanto aprendizes. O simples fato de separar os alunos em grupos não é garantia de uma aprendizagem colaborativa eficaz. Os alunos precisam estar cientes da importância dessas atividades e dos procedimentos necessários para que ela seja algo significativo para eles.

Mello (2021) investigou os elementos que contribuem para a compreensão, discussão e produção escrita de textos literários no processo de ensino e aprendizagem de LI, a partir de práticas dialógicas e colaborativas em uma turma de 8º ano de uma escola pública no centro de Goiânia. Com esse estudo, Mello (2021), em relação às práticas colaborativas em sala de aula, concluíram que as discussões colaborativas durante as práticas de pré-leitura e pós-leitura facilitaram a compreensão de vocábulos, metáforas e provérbios. Além disso, os próprios alunos reconheceram que as práticas colaborativas oportunizaram o desenvolvimento de suas relações interpessoais e sua própria autonomia.

Dessa maneira é possível observar que uma sala de aula colaborativa é vantajosa tanto em contextos de ensino fundamental quanto superior. As relações entre os alunos são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um. Assim como aplicação de práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, a construção de indivíduos multiletrados dentro dos pressupostos da interação e colaboração são necessários para o desenvolvimento de uma educação significativa. Na seção a seguir discutirei o que diz a BNCC para a aplicação dos letramentos e multiletramentos em aulas de Língua inglesa.

## **7.00 CONCEITO DE LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (BNCC E PPP)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o que deve ser trabalhado no ensino fundamental e médio no Brasil, propõe um posicionamento do professor que forme um aluno letrado e não apenas alfabetizado, ou seja, dizer que um estudante é letrado é dizer que ele sabe usar de maneira consciente e competente suas habilidades de leitura e escrita. Vai além de saber ler e escrever, mas, saber interpretar os diferentes usos da língua e usá-la em contextos sociais variados e assim colocar em prática esses conhecimentos de forma competente, ou seja, não apenas reproduzir estruturas lexicais, mas utilizar a língua de maneira adequada, reflexiva e crítica nos diferentes contextos. Segundo Soares (1998), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (p. 39)

Soares (1998) aborda que, ao tornar-se letrado, o indivíduo assume posições diferentes em relação ao indivíduo alfabetizado tanto numa perspectiva cultural e social quanto numa perspectiva cognitiva e linguística. Segundo a autora,

socialmente e culturalmente a pessoa letrada [...] passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma diferente de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. [...] alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto [...] evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral. (p.37)

É importante salientar que o tornar-se alguém letrado é um processo e requer tempo e práticas de letramento. Soares (1998) diz que “há diferentes níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, contexto social e cultural” (p. 49). Dessa forma, concluo que a alfabetização por si não prepara o indivíduo para a vida em sociedade, mas

prepara o aluno para passar pelo processo de letramento.

Diante do crescimento da linguagem digital e do funcionamento da hipertextualidade, as práticas de leitura e escrita foram se transformando. A contemporaneidade passou a exigir não só indivíduos letrados, mas, multiletrados, e esses multiletramentos é o que possibilita a participação dos alunos, de maneira consciente, das pluralidades linguísticas, sociais, culturais, produtivas (no campo do trabalho), cívicas (no campo da cidadania), e identitárias (no campo das identidades multifacetadas). Segundo Rojo (2013), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som e fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (p.21).

Entre as implicações da BNCC para o ensino de Língua Inglesa está a importância dos multiletramentos para a formação de um sujeito que interpreta e reinventa os sentidos criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. A Base Nacional Comum Curricular estabelece também alguns eixos a serem trabalhados em aulas de língua inglesa, no ensino fundamental e médio, a fim de alcançar alguns eixos específicos, que envolvem oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. O documento defende a importância de se aprender inglês pelo fato de ser uma língua mundial. O ensino de língua inglesa deve acontecer de forma contextualizada permitindo práticas de linguagens em diferentes campos, como, na cultura digital, cultura juvenil, profissional e pessoal.

O eixo da oralidade envolve práticas de escuta, fala da língua e a interação. Dentro desse eixo podemos destacar questões de pronúncia, ritmo e entonação. Esse documento também diz que “a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo.” (BNCC,2017, p. 243).

Esse trecho do documento mostra vários aspectos muito necessários para a construção de um aluno autônomo e capaz de utilizar a LI para se comunicar, entretanto, é importante refletir a cerca do termo “dar voz e vez ao

outro” uma vez que o professor deve promover espaços de fala para que o aluno se sinta confortável e instigado a se expressar de maneira livre sem que pareça que o papel dele ou de alunos mais habilidosos é regular quem deve ou não falar.

O eixo da leitura propõe práticas de linguagem direcionadas à relação do aluno com o texto. Nesse contexto a BNCC propõe,

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica. (BNCC, 2017, p. 244)

Ainda dentro desse eixo, no âmbito metodológico, o documento estabelece que o professor trabalhe com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O eixo da escrita nada mais é que o ato de escrever em língua inglesa. Para a execução desta atividade considera-se,

[...]sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. (BNCC, 2017, p. 244)

O eixo *conhecimentos linguísticos* é a prática de análise e reflexão a respeito da língua de maneira contextualizada. Inclui conhecer a língua de forma sistemática, transitando entre gramática, sintaxe e oralidade. O aluno deve refletir a respeito da língua e linguagem “para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. (BNCC p. 244).

O último eixo a ser mencionado é o eixo dimensão intercultural. A BNCC traz o conceito da aprendizagem de língua inglesa como língua franca, ou seja, levando em consideração aspectos culturais, históricos, respeito às diferenças, propondo, assim, reflexões críticas e práticas sociais da linguagem. Desse modo, a base conclui que

aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (BNCC p. 245)

A Base Nacional Comum Curricular nos faz refletir sobre as demandas atuais, as quais requerem mudanças no processo ensino-aprendizagem de inglês. Os eixos da BNCC propõem a condução dos aprendizes à apropriação dessa língua adicional para uso em contextos reais de comunicação e, por conseguinte, sua inserção em diversos setores da sociedade.

Embora o documento aborde pontos importantes como o letramento, multiletramento, tecnologias digitais, produção e leitura crítica este documento apenas norteia teoricamente os profissionais da educação acerca dos objetivos principais a serem atingidos. Esse distanciamento entre teoria e prática provoca alguns questionamentos acerca da aplicabilidade desses conceitos em ambiente escolar.

A BNCC traz ideias e conteúdos a serem aplicados em todo o território nacional o que na prática não é possível acontecer da mesma maneira com eficiência levando em consideração os diferentes contextos educacionais existentes. Um exemplo disso é a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas uma vez que nem todos os contextos contam com indivíduos que tem acesso a essas tecnologias nem em casa nem mesmo na escola. Do mesmo modo os objetivos estabelecidos para que os alunos reconheçam a aprendizagem de LI algo significativo em suas vidas devem ser adequados a realidade desses indivíduos. Para Oliveira (2021)

Um currículo de sucesso deve considerar a sua realidade local, dando autonomia ao professor para que respeite seu contexto escolar e atenda as vivências e necessidades que os alunos apresentam, respeitando a ampla diversidade geográfica, social e cultural do nosso país (p. 4).

Logo, é de extrema importância que cada escola, mesmo seguindo os parâmetros exigidos pela BNCC, crie seu próprio projeto político pedagógico (PPP) pois dessa forma a educação fornecida será adequada ao seu público alvo. Ou seja, é necessário que o corpo docente reflita sobre a sua realidade e

os melhores meios para garantir a aplicação dos conteúdos sem fugir da realidade do aluno e das necessidades de cada série, turma e, acima de tudo, seres humanos participantes ativos em uma sociedade.

O PPP é um documento desenvolvido internamente pela equipe escolar a fim de estabelecer objetivos e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento a serem trabalhadas durante o ano letivo em cada série. Nos objetivos gerais desse documento na escola pesquisada há dez campos a serem trabalhados de maneira interdisciplinar. No campo de número quatro intitulado “Comunicação” é abordado que o aluno deve aprender a

utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbovisual (como libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (PPP, 2022, p. 7).

A seguir no campo cinco intitulado “Cultura Digital” é abordado que o aluno deve

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (PPP, 2022, p. 7)

O PPP da escola pesquisada estabelece, para o ensino de Língua Inglesa no nono ano, que o professor deve desenvolver atividades que levem o aluno a produzir textos de forma colaborativa com posicionamento crítico e esse aluno deve aprender a selecionar e relacionar expressões que exponham pontos de vista, argumentos e contra-argumentos. Embora nesse trecho do documento não apareça o termo “letramento” é possível compreender que a postura a ser desenvolvida no aluno em relação aos textos trabalhado requer mais do que saber ler e escrever, mas praticar exercícios que construam um estudante letrado.

Apesar de ser contruído com o intuito de orientar e projetar o desenvolvimento do ano letivo, o PPP em questão não fornece, assim como a BNCC, exemplos práticos da implementação e desenvolvimento de suas habilidades. Essa função deve ser desempenhada pelo professor, mas apesar

de ele para entender o contexto de suas turmas, suas necessidades, dificuldades, objetivos pessoais e coletivos esse direcionamento prático também é necessário.

Na próxima seção discutirei sobre as novas formas de leitura e escrita que tem ganhado espaço com a popularização do mundo digital.

## **8.0 LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS FORMAS DE LEITURA E ESCRITA**

Os índices de evasão escolar durante o período pandêmico foram em larga escala. Segundo uma pesquisa feita pela organização “Todos pela Educação”, cerca de 244 mil jovens entre 6 e 14 anos estavam fora da escola em 2021. Esse é um dos efeitos da pandemia na educação e é importante refletir sobre o que tem levado esses jovens a abandonarem a escola.

As condições adotadas para o acesso ao ensino, infelizmente, não foram medidas inclusivas. A falta de acesso à tecnologia e internet ainda são um problema que atrasa a educação brasileira e se evidenciou durante 2020 e 2021. O que parecia ser algo já dominado pela maioria da população, uma vez que os recursos digitais já estavam presentes no dia a dia de cada um, acabou decepcionando e levando o ensino em muitos contextos escolares ao fracasso.

Os profissionais da educação não estavam preparados para essa reviravolta no modelo de ensino na educação básica. A maioria dos professores não tinham habilidades para executar uma aula por meio de plataformas como zoom, google meet, whatsapp, discord ou outras similares<sup>12</sup>. Além disso, não receberam o preparo necessário.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs), sozinhas, não garantem a eficácia do ensino, pois é necessário a complementação de vários fatores para possibilitar o sucesso de uma aprendizagem mediada por tecnologias digitais. Reforçando esse pensamento, Coscarelli (2021) afirma que “o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou analfabetismo digital” (p. 13). Essa mesma autora ressalta que o acesso à computação e seus recursos, ou seja,

---

<sup>12</sup> Todas as plataformas e aplicativos citados tem como principal função o envio e recebimento de mensagens de texto, áudio, vídeo chamada e imagem. Podem ser utilizadas em smartphones e computadores.

uma popularização da informática não é sinônimo de inclusão digital. Essa inclusão, segundo Coscarelli (2020) seria,

um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está incluído (p.17)

Certamente, se usada sem planejamento, a internet será prejudicial no âmbito de ensinar e aprender. Para Menezes (2001), “os benefícios da internet superam suas falhas e o professor pode fazer uso dessa imensidão de informações para propor ambientes de aprendizagem” (p. 113). Para alcançar bons resultados essa inserção requer profissionais multiletrados e capacitados para manusear esses aparelhos, ou seja, é necessário que haja um letramento digital (LD). Segundo Carvalho (2009), “o LD não se resume somente ao conhecimento tecnológico, mas prioriza o uso significativo de recursos digitais em situações diárias de interação social.” (CARVALHO, 2009, p. 84 apud REIS; GOMES, 2014, p. 369).

O letramento digital vai além do manuseio de computadores, celulares, tablets e outros aparelhos tecnológicos. Esse conceito requer habilidades necessárias para analisar informações relevantes e transformá-las em conhecimento. Para Soares (2002), o letramento digital é o estado ou condição adquirida para produzir textos e práticas de leitura na tela, o que se difere do letramento, pois este conceito determina o estado ou condição de quem realiza essas práticas de escrita e leitura no papel. Em sua perspectiva,

[...] a tela como espaço de leitura e escrita traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152)

As TDICs podem ser vistas como ferramentas, e, como toda ferramenta, o usuário deve aprender a manuseá-la da forma correta para obter bons resultados. Terçariol *et al* (2016) afirmam que,

[...] não basta proporcionar o acesso à informação, é necessário formar os alunos para que assumam uma postura crítica de

investigação, de modo que demonstrem capacidade de selecionar, organizar as informações relevantes. (p. 28)

Nesse meio, o professor exerce o papel de facilitador e mediador entre as ferramentas digitais e os alunos. É importante ressaltar que a ideia não é de substituição de professores por aparelhos tecnológicos, mas o emprego desses aparelhos como ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino. Além disso, o aluno também deve exercer sua autonomia e envolvimento neste processo.

Mas apesar de desenvolverem um papel auxiliador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem as TDICS não se resumem a isso. Devido ao contato com tecnologias digitais desde a infância, os estudantes pensam e processam a informação de maneiras diferentes atualmente. Trazendo isso para um contexto pós pandêmico, a maior parte dos alunos de uma forma ou de outra

tiveram que acessar a internet, lidar com plataformas de ensino ou que foram adaptadas para o ensino, com dispositivos como o computador e celular para participarem do ensino remoto emergencial adotado por todo o país.

Embora muitas pesquisas já tenham apontado a eficiência das TIDICs na educação, o cenário de algumas escolas e ambientes educacionais ainda estão em processo de adaptação e inserção nessa realidade. Segundo Pinho (2013),

na era da tecnologia o papel do ensino de línguas, portanto, deve ser o de promover tanto a competência comunicativa quanto a fluência digital no uso de ferramentas digitais, incluindo, com isso, os aprendizes na sociedade da informação (p. 65)

Além disso, insistir no distanciamento das TIDICs no ensino de Língua Inglesa (LI) intensifica ainda mais o desinteresse em aprender uma língua adicional, mas para que isso seja possível é importante pensar na fluência digital do professor que pode ser oportunizada em cursos de formação continuada.

Com o advento das tecnologias digitais, não só as metodologias de ensino mudaram, mas o processo de leitura e produção textual sofreram várias transformações. O suporte para os gêneros textuais mudou e para atender a essas mudanças o modo como se lê e produz um texto também. Para Coscarelli (2019) o leitor não precisa começar a lidar com esses recursos do zero já que possui algumas características semelhantes ao texto impresso como as folhas e

páginas. Segundo ela, o que o leitor faz

é reconhecer certas características, deduzir outras, empregar a familiaridade que já possui, sua experiência de leitura pregressa, num suporte que demandará novas reações. Ao explorar o novo material e aplicar conhecimentos prévios, o leitor acaba por chegar a uma nova forma de manipular (navegar!) o objeto novo [...] (COSCARELLI, 2019, 131)

Desse modo, o ensino de Língua Inglesa exige mudanças no que diz respeito a práticas pedagógicas uma vez que desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão vão além de conseguir boas notas na escola, mas na sociedade contemporânea essas habilidades em LI possibilitam que o indivíduo participe ativamente e conscientemente do mundo da internet produzindo e consumindo discursos e práticas que se materializam na sociedade.

Na próxima seção falarei sobre algumas das mudanças relacionadas à leitura e escrita dentro do gênero textual História em Quadrinhos.

## **9.0 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA CONTEMPORANEIDADE**

A História em Quadrinhos (HQs) é um gênero textual que mescla linguagem verbal e não verbal e geralmente seu enredo parte de histórias cotidianas e/ou os clássicos com super-heróis e super-heroínas. Além disso, é muito comum nesse gênero o uso de onomatopeias, ironia e ambiguidade exigindo do leitor criticidade para compreender esse tipo de narrativa. Ademais, as HQs possuem balões de fala e de pensamento para expressar os diálogos entre os personagens podendo utilizar tanto o registro formal quanto informal da língua.

A origem exata desse tipo de texto ainda é uma incógnita pois estudiosos apontam contradições em muitas teorias sobre esse assunto (RAHDE, 1996; CUNHA, 2012; SILVA, 2011). Entretanto, é possível afirmar que desde a pré-história a utilização de imagens para narrar situações do cotidiano já existia. Segundo Rama el al (2022),

quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo,

sozinho, e outra incluindo um animal abatido, poderia estar na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens.(p.8)

Os Estados Unidos têm um lugar importante na trajetória das HQs pois foi nesse país que esse gênero ganhou maior popularidade, por volta do século XIX, como meio de comunicação em massa. Através desse tipo de texto a cultura norte-americana, os valores, o cinema e a visão de mundo desse país foi facilmente disseminada e, me arrisco a dizer que, idealizada pelo mundo como modelo e referência para outros países.

No Brasil, essas histórias tiveram suas primeiras publicações por volta do século XIX, desempenhando o papel de objeto de entretenimento e trazendo críticas sociais. A narração de acontecimentos por meio da linguagem gráfica sequencial se destacou com as criações de Angelo Agostini (1843–1910), principalmente com a obra *As Aventuras de Nhô-Quim* publicada em 1889. O principal público das histórias em quadrinhos era pessoas com boas condições econômicas e, principalmente, jovens.

Segundo Vergueiro (2022), dois fatores foram fundamentais para a popularização das HQs: as publicações periódicas (*comic books*) e a participação fictícia dos heróis em eventos da Segunda Guerra. O consumo dessas narrativas era feito por uma grande maioria de adolescentes o que logo despertou preocupação por parte da sociedade em relação a influencia dessas histórias sob seu principal público leitor. Duras críticas já foram feitas ao gênero por isso, por volta de 1940, ele era visto como uma ameaça ao desenvolvimento moral e intelectual das crianças.

Durante os anos que seguiram a malfadada campanha de difamação contra elas, as histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptora das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar, seria, à época, considerada uma insanidade. A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou durante muito tempo [...]. (VERGUEIRO, 2022, p. 16)

Felizmente, esse estigma foi sendo desmistificado e com o passar do tempo “entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de

fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas [...]” (VERGUEIRO, 2022, p. 17).

Vencendo essa barreira, o mundo quadrinístico logo se deparou com mais uma adversidade: se manter interessante diante dos novos meios de comunicação e informação, como a televisão e, posteriormente, a internet. Considerando essa realidade a indústria dos quadrinhos no Brasil abriu espaço para os mangás, histórias destinadas ao público adulto, o estilo *underground* e adaptações de obras literárias para esse gênero. Outro fato importante para a manter viva as HQs no país foi a inserção dessas histórias nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como ferramenta de complementação didática.

A abordagem dos quadrinhos nos PCNs foi um grande passo para iniciar a boa relação entre o gênero e a educação. Hoje, as HQs são mencionadas e vários outros documentos oficiais, como a BNC, e em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). No tópico seguinte, discutiremos sobre o papel dos quadrinhos na educação e sua importância nesse meio.

## **9.1 O PAPEL E IMPORTÂNCIA DOS QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO**

As HQs podem ser um recurso muito importante na educação para jovens e adolescentes como várias pesquisas têm mostrado (Rama et al, 2004; Ramos e Vergueiro, 2013; Pessoa, 2006). Grande parte desses resultados são satisfatórios, uma vez que, mescla a linguagem verbal, não verbal, elementos culturais, históricos e sociais que também são necessários tanto para a aprendizagem efetiva de uma língua adicional como a língua materna.

Ao contrário do que acreditavam muitos educadores anos atrás, as HQs são muito bem aceitas pelos estudantes despertando e/ou aumentando a curiosidade e motivação para a leitura. Além disso, os desenhos e palavras juntas proporcionam maior facilidade de interpretação do aluno, possibilitando a complementação de sentido entre texto e imagem (RAMA ET AL, 2004).

A capacidade de intertextualidades, a abrangência de informações e seu caráter globalizado dão aos quadrinhos um poder de retratar qualquer assunto de maneira simplificada, muitas vezes dispensando longas explicações dos professores. Para Rama et al (2004), “esse gênero pode ser utilizado tanto

como reforço dos pontos específicos quanto para a aplicação de novos conceitos a serem trabalhados em sala de aula” (p. 24). Os quadrinhos transitam entre assuntos diversos, possibilitando a elaboração de projetos interdisciplinares.

Outro leque proporcionado pela implementação desse gênero é a aquisição de um vocabulário vasto e que acompanha as mudanças naturais da língua como, por exemplo, novas expressões e gírias que surgem a todo o momento na linguagem utilizada no dia a dia das pessoas. Isso possibilita ao aluno desenvolver e promover interações em diferentes contextos de uso da língua.

Assim como os demais gêneros textuais, as histórias em quadrinhos consumidas pelos leitores de maneira impressa ganharam um novo suporte. A autoria de HQs deixou de ser exclusiva das grandes empresas e passou a ser acessível a qualquer um por meio de sites e aplicativos que podem ser acessados pelo computador ou smartphone. Quanto aos leitores, passaram acessar essas produções não apenas de modo impresso em revistinhas ou jornais, mas em PDF ou em livros digitais disponíveis nas livrarias da internet.

Nessa sessão foi possível discutir de forma breve algumas contribuições das HQs para o ensino. Com essa discussão finalizo o primeiro capítulo onde minha atenção esteve voltada para discussões teóricas que serviram de base para este estudo. Estudos como os citados neste capítulo são importantes para o aprimoramento das práticas docentes e para a evolução da educação como um todo. No capítulo seguinte apresentarei a metodologia utilizada para desenvolver este estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo serão apresentados a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados. Começo o capítulo abordando o conceito de pesquisa qualitativa e em seguida o conceito de estudo de caso. Posteriormente o contexto de pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para gerar os dados.

#### **1.0 CONCEITO DE ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA**

A noção de pesquisa qualitativa é ampla e de difícil definição. Esse tipo de investigação é “o mundo das experiências vividas onde crenças individuais e ações cruzam com a cultura” (DENZIN e LINCOLN, 2008, p. 8)<sup>13</sup>.

Duas vertentes da pesquisa no campo das ciências humanas têm travado embates e discussões acerca do que pode realmente ser considerando científico em estudos desse tipo. No campo da pesquisa quantitativa, por exemplo, o positivismo tem questionado a cientificidade de estudos analisados sob um viés interpretativo, pois isso é subjetivo e não de fato científico. Em contrapartida no campo da pesquisa qualitativa o estudo da experiência humana deve ser feito e levado em consideração, uma vez que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos dessa maneira.

Denzin e Lincoln (2008) apontam que nenhuma abordagem de pesquisa, seja qualitativa ou quantitativa, deve ser posta como mais importante que a outra. Esses autores afirmam que “as múltiplas histórias que cercam cada método ou estratégia de pesquisa revelam o quanto múltiplos usos e significados são trazidos para cada prática” (DENZIN e LINCOLN, 2008, p. 7)<sup>14</sup> ou seja, os parâmetros da pesquisa qualitativa não devem ser avaliados sob os parâmetros da pesquisa quantitativa.

Menezes (2019) discute quatro critérios de avaliação de investigação

---

<sup>13</sup> Texto original: “[...] is the world of lived experience, for this is where individual belief and action intersect with culture. (DENZIN and LINCOLN, 2008, p. 8)

<sup>14</sup> Texto original: “The many histories that surround each method or research strategy reveal how multiple uses and meanings are brought to each practice” (DENZIN and LINCOLN, 2008, p. 7)

qualitativa. O primeiro apontamento é a credibilidade, que consiste em demonstrar que os resultados obtidos em uma pesquisa qualitativa são apresentados de maneira crível. O segundo apontamento é a aplicabilidade que se refere à possibilidade de os resultados de uma investigação em determinado contexto serem transferidos ou aplicados a um contexto semelhante. A dependabilidade é um critério que afirma que é impossível replicar uma pesquisa, já que nenhum contexto é igual ao outro. Por último, a confiabilidade propõe avaliar a qualidade dos dados que permitem a outro pesquisador confirmar os resultados obtidos.

No campo da educação linguística, as pesquisas qualitativas têm ganhado cada vez mais espaço por dar voz aos participantes e trazer contribuições ao contexto investigado. Desta maneira, esse tipo de pesquisa é considerado pertinente quanto aos objetivos da minha investigação e caracteriza-se como um estudo de caso dentro do campo das pesquisas qualitativas. Nesta dissertação o viés qualitativo de metodologia de pesquisa foi adotado por ter foco em questões subjetivas e interpretativas dos participantes, o contexto e o estudo da experiência humana. No próximo tópico discutirei sobre o termo estudo de caso e sua relevância para este campo de investigação.

## **2.0 CONCEITO DE ESTUDO DE CASO**

Menezes (2019) diz que o “estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (p.65). O estudo de caso pode apresentar objetivos diferentes, mas esses objetivos devem ser únicos e específicos. Além disso, o pesquisador pode investigar apenas um caso ou avaliar vários casos ao mesmo tempo.

No campo educacional os estudos de caso qualitativos geralmente têm a função de descrever de maneira minuciosa o contexto e participantes da pesquisa assim, como outros detalhes que em outros tipos de pesquisa poderiam ser ignorados ou descartados.

De acordo com Duff (2014), a maioria dos estudos desse tipo em educação e aprendizagem de línguas tende a ser socioconstrutivistas e

socioculturais dando atenção às várias maneiras pelas quais a aprendizagem é mediada, realizada e entendida. Ainda segundo essa autora, isso revela a realidade e o significado co- construído através de processos dinâmicos de interação com o outro e com o mundo.

Neste estudo analisarei um único caso formado por uma sequência didática de seis aulas. Essa investigação ocorreu em um contexto de escola pública como descrevo no tópico a seguir.

### **3.0 CONTEXTO DA PESQUISA**

Esta pesquisa propõe um estudo de caso no contexto de ensino fundamental, em uma turma do 9º ano em uma escola pública da região metropolitana de Goiânia. Foram convidados a participar aproximadamente vinte e dois integrantes da turma, alunos entre treze e quinze anos, e uma professora de Língua Inglesa do turno matutino.

A escolha desta turma se deu por considerá-la um grupo de alunos mais frequentes e participativos. Outro motivo é o fato de considerar que esses alunos estão prestes a ingressar no ensino médio e precisariam de conhecimentos estratégicos de leitura e prática de leitura assim como habilidades em tecnologias digitais de modo a prepará-los melhor para essa nova etapa. Também, por ser a escola que eu, professora pesquisadora, trabalho e considero ter familiaridade e afetividade com os alunos, o que poderia causar menos desconforto durante esse processo.

No início do ano de 2021 foi feito um convite aos alunos e seus responsáveis a participarem desta pesquisa de forma voluntária. Nesse período a intenção era começar a coleta de dados, mas por complicações causadas pelo modelo de aulas remotas e por esperar a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa teve-se de adiar este início para fevereiro de 2022. No ano seguinte, realizei um novo convite aos alunos e eles se mostraram receptivos quanto ao projeto de aulas e os responsáveis apoiaram a pesquisa.

Como as tarefas e coleta de dados foram desenvolvidas durante as aulas de inglês dentro do período letivo de aulas normais para essa série, todos os alunos que estavam em sala de aula realizaram as atividades e discussões

propostas, porém expliquei a eles que não incluiria todos os participantes na minha pesquisa apenas consideraria um grupo de sete alunos que se concordaram em participar.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa frente aos pressupostos do letramento digital e a realidade do contexto de pesquisa, as ferramentas que tinha para trabalhar eram poucas. Nessa escola é proibido o uso de celular em sala de aula, o que exigiu uma certa cautela quanto à aplicação de tarefas envolvendo tecnologias digitais. Optei, então, por propor à escola o uso dos computadores disponíveis no laboratório de informática, que até o início desta pesquisa estavam desativados.

Atuei, nesse contexto, em conjunto com a professora regente com o objetivo de contribuir com o planejamento e execução das atividades de cunho colaborativo. Para essa sequência didática foi proposta a interpretação de uma parte do livro Hamlet, de William Shakespeare, adaptado para leitores iniciantes em língua inglesa. O objetivo era proporcionar uma conexão entre os alunos e o texto literário, de modo que eles pudessem desenvolver habilidades de leitura e interpretação em LI.

A seguir, apresento o perfil dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

#### **4.0 PARTICIPANTES**

No início da proposta desta pesquisa os alunos se mostraram receosos em participar, uma vez que, para isso, deveriam assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus respectivos responsáveis tiveram também uma certa resistência para assinar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE). O principal temor era em relação à exposição da imagem do participante ou a cobrança de algum valor para participarem do projeto de aulas.

Em sala de aula esclareci aos alunos estas questões e por whatsapp<sup>15</sup> fui esclarecendo aos responsáveis as dúvidas que foram aparecendo, por exemplo, se seria ministrado um curso de inglês na escola ou se teriam que

---

<sup>15</sup> Aplicativo de mensagens, fotos, vídeos e ligações.

pagar algum valor por isso. Ainda assim, muitos optaram por não assinar o termo, mas vale ressaltar que foram muito participativos e contribuíram muito para o desenvolvimento de nossas aulas, discussões e tarefas. Dos vinte e dois alunos matriculados nesta turma, sete se propuseram a assinar o termo para que pudessem de fato ser mencionados nesta pesquisa. Trago abaixo destes perfis dos alunos.

**Tabela 2 – Os alunos participantes da pesquisa que consideram aprender inglês algo importante**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>
Roberto	13 anos
Feyre	14 anos
Merlia	14 anos
Alexander	13 anos
Gabriela	13 anos
Goku	15 anos

**Fonte:** Dados retirados do questionário de pesquisa

**Tabela 3 – Alunos participantes da pesquisa que consideram pouco importante aprender inglês**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>
Eduarda	14 anos

**Fonte:** Dados retirados do questionário de pesquisa

Outra participante muito significativa para a realização desta pesquisa foi a professora regente desta turma que, embora nunca tenha participado de uma pesquisa investigativa em suas aulas, se mostrou bem receptiva e determinada a me ajudar para concluirmos o estudo com êxito. A seguir elenco algumas informações importantes da professora Gi para melhor compreensão do seu perfil.

**Tabela 4 – A professora regente**

<b>Pseudônimo da professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Descrição da participante</b>
<b>Gi</b>	<b>40</b>	<b>É professora de inglês</b>

		há 15 anos, formada em letras e considera ensinar inglês algo desafiador.
--	--	---

**Fonte:** dados retirados do questionário de pesquisa

Como é possível ver no quadro acima, a professora Gi tem bastante tempo de profissão e isso possibilitou uma troca enriquecedora de conhecimentos entre nós, algo que contribuiu muito para minha posição de professora iniciante.

Alguns instrumentos foram utilizados para realizar a coleta de dados e isto é possível observar com detalhes no tópico seguinte.

## **5.0 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Os dados desta investigação foram coletados por meio de questionário de pesquisa, anotações da aula, narrativas dos alunos e da professora participante, análise das atividades realizadas e gravações de aulas.

### **5.1 ATIVIDADES DE SALA DE AULA - AULAS GRAVADAS**

As interações em sala de aula tiveram seus áudios gravados com ajuda do meu celular para que posteriormente eu pudesse transcrevê-los e ouvi-los com mais atenção e sem tanta preocupação com o tempo da aula. Todo início de aula eu ligava meu gravador e o colocava no bolso da minha calça, assim eu poderia ir captando algumas interações na medida que eu ia passando entre as fileiras de mesas e cadeiras.

Em atividades colaborativas em grupo utilizei meu aparelho celular e o da professora regente para gravar as interações de cada grupo separadamente, pois dessa forma os sons externos e das vozes falando ao mesmo tempo não seriam um fator que causariam problemas no áudio. Os alunos sempre foram avisados da finalidade destas gravações em grande parte dos encontros e não demonstraram resistência quanto a isso. Alguns passaram a observar melhor o que falavam, outros ficaram tímidos no início, mas com o passar do tempo foram se acostumando. Essas aulas foram planejadas antes de iniciar a coleta

de dados e estruturadas da seguinte forma:

**Tabela 5 – Planejamento de aulas**

<b>PLANEJAMENTO – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>
<p><b>AULA 1:</b> Perguntar aos alunos o que sabem sobre histórias em quadrinhos e quais quadrinhos eles já conhecem. Conhecer os quadrinhos: estrutura, origem e suas influências na sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pré-leitura:</b> Contextualizando: Conhecer a história de Shakespeare e sua obra Hamlet (usar slides). Fornecer vocabulário base para a leitura do primeiro capítulo do texto mesclando inglês e português.</li> <li>• <b>Leitura:</b> Atividade em dupla; ler e interpretar Hamlet em quadrinhos em inglês.</li> <li>• <b>Pós-leitura:</b> perguntar aos alunos o que eles acharam da história neste primeiro momento, quais as expectativas para os próximos capítulos, o que mais chamou a atenção de cada um;</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b> Conhecer a obra literária Hamlet de Shakespeare através dos quadrinhos. Ler, conhecer novas palavras e interpretar uma história em quadrinho de forma colaborativa.</p>
<p><b>AULA 2 (assíncrona):</b> Ler em inglês e compreender a ideia central da história em grupo. fornecer aos alunos uma cópia da adaptação de Hamlet para os quadrinhos. Os alunos deverão, em grupo, responder uma das perguntas da atividade em voz alta. Colaborativamente, eles deverão treinar a pronúncia de sua resposta antes e gravar um vídeo executando a tarefa e enviá-lo à professora pelo aplicativo de celular whatsapp.</p> <p><b>Objetivos:</b> prática de leitura com os alunos, prática de pronúncia, ampliação de vocabulário e compreensão de forma colaborativa.</p>
<p><b>AULA 3:</b> Pedir para os alunos compartilharem experiências de leitura com a turma, suas impressões da história e opiniões; falar sobre a prevenção do suicídio, a importância do diálogo (usar slides). Passar tarefa no quadro.</p> <p><b>Objetivos:</b> Refletir sobre os relacionamentos interpessoais na trama. Discutir em conjunto com os alunos sobre fatores que levam e que podem evitar o suicídio, a importância da empatia e relações familiares;</p> <p><b>Atividade de correção com pares</b> – separar a sala em duplas e pedir para que eles façam correções nas tarefas dos colegas.</p>
<p><b>AULA 4:</b> Correção e discussão da atividade da aula anterior.</p>
<p><b>AULA 5:</b> Ler e interpretar o último capítulo de Hamlet – o príncipe da Dinamarca.</p> <p><b>Objetivo:</b> interpretar e discutir com os alunos sobre os seguintes tópicos: relacionamentos familiares, habilidades socioemocionais, questões culturais da Dinamarca. Promover construção de vocabulário para ser usado na produção de texto (próxima aula).</p>

**AULA 6:** Levar os alunos para a sala de computadores. Apresentar aos alunos o programa Haguaquê. Pedir para que os alunos façam uma produção de texto utilizando o aplicativo para computador Haguaquê.

Tema da produção de texto: reconto do final da História de Hamlet.

**Objetivo:** instigar o pensamento crítico e a criatividade dos alunos além de, colocar em prática o que foi aprendido em relação ao gênero textual HQ ao vocabulário linguístico. Desenvolver o letramento digital a partir do uso do computador para a produção textual.

**Fonte:** documentos da professora pesquisadora

## 5.2 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA AULA

A primeira aula dessa sequência didática ocorreu no dia quinze de fevereiro de dois mil e vinte e dois. Era uma terça-feira, das 7:00hrs às 7:50hrs de acordo com o tempo estipulado para cada aula nessa escola.

Nessa aula, de acordo com o que havia sido planejado anteriormente, eu deveria iniciar a contextualização do que iria ser trabalhado, porém, por motivos de falta de alguns instrumentos como o data-show e o notebook disponíveis e parte da história em quadrinhos (HQ) impressa não foi possível realizar este trabalho. Comecei, então, a descrever como seriam as aulas, como funcionaria esse processo e comecei a coleta de algumas assinaturas para o (TCLE) e para o (TALE).

Após essa etapa, falei sobre a obra que iríamos ler e o seu respectivo autor. Aparentemente, os alunos não conheciam a obra *Hamlet - príncipe da Dinamarca* e apenas conheciam Willian Shakespeare por sua obra *Romeu e Julieta*. Ao perceber isso, solicitei a eles que fizessem uma breve pesquisa em casa sobre essa obra e seu autor. Os estudantes se mostraram interessados e empolgados para conhecerem a obra e para o próximo encontro.

### 5.2.1 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA

A segunda aula ocorreu no dia vinte e dois de fevereiro, era novamente uma terça-feira, das 7:00hrs às 7:50hrs. De acordo com o horário de aulas da professora regente nessa turma, essa aula deveria ter ocorrido na última quinta-feira, mas não foi possível.

Nesse encontro direcionei os alunos para a sala de vídeo da escola e

com o auxílio de um Datashow e um notebook comecei a apresentar aos alunos a obra adaptada de Willian Shakespeare, Hamlet - o príncipe da Dinamarca, para que eles se familiarizassem com o enredo da trama, os personagens principais e o contexto da história. Tudo isso foi feito em língua portuguesa por considerar que desta forma os alunos teriam uma compreensão melhor, umavez que eles já estavam acostumados a terem a sua língua materna como principal mediadora para sua aprendizagem de LI.

Apresentei o termo “*comic story*” em inglês e percebi que eles ainda não estavam familiarizados com o mesmo. Perguntei quais histórias em quadrinhos eles já conheciam ou tinham ouvido falar, então, eles começaram a citar exemplos como, Tio Patinhas, Turma da Mônica, Mangás, Vingadores, Turma da Mônica Jovem, Dragon Ball e Mafalda. Esclareci aos alunos que iríamos trabalhar o texto de Hamlet em quadrinhos. Em um momento da aula um aluno me questiona,

**Roberto:** você disse que vamos abordar a história em quadrinhos. Aí nos quadrinhos você acha que a história fica menos pesada? Ou não, vai continuar o mesmo roteiro, só vai mudar visualmente?

(**Fonte:** Transcrição da aula 2)

Destaquei o fato de que nas HQs temos a possibilidade de relacionar imagem e palavras para entendermos a história. Além disso, a linguagem desse gênero se torna mais acessível para quem não tem costume de ler textos longos, tais como romances em inglês. O que não quer dizer que um a adaptação como essa interfira de maneira negativa no contato entre o leitor e a literatura<sup>16</sup>.

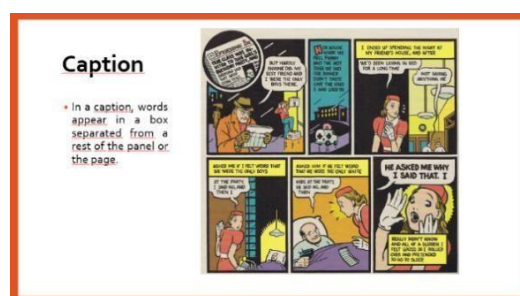
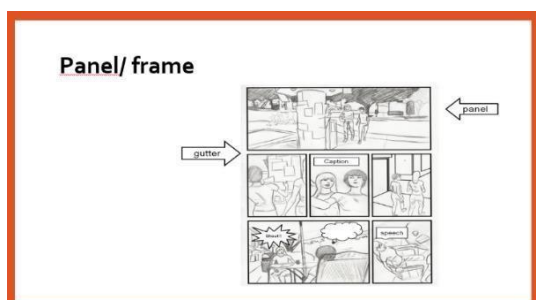
Comecei a discutir com os estudantes os diferentes objetivos das HQs levando em consideração que elas não são apenas para crianças e podem atingir diferentes públicos. Perguntei a eles se sabiam que a turma da Mônica também tem sua versão em inglês. Alguns alunos se mostraram surpresos e outros começaram a citar outras obras que também tem suas versões em vários outros idiomas. Foi uma discussão muito rica em troca de conhecimento.

Prosseguindo, mostrei aos alunos a estrutura dos quadrinhos, expliquei a eles que se lê da esquerda para a direita. Nesses momentos os alunos

---

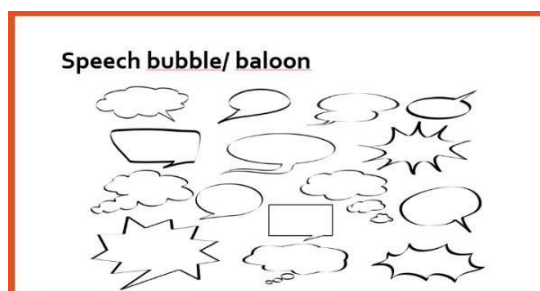
<sup>16</sup> As adaptações literárias são importantes para aproximar leitores de clássicos pois contam com uma linguagem adaptada e muitas vezes mais adequada ao público jovem e infantil.

abordam a diferença da ordem de leitura entre mangá (da direita para a esquerda) e histórias em quadrinhos (da esquerda para a direita). Seguem abaixo os *slides* apresentados durante a aula mencionada.



**Onomatopoeia** We use onomatopoeia everyday, sometimes without even knowing it. Onomatopoeia are words that mimic the sounds or noises that they refer to.

Ai (dor): Ouch!	Cof, cof (tosse): cough, cough	Uau (admiração): Wow	Tic, tac (barulho do relógio): Tick, tock	Toe, toe (batida na porta): Knock, knock
Bang (tiro): Pow	Crack (algo quebrando): Crack	Ufa (alívio): Phew	Clap, clap (bater palmas): Clap, clap	Ruiá (choro): Waah ou wah-wah
Bi-bi (buzina): beep-beep	Eca (nojo): Yuck			



**Fonte:** Materiais da professora pesquisadora

Nesse período da aula, comecei a mesclar língua inglesa e portuguesa para encorajar a ampliação de vocabulário e para que pudesse possibilitar um momento para desenvolver a habilidade de escuta e compreensão na língua. Expliquei sobre a importância das onomatopeias nas HQs, que nem todos os sons são representados da mesma forma em ambas as línguas e este é um fator que requer atenção para que não haja problemas na interpretação textual já que as onomatopeias são elementos importantes na construção de sentido dos quadrinhos.

Nessa mesma aula, propus um trabalho em grupo que deveria ser realizado fora de sala de aula. O intuito desse trabalho era observar como os

alunos se saíam trabalhando em grupo e quais seriam suas dificuldades ao ler e interpretar uma história em quadrinhos totalmente em inglês de forma conjunta e abrir um espaço para que eles utilizassem a língua inglesa para se expressar.

Após responder questões de interpretação textual propostas, um integrante do grupo deveria gravar um vídeo apresentando uma das perguntas da atividade e comentar sua resposta. A apresentação deveria ser realizada em português e inglês.

Esse vídeo deveria ser enviado a mim por meio do aplicativo whatsapp. Esse aplicativo foi escolhido pois os alunos já tinham familiaridade com ele já que durante o período de aulas 100% remotas utilizávamos mesmo para a comunicação entre professor-aluno. Logo, os estudantes tinham o meu número de telefone e seria mais prático executar a atividade dessa forma.

Optei por essa maneira de apresentação por considerar que os alunos se sentiriam menos envergonhados durante a apresentação já que não tinham o costume de falar em língua inglesa e demonstravam certa resistência em ler ou utilizar a língua para se expressar dentro da sala de aula. De fato, ocorreu o que eu esperava.

Nessa aula, a professora regente não esteve presente. Tivemos que fazer uma troca, pois assim não causaria transtornos para a instituição ou algum atraso de conteúdo para a turma que também estaria em aula de língua portuguesa comigo, professora pesquisadora, no mesmo momento.

### **5.2.2 DESCRIÇÃO DA TERCEIRA AULA**

A terceira aula dessa sequência didática ocorreu no dia quatro de março, em uma sexta-feira, das 09:45hrs às 10:30hrs. Nesse horário os alunos saíram da sala por alguns minutos para pegarem o lanche e retornaram para realizarem a refeição. Isso acabou tomando um certo tempo da nossa discussão. Outro fator que interferiu no desenvolvimento dessa aula foi o fato de eu estar com a voz praticamente inaudível em decorrência de um desgaste por causa do trabalho. Isso me fez pensar em adiar a aula, mas eu estava muito ansiosa e animada para reencontrar os alunos e discutirmos a história. Algo que me surpreendeu e me deixou menos insegura foi o fato de os alunos

compreenderem bem a situação e serem bem receptivos e participativos contribuindo, assim, para o desenvolvimento da aula.

Após explicar a situação a eles, comecei a falar sobre uma tarefa que deveria ser realizada online utilizando o *google forms*. Essa tarefa tinha o intuito de observar quais seriam as possíveis dificuldades dos alunos em manusear o computador para realizar uma atividade escolar. Esclareci como a tarefa deveria ser realizada e perguntei se alguém tinha dificuldade para realizá-la, considerando que eram necessárias algumas competências de manuseio da plataforma. Mas ninguém alegou dificuldade. Acredito que isso possa ser resultado de outras atividades que já haviam sido realizadas no ano anterior no período de aulas 100% remotas.

Nesse encontro os estudantes copiaram uma tarefa de interpretação passada no quadro. O objetivo desses exercícios era que eles aprendessem e utilizassem vocabulário relacionado a membros da família e construíssem repertório para a produção de texto que seria proposta nas próximas aulas. Durante a explicação da tarefa, percebi que muitos alunos já estavam familiarizados com a maior parte do vocabulário exposto e isso me tranquilizou, pois a aula já estava acabando e tínhamos que finalizar essa tarefa ainda nessa aula, uma vez que nós não tínhamos muito tempo para concluir a sequência didática.

Durante a realização dos exercícios, eu ia passando entre as fileiras perguntando se precisavam de ajuda ou estavam tendo alguma dificuldade. A tarefa em questão deveria ser feita individualmente, mas com o envolvimento dos alunos, ela se tornou colaborativa, pois muitos decidiram ajudar os colegas a finalizá-la, e essa colaboração resultou em interações significativas para a conclusão dos exercícios.

Converso com mais alguns alunos solucionando mais algumas dúvidas. Minutos depois, ouço o som que indica fim de aula. Muitos alunos começam a me chamar ao mesmo tempo tentando esclarecer indagações acerca dos personagens, gramática e vocabulário. Ainda permaneço na sala ajudando alguns, mas logo tenho que me retirar, pois outro professor assumiria a sala neste momento. Pergunto a eles quem havia conseguido terminar toda a atividade e apenas um aluno acena que sim. Então os instrui a terminá-la em

casa.

### **5.2.3 DESCRIÇÃO DA QUARTA AULA**

A quarta aula aconteceu no dia vinte e cinco de março, em uma sexta-feira, das 09:45hrs às 10:30hrs. Seu objetivo principal era realizar uma correção em pares da atividade da aula anterior.

Entrei em sala, cumprimentei os alunos e pedi para que eles se sentassem em duplas. Alguns por motivo de afinidade acabaram ficando sozinhos. Então, os orientei a se sentarem com quem se sentiam mais à vontade formando assim alguns trios e dessa maneira ninguém iria realizar a atividade sozinho.

Orientei-os para que pegassem a última tarefa e trocassem o seu caderno com o do colega, corrigindo assim a tarefa um do outro. Percebi que essa foi uma tarefa muito difícil para eles, pois se sentiam receosos em corrigir a tarefa do colega e por falta de conhecimento gramatical em língua inglesa, não conseguiram realizar nenhuma correção.

Percebendo isto, fui ajudando-os individualmente a fazer essa análise da atividade do outro. Dessa forma, concluímos a atividade com êxito e nosso próximo encontro já estava programado para a próxima semana. É possível observar na descrição da quinta e sexta aula que nosso próximo encontro demorou mais que o planejado para acontecer.

### **5.2.4 DESCRIÇÃO DA QUINTA E SEXTA AULA**

A quinta e sexta ocorreu no dia oito de abril de dois mil e vinte e dois. Um distanciamento de alguns dias da aula anterior, podendo ser considerado até longo em relação ao encontro antecedente. Isso aconteceu em decorrência de coincidirem vários feriados e planejamentos coletivos com o dia da aula de inglês na sexta-feira. Além disso, a semana de provas estava chegando e foi necessário prepará-los para isso.

Conversando com a professora regente, resolvemos dar uma pausa na leitura de Hamlet e continuar com o conteúdo estipulado para o primeiro

bimestre. Dessa forma não causaríamos prejuízo à instituição e principalmente aos alunos, já que só contávamos com duas aulas de inglês por semana. Para realizar a próxima tarefa, minha intenção era conseguir dois horários de aula seguidos, pois, como mencionado anteriormente, a aula de inglês era muito prejudicada pelo momento do lanche e a tarefa que seria realizada com os alunos demandaria mais tempo para ser realizada.

Na semana anterior ao dia oito de abril, conversei com a professora de inglês e português da turma pesquisada. Perguntei a elas se seria possível mudarmos um pouco o horário fixo da turma para que eu realizasse a tarefa no terceiro e quarto horário, logo, eu teria mais de uma hora e isso facilitaria a realização da atividade. As duas concordaram e, então, esperei a próxima semana.

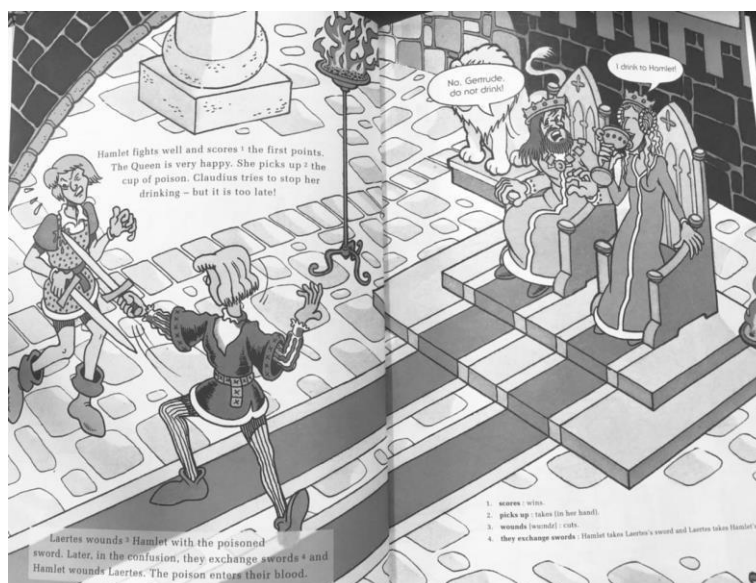
Praticamente cinco semanas se passaram desde o último encontro. Os alunos passaram por revisões, provas e tarefas de recuperação do primeiro bimestre e então, voltei a participar das aulas com os estudantes do nono ano. Nesse dia, iniciei a aula um pouco nervosa. Esse sentimento era algo que não sentia desde o meu primeiro dia como professora. Eu tinha muitas inseguranças, por exemplo, medo do tempo não ser suficiente, medo de os alunos terem perdido o interesse pelo livro que estávamos lendo, medo de não conseguir conduzir essa tarefa da melhor maneira ou de os computadores da escola não funcionarem. Respirei fundo e comecei a conversar com os alunos. Perguntei como foram as provas e se estava tudo bem com cada um, a fim de tornar o ambiente mais leve. Expliquei a eles que ficaríamos duas aulas seguidas juntos e que ainda discutiríamos alguns tópicos da trama de Hamlet- príncipe da Dinamarca.

Eu não queria conduzi-los novamente à sala de vídeo porque seria mais um fator que poderia atrapalhar nossa aula em relação ao tempo que tínhamos. Levei para a escola o meu próprio Datashow que havia comprado alguns dias atrás. Comecei a conectar os fios do Datashow ao meu computador e no momento de ligar os equipamentos à tomada percebi que as duas que tinham nesta sala não funcionavam. Voltei a sentir nervosismo.

Eu queria muito que eles vissem os slides que eu havia produzido, diante dessa impossibilidade, e já preparada para qualquer eventualidade, pedi

a uma aluna que entregasse a cópia impressa do último capítulo de Hamlet em quadrinhos aos alunos. A seguir é possível observar alguns fragmentos do capítulo seis.

**Figura 1**



Fonte: Shakespere, Willian, 1554-1616. Hamlet:prince of Denmark / Willian Shakespere; ilustrações Enzo Marciantel /. – São Paulo : Scipione : 1997. – (Reading and training)

Iniciei a leitura. Esclareci alguns problemas de interpretações e fiz algumas traduções quando eles não conseguiam entender nada. Deste modo, conseguimos finalizar a leitura do capítulo que tinha apenas nove páginas, e passamos para o próximo momento da aula. Além de todas as características importantes enquanto texto literário e para questões de aprendizado linguístico, minha intenção com o texto era fazê-los refletir sobre os relacionamentos familiares mostrados nessa história e as questões socioemocionais da trama. Outro ponto que eu gostaria de discutir com eles era a cultura do país em que esse clássico ocorre, a Dinamarca.

Direcionei algumas perguntas à turma, conversamos sobre esses aspectos e finalizamos a etapa pós-leitura. Após o término da aula, deixei a sala um pouco mais aliviada por ter conseguido atingir os objetivos da aula e por termos realizado uma discussão incrível sobre os tópicos propostos. Depois do intervalo, explico aos alunos que iríamos fazer uma atividade de produção de texto no laboratório de informática utilizando o software “Haguaquê”.

Os alunos ficaram empolgadíssimos com a notícia. Chegando lá,

distribui os participantes em grupos, de acordo com os computadores disponíveis, e esclareci mais uma parte importante para a realização da produção de texto. Eles deveriam produzir uma história em quadrinhos reformulando o final da história de Hamlet de acordo com o que o grupo acreditaria que seria mais adequado.

Para a realização dessa aula contei com a ajuda de um professor de informática que havia começado a trabalhar dando manutenção nos computadores da escola. Pedi e ele que me ajudasse caso tivéssemos algum problema ou dificuldade para utilizar o computador. Alguns desses aparelhos tinham acesso à internet e, assim, alguns alunos buscaram imagens dos filmes já produzidos sobre essa obra para compor suas histórias ou utilizar dicionários online. Outros usaram as próprias imagens do software e o dicionário manual para construir as falas dos personagens. Desta maneira, entre diálogos, esclarecimento de dúvidas, risadas, dificuldades para manusear o aplicativo e trabalho colaborativo, algumas histórias em quadrinhos foram construídas. O tempo passou ligeiramente, levando os alunos a pedirem por mais aulas assim ao final do nosso encontro. Confesso que esta experiência me fez querer “repetir a dose” com essa e em outras turmas. Não foi um caminho fácil, pois tivemos empecilhos e contratempos, mas conseguimos concluir nossa sequência didática.

### **5.3 QUESTIONÁRIO**

O questionário de pesquisa foi um importante instrumento para a coleta de dados desta investigação. Pabis (2010) afirma que o questionário é um importante instrumento em pesquisas em educação, pois é um instrumento em que há perguntas ligadas ao tema, além de que, [...] “é o próprio sujeito da pesquisa que responde às questões, sem a presença do pesquisador, administrando sua disponibilidade de tempo” (p.24).

Ao planejar a coleta de dados, minha intenção era aplicar dois questionários separadamente. O primeiro seria aplicado no início das aulas e o segundo ao terminá-las. Mas ao observar que após entregar o TALE e TCLE os alunos demonstraram resistência e desconfiança quanto a documentos

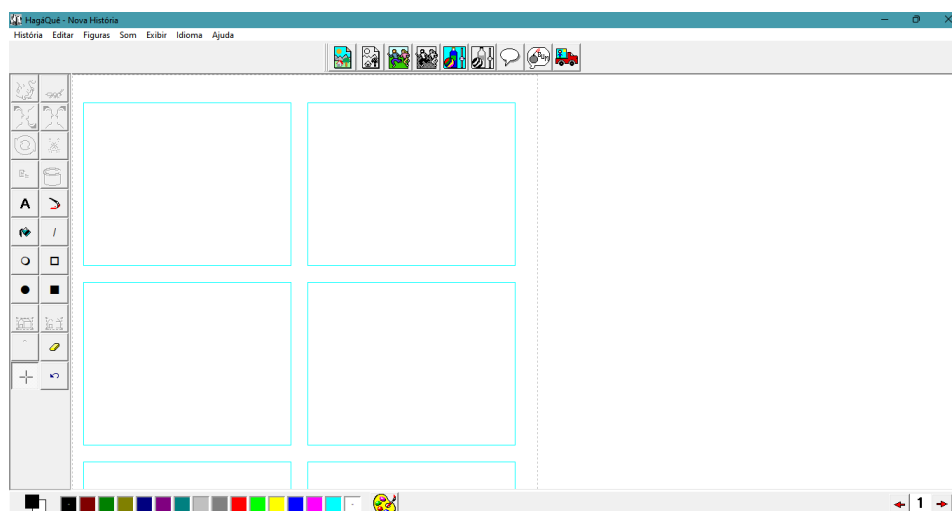
relacionados à pesquisa, decidi unificá-los. Dessa forma, apliquei apenas um questionário ao final das aulas da sequência didática planejada.

O intuito do questionário era colher informações a fim de levantar os perfis de cada participante, o pseudônimo adotado por cada um e suas perspectivas sobre determinados pontos dessa experiência vivida por eles. Algumas perguntas eram fechadas, contendo opções de resposta, outras perguntas eram abertas para que os alunos tivessem mais liberdade para respondê-las.

#### 5.4 SOFTWARE HAGÁQUÊ: EDITOR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O software Hagaquê foi desenvolvido para a produção de histórias em quadrinhos digitais. O software para computador possui várias ferramentas que possibilitam os usuários construírem personagens, cenários e falas. Para utilizar o aplicativo não é necessário que o computador esteja conectado a internet, entretanto, algumas de suas funções, por exemplo, adicionar imagens externas, requer conexão.

**Figura: Software Hagaquê**



**Fonte:** print de tela do computador

O objetivo da utilização desse software foi proporcionar um momento de produção de HQs com o intuito de promover a aprendizagem de Inglês e também desenvolver habilidades de letramento digital com os alunos. Este aplicativo foi escolhido por ser fácil de manusear e acessar, uma vez que, essa

foi uma das primeiras experiências dos envolvidos com esse tipo de atividade.

## **6.0 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS**

Após a coleta de dados, parto para à organização dos procedimentos adotados para a discussão e análise do material que consegui obter. Revisarei as teorias que serviram de base para esta pesquisa de modo a construir uma análise significativa dos dados coletados.

De acordo com os instrumentos de pesquisa utilizados este tópico se organiza da seguinte forma:

- Análise dos dados referentes ao questionário de pesquisa;
- Análise das tarefas e atividades;
- Análise das narrativas dos estudantes através da gravação das aulas;

No capítulo seguinte apresentarei a discussão e análise dos dados coletados.

### CAPÍTULO III

## ANÁLISE DOS DADOS



Fonte: produção de texto salva pelos alunos no software Haquaquê.

Após apresentar a base teórica deste estudo e a maneira em que os dados foram gerados apresentarei neste capítulo a análise e discussão desses dados. Primeiramente, analisarei aspectos referentes ao uso de tecnologias digitais e a relação dos alunos envolvidos com a leitura em língua inglesa. No segundo momento falarei sobre as experiências desses alunos aprendendo inglês na escola. Em seguida, analisarei as interações em atividades colaborativas através da transcrição das aulas e do questionário de pesquisa buscando identificar os efeitos dessas atividades sobre os alunos e o ambiente de aprendizagem. Posteriormente, apresentarei a análise do questionário de pesquisa a fim de identificar as percepções da professora envolvida sobre as atividades colaborativas envolvendo tecnologias digitais.

### 1.0 ASPECTOS REFERENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E O HÁBITO DE LEITURA DOS ALUNOS ENVOLVIDOS

Nesta sessão abordarei alguns aspectos referentes ao uso de tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula, tais como, frequência com que os alunos acessavam a internet e experiências utilizando essas tecnologias em

atividades escolares. Elencarei também aspectos referentes à relação desses alunos com a leitura em língua inglesa, tais como, o hábito e estratégias de leitura e os gêneros textuais que eles mais se interessavam. Esses dados foram retirados do questionário de pesquisa aplicado e da transcrição das aulas.

## **1.1 ASPECTOS REFERENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA**

Como mencionado no capítulo de fundamentação teórica, as Tecnologias digitais (TD) estão presentes no cotidiano dos alunos e isso se intensificou durante o período de aulas remotas. Diante disso, os alunos participantes foram questionados acerca da frequência em que utilizavam a internet antes do período de aulas nesse modelo (entre março de 2020 e dezembro de 2021) e depois do período de aulas online. O intuito dessa questão era observar a familiaridade dos alunos com o uso da internet e identificar se o cenário educacional remoto teria influenciado nisso. Dos sete alunos que responderam ao questionário, seis marcaram a opção “todos os dias”, tanto para antes quanto para depois desse período. A aluna Merlia marcou a opção “todos os dias” para antes do período de aulas remotas e a opção “Às vezes” para durante o período de aulas online. Isso me levou a crer que a aluna não acompanhava com frequência as aulas nessa fase.

Diante dos dados apresentados aqui é possível inferir que o acesso à internet é uma realidade de todos os alunos participantes da investigação e certamente possuem familiaridade com o mundo digital. Além disso, a frequência com que a maioria deles acessava a internet não teve grandes alterações de um período para o outro, o que possibilita a afirmação de que o cenário educacional remoto não influenciou na familiarização dos alunos com o acesso a internet.

Em relação às experiências dos aprendizes utilizando tecnologias digitais em atividades escolares, seis deles deram uma resposta afirmativa e o aluno Goku afirmou não ter tido experiências utilizando tecnologias digitais em sala de aula. Veja a seguir as respostas dos alunos para ilustrar as afirmações acima:

### **Excerto 1 - Roberto**

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

Sim, mas a maioria dos apps, sites e etc, não funcionam totalmente corretos me fazendo preferir as aulas normais.

Fonte: Questionário

### Excerto 2 - Gabriela

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

Sim nas aulas remotas, não foi uma experiência ruim mas sempre usava a internet pra facilitar

Fonte: Questionário

### Excerto 3 - Eduarda

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

sim, acho que só pesquisas.

Fonte: Questionário

### Excerto 3 - Merlia

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

Sim, é bem mais fácil de encontrar as aulas e entender, ainda mais que podem encontrar aulas online e cursos gratuitos pelo internet.

Fonte: Questionário

### Excerto 4 -

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

Sim, em atividades de inglês o google tradutor me ajudou muito e o google em si como ajuda a fazer pesquisas e estudar sobre os assuntos que estão sendo passado.

Alexander

Fonte: Questionário

#### Excerto 4 - Feyre

- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades escolares utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?

*Antes das aulas remotas não, mas de  
após dizer que durante as aulas remotas  
tive uma certa dificuldade para fo-  
car nas aulas e absorver os conteú-  
dos.*

Fonte: Questionário

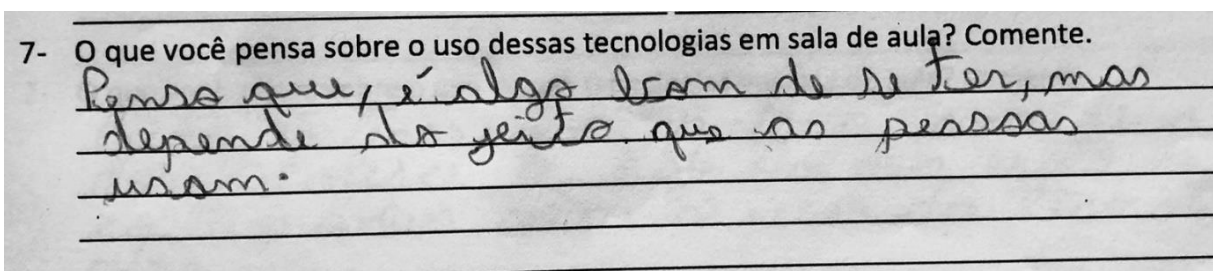
A partir das respostas dos estudantes para essa questão é possível perceber que as experiências dos alunos com TDs não são advindas do uso delas em atividades educativas para contribuir com o processo de aprendizagem, mas, sim, de uma experiência do uso de tecnologias digitais como recurso para que as aulas aconteçam, no caso as aulas remotas. Além disso, elas já foram utilizadas pela maioria desses alunos como ferramenta de pesquisa e tradução. Diante disso, é possível afirmar que os estudantes ainda não passaram por uma experiência que os possibilite desenvolver o letramento digital propriamente dito, ou seja, utilizar as tecnologias para a educação de maneira crítica e reflexiva.

Além disso, é notório o distanciamento da unidade escolar das TD em suas práticas pedagógicas, o que não deveria mais acontecer uma vez que “a tecnologia não pode estar dissociada da educação, ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente” (Coscarelli, 2021,p.91). Outro fator que é possível observar aqui é o tipo de experiência vivida pelos alunos. Três deles, Merlia, Gabriela e Alexander, mostram que suas experiências foram de certa forma positivas enquanto os alunos Roberto e Feyre mostraram dificuldades para lidar com tais tecnologias. Como é possível notar, o acesso regular à internet pelos estudantes não é um resultado das aulas online emergenciais. Ao contrário, isso significa que, provavelmente, os alunos não tenham desenvolvido a capacidade de utilizar a internet de maneira significativa no que diz respeito à aprendizagem.

A pergunta seguinte do questionário de pesquisa, questão sete, indagava aos estudantes o que eles pensavam sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. A partir dessa pergunta eu quis observar quais as percepções formadas ao longo das experiências dos alunos frente a esses recursos. Todos os sete discentes que responderam ao questionário mostraram acreditar na importância do uso de tecnologias na sala de aula, porém, alguns deles apontaram fatores que interferem nessa utilização.

Para Roberto, o uso de tecnologias em sala de aula pode ser algo bom dependendo da maneira com que serão usadas, ou seja, precisam de planejamento.

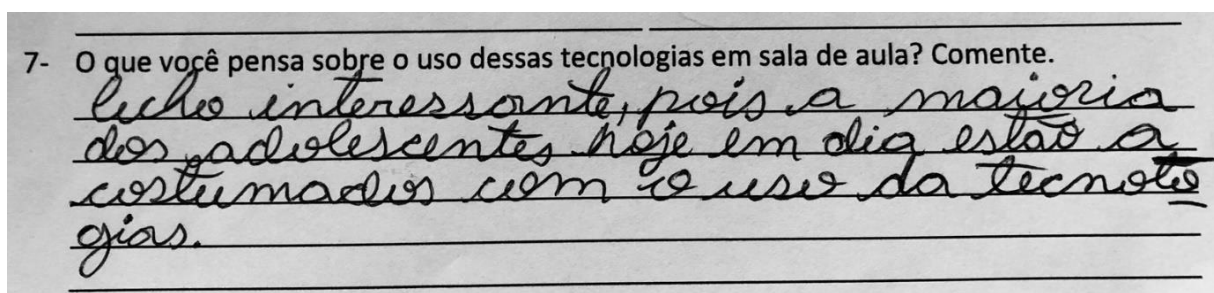
#### Excerto 5 - Roberto



Fonte: Questionário

A aluna Feyre aponta que o uso de tecnologias é interessante uma vez que elas estão presentes no cotidiano dos adolescentes da sociedade atual e esses indivíduos estão familiarizados com tais equipamentos.

#### Excerto 6 - Feyre



Fonte: Questionário

Em contrapartida, a aluna Merlia aponta para o mal uso do celular, por exemplo, já que muitos alunos poderiam utilizá-lo apenas para “pegar” respostas prontas sem de fato entender o conteúdo ministrado.

### Excerto 7 - Merlia

7- O que você pensa sobre o uso dessas tecnologias em sala de aula? Comente..

Penso que há pontos positivos, que pode ser um ajuda para os alunos em sala, porém, há pontos negativos como por exemplo, os alunos usam o celular só para achar as respostas, não entendendo assim o conteúdo.

Fonte: Questionário

Reforçando a ideia do mal uso do celular em sala de aula, a aluna Gabriela afirma que algumas pessoas não utilizariam o aparelho de maneira correta dentro da classe.

### Excerto 7 - Gabriela

7- O que você pensa sobre o uso dessas tecnologias em sala de aula? Comente.

as vezes necessário, mas tudo com moderação

Fonte: Questionário

De fato, o celular é um aparelho que facilita o acesso à informação, mas ao acostumarmos a apenas coletar e compartilhar tais informações prontas nos tornamos reféns do dispositivo e não apenas usuários. Além dos elementos citados anteriormente, tais como o planejamento e o uso consciente de tecnologias, a moderação é um fator a ser considerado quando pensamos na aplicabilidade desses recursos. A estudante Eduarda aponta esse aspecto em sua resposta ao questionário mesmo considerando que em algumas situações o uso de tecnologias em sala de aula seja necessário.

É notável que os aprendizes conhecem os recursos disponíveis na internet e sabem de sua importância na sociedade contemporânea, mas isso não é o suficiente para conseguirem lidar bem com essas tecnologias e utilizá-las de maneira eficiente em benefício de seu aprendizado. Os alunos demonstram dificuldades em estudar pela internet, em manter a atenção e demonstram entender que, para que as TD sejam bem aproveitadas na educação, precisam de

planejamento e orientação. Isso comprova o que Terçariol et al (2016) afirmam acerca da necessidade de um letramento digital para formar estudantes aptos a utilizar tecnologias digitais de maneira crítica e benéfica. Reforçando essa ideia, Silva, Souza e Cordeiro (2021) também apontam para a importância da educação midiática a fim de tornar os indivíduos protagonistas dentro do seu contexto, a sociedade digital.

## **1.2 ASPECTOS REFERENTES À RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

De acordo com a BNCC (2017), os alunos do nono ano do ensino fundamental precisam ter habilidades de leitura em ambientes virtuais e refletir sobre esses textos, como é possível observar no trecho a seguir.

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa. (BNCC, 2018, p. 260)

Além disso, nessa etapa, o aluno deve conseguir ler e defender seu ponto de vista em língua inglesa, produzir e compartilhar com os colegas textos produzidos em grupo. Ou seja, nesse período, os estudantes devem estar familiarizados com a leitura, principalmente em LI, e fazer uso dela para compreender e se posicionar diante dos textos.

Em relação ao hábito de leitura em língua inglesa dentro e fora da sala de aula, o seguinte gráfico apresenta o que os dados deste estudo revelam:



**Fonte:** Dados retirados do questionário de pesquisa

Diante desse quadro é possível notar que a maioria dos alunos participantes da pesquisa não tem o hábito de ler textos em inglês fora da escola. Na quinta aula referente ao processo de geração de dados perguntei aos alunos em sala se eles já haviam tido experiências com a leitura de textos literários em inglês e a maioria da turma respondeu que não.

**Amanda:** Eu gostaria de saber como foi a experiência de ler uma história em inglês ... se vocês já tinham lido antes...

[...]

Foi difícil, foi fácil?

**Feyre:** É bom estudar coisas novas!

**Amanda:** Vocês já tinham lido antes um texto literário em inglês?

**Roberto:** Texto, texto não, mas (inaudível) acho que pra mim eu não tive muita dificuldade pra entender.

**Amanda:** E pra você, Eduarda, foi fácil, foi difícil ler a história?

**Eduarda:** Foi difícil.

**Fonte:** transcrição aula 5

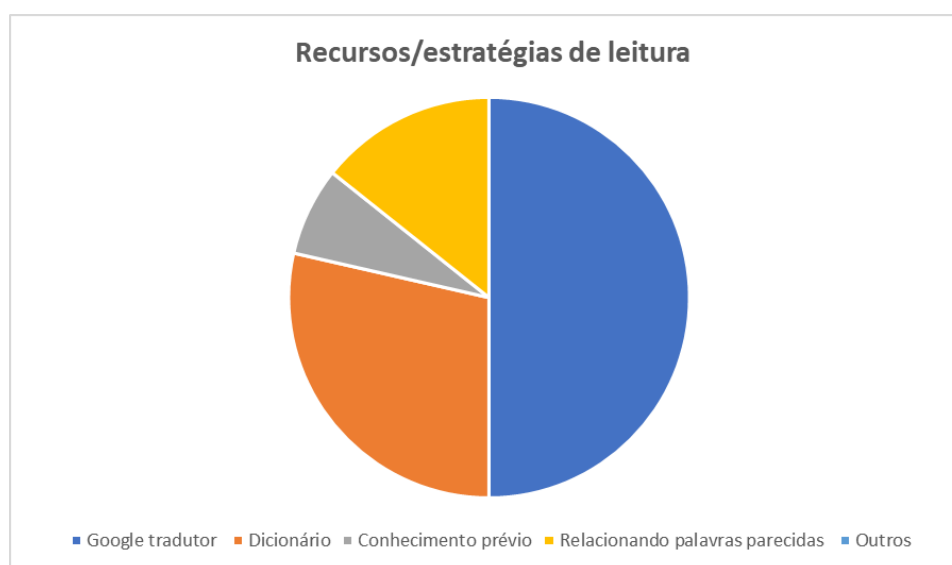
Pela fala de Feyre é possível inferir que a leitura de um texto literário foi algo novo para ela e para Roberto também, já que ele afirma não ter lido esse tipo de conteúdo propriamente ditos. Em outros momentos da aula, Roberto cita que sua facilidade com o inglês é resultado de seu frequente contato com jogos de videogame. Logo, é possível afirmar que o contato desses alunos com textos em língua inglesa é escasso uma vez que eles não costumam ler fora da escola nem dentro dela.

A ausência de leitura em LI é resultado da falta de estratégias para

desenvolver esse processo. É importante salientar que tais estratégias facilitam a compreensão de textos e podem contribuir para aumentar o interesse do aluno em realizar a leitura e até buscar novas leituras. Segundo Sabino (2008),

praticar o ato de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o ato de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê no pântano da iliteracia funcional. Mas se o vocábulo for desconhecido, a busca do seu significado alargará o domínio do vocabulário e acrescentará conhecimento ao leitor. (p. 2)

Desse modo, a leitura contribui para a construção de aprendizes críticos além de promover a aprendizagem de novos vocabulários. Diante disso quis saber quais estratégias de leitura eram utilizadas pelos alunos quando se deparavam com um texto em LI, mesmo que esporadicamente. No gráfico seguinte é possível ver os dados em relação as estratégias de leitura dos estudantes.



**Fonte:** dados retirados do questionário de pesquisa

Ao observar as estratégias e recursos utilizados no processo de leitura, todos os alunos marcaram o google tradutor, ou seja, é possível perceber que essa ferramenta digital faz parte da realidade deles e a tradução é uma estratégia bastante utilizada, uma vez que uma das vantagens de se usá-la em sala de aula é a facilidade de encontrar informações, como citado pelos alunos na seção anterior.

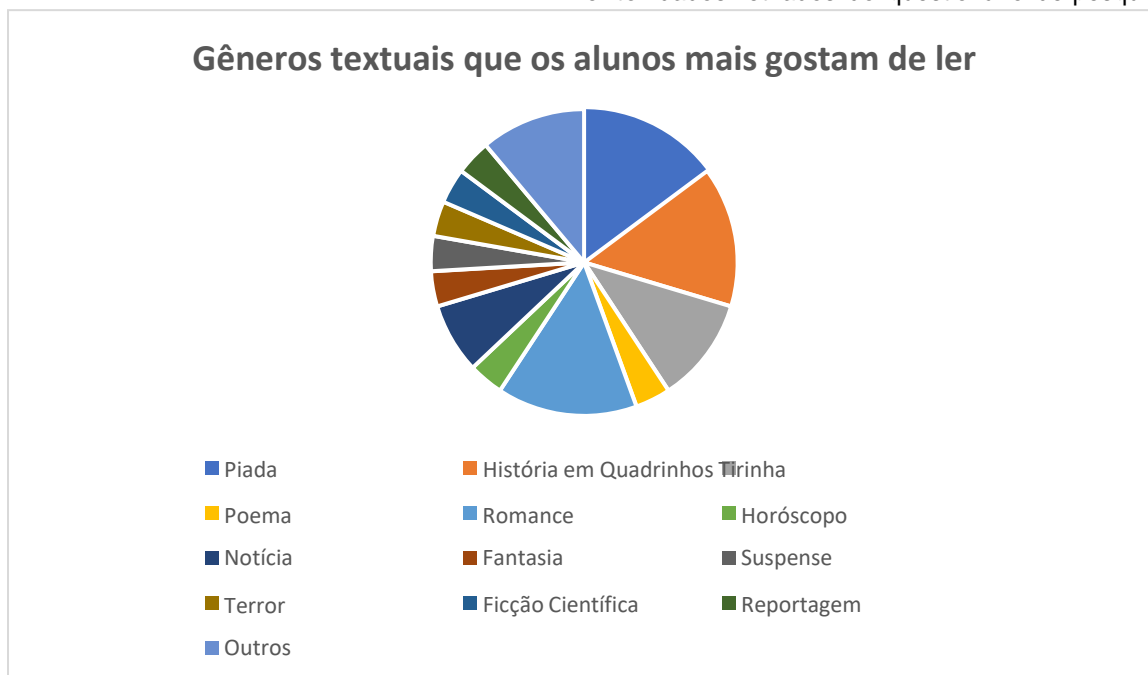
O google tradutor é um recurso que, sendo mal utilizado, ou mesmo utilizado em excesso, acaba anulando todas as outras estratégias de leitura citadas. Melhor dizendo, esse site acaba dando a resposta pronta, a tradução literal e descontextualizada de palavras e expressões podendo interferir negativamente na compreensão do texto. Além disso, o aprendiz que acostuma a utilizá-lo de forma exacerbada acaba entrando em uma “zona de conforto” o que faz com que seu cérebro não faça nenhum esforço para compreender o texto relacionando-o com o contexto, com palavras cognatas, ativando o conhecimento prévio ou qualquer outra estratégia. É importante que a tradução aconteça de maneira estratégica para a compreensão de significados e não de palavras por palavras, ou seja, “não basta apenas entender o que o texto diz, mas é necessário penetrar seu sentido” (SANTORO, 2011, p. 10).

O segundo maior item utilizado como recurso para auxiliá-los na leitura de textos é o dicionário físico. Embora seja importante para a aprendizagem de vocabulário e melhor compreensão pela tradução de alguns termos esse material necessita de boa orientação do professor para ser utilizado, pois quando usado apenas para a tradução literal de palavras pouco ajuda na compreensão de textos por completo.

O alto índice de utilização do google tradutor e do dicionário físico pode ser uma fator indicador de baixa proficiência no idioma. Além disso, o gráfico mostra que a minoria dos alunos usam seu conhecimento prévio para compreender textos e o motivo disso é que eles nem mesmo tem a noção de vocabulários básicos para compreender tais textos, ou seja, outro fator que indica baixa proficiência em LI.

Quanto aos gêneros textuais preferidos entre os alunos, os mais citados foram as histórias em quadrinhos, tirinhas, romances e piadas, ou seja, os alunos têm preferência por textos mais curtos e com uma linguagem mais acessível a eles como é possível notar no gráfico a seguir:

Fonte: dados retirados do questionário de pesquisa



Se não há prática de leitura, não há interesse por textos longos. Se não há compreensão de textos no geral, é porque não há prática. Esses são resultados de falta de incentivo da escola quanto ao número de aulas, ausência de aulas que motivem a prática da leitura sob uma perspectiva do letramento digital e formação continuada do professor de inglês.

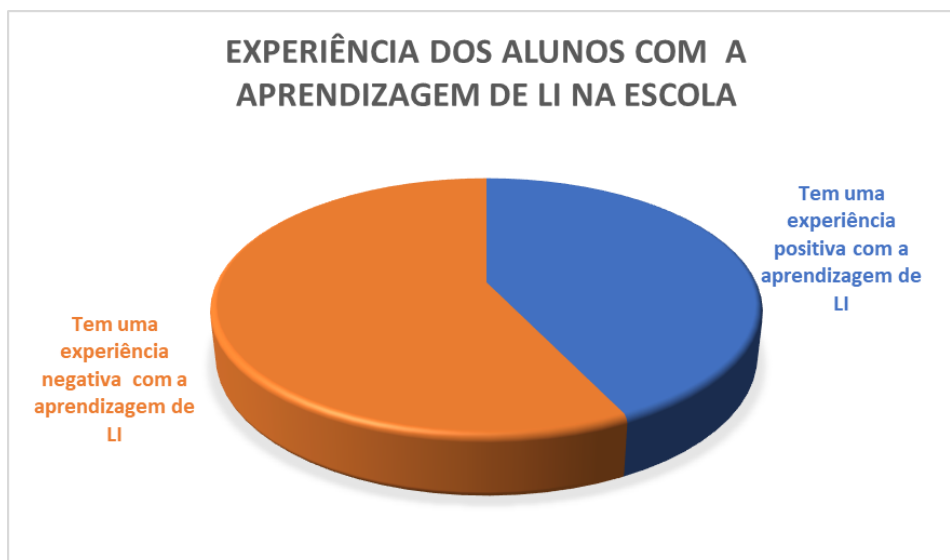
Em uma turma de 9º ano os estudantes têm apenas duas aulas de inglês por semana e muitas delas são afetadas por outras atividades da escola incluindo feriados, como mencionado no capítulo de metodologia, logo, o tempo geralmente é bem curto para realizar atividades como essa. Lima (2009) afirma que a carga horária das aulas de LI em vigor não permite que as quatro habilidades da língua sejam trabalhadas de maneira ampla e de fato isso é algo que afeta de maneira negativa as aulas e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

## 2.0 APRENDENDO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 9º ANO

Não é segredo que aprender inglês na escola pública é um desejo de difícil realização para muitos. São vários fatores que constroem um cenário ineficaz para o ensino-aprendizagem do idioma, por exemplo, a falta de interesse de muitos alunos, a falta de incentivo, de qualificação do professor, de equipamentos e de aulas. Segundo Lima (2011), o fracasso do ensino de inglês em muitas escolas públicas está ligado a fatores como esses e também a ideia de escola como espaço monolíngue, ou seja, que não há a necessidade de falar outro idioma que não seja o português nas dependências da unidade escolar e nem mesmo dentro da sala de aula. Esse mesmo autor salienta que, “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua” (p. 39), ou seja, a culpa dessa falta de sucesso não pode ser inteiramente atribuída à escola, mas, sim, a diversos aspectos. Pensando desse modo, é possível compreender a importância de investigações como esta para, aos poucos, modificarmos o atual cenário de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

Nesta sessão, discutirei as percepções dos alunos acerca de sua aprendizagem de LI na escola. Considero importante abordar esses relatos de experiências, pois acredito que os aprendizes são, entre muitos fatores, um dos principais agentes de mudança na realidade da educação. Além disso, como citado no capítulo de fundamentação teórica, pesquisas como a de Uliana e Fragoso (2017) já mostraram a importância de levar em consideração a realidade que permeia os alunos e também suas crenças a fim de desenvolver práticas pedagógicas mais humanizadas e voltadas para as necessidades de seus participantes enquanto cidadãos. Os dados aqui listados foram retirados do questionário de pesquisa aplicado.

A primeira pergunta do questionário pedia aos alunos que contassem sobre suas experiências enquanto aprendizes de LI na escola regular. Dos sete alunos, três deles responderam ter uma experiência boa e quatro alegaram uma experiência ruim ou mais ou menos. Veja no gráfico abaixo.



**Fonte:** dados retirados do questionário de pesquisa

É possível notar que os dados mostram um equilíbrio entre os alunos que deram respostas positivas e aqueles que pontuaram experiências negativas. Ao considerar suas práticas positivas, os estudantes citam que assim o consideram pelo fato de falarem um pouco, sempre terem conseguido bons resultados e conseguirem aprender algo de fato. Entretanto, o aluno Roberto se queixa da falta de projetos e aulas diferenciadas.

#### **Excerto 8 – Roberto**

2- Conte brevemente sobre sua experiência aprendendo inglês na escola.

*Gosto bastante e realmente aprendo algo nas aulas, minha professora explica muito bem, mas penso que poderia ter alguns projetos e aulas diferenciadas.*

**Fonte:** Questionário

Merlia expõe que não aprende quase nada nas aulas de inglês e que isso ocorre por falta de atenção dela.

#### **Excerto 10 - Merlia**

2- Conte brevemente sobre sua experiência aprendendo inglês na escola.

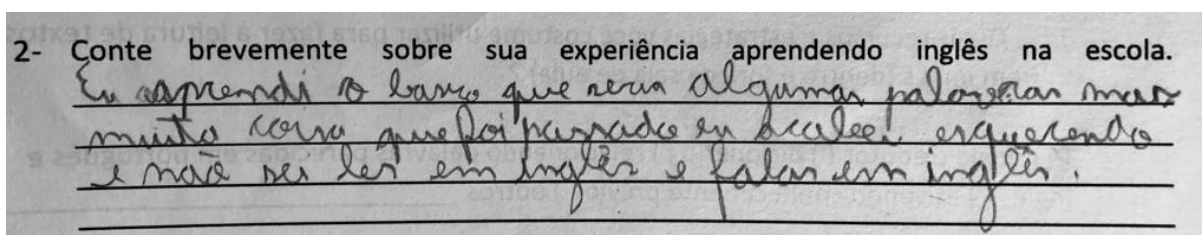
*Na real, não aprendo quase nada, só sei o básico mesmo, mas acho que isso é por falta de atenção minha nas aulas.*

**Fonte:** Questionário

Essa alegação é interessante pois fica evidente que a aluna não se sente atraída pelas aulas e, logo, não presta atenção. Temos aqui o resultado da falta de objetivo com a língua e o distanciamento do idioma e o aluno. Há também o reconhecimento por parte da aluna que a sua falta de engajamento também prejudica a aprendizagem. Ou seja, nem o professor nem a escola fazem milagres, o aluno também tem o seu papel. No processo interacional, todas as partes tem sua responsabilidade em relação ao outro.

O aluno Alexander diz que sabe uma palavra ou outra, mas que esquece o que aprende.

#### **Excerto 12- Alexander**



**Fonte:** Questionário

Possivelmente, o fato de o aluno esquecer o que aprender é um efeito da falta de contato frequente com a língua, já que ele tem poucas aulas de inglês na semana e em casa seu contato é pouco também. Além disso, se ele não tiver oportunidades para ouvir e falar certamente esquecerá o que aprendeu da mesma forma (Lima, 2009). Falta pra ele tbm direção em como aproveitar essas oportunidades, falta incentivo, falta o despertar da importância de se conhecer uma outra língua, falta receber da instituição e do professor os caminhos para interagir com a língua e seus usuários e a autonomia pra continuar os estudos.

### **3.0 AS INTERAÇÕES EM ATIVIDADES COLABORATIVAS: O QUE PENSAM OS ALUNOS**

A interação e colaboração são fatores que andam de mãos dadas na aprendizagem segundo a perspectiva de Vygotsky. A todo momento as pessoas interagem e em um ambiente escolar não é diferente. A interação em sala de aula de LI pode acontecer de maneira espontânea ou solicitada e sua

ocorrência é altamente influenciada pelo interesse do estudante pelas atividades e pela língua inglesa (Dalacorte, 1999).

Além disso, é no processo de interação que os alunos podem se organizar para desenvolverem de maneira conjunta, com auxílio e direcionamento as tarefas solicitadas. Nesta sessão, refletirei sobre o papel da interação nas atividades colaborativas e as perspectivas dos alunos acerca de atividades como essas.

### 3.1 O PAPEL DAS INTERAÇÕES NAS ATIVIDADES COLABORATIVAS

Observando as interações em sala de aula e as transições de cada uma delas percebi que tais comunicações tiveram uma papel importante para mediar a aprendizagem dos alunos.

#### 3.1.1 REGULAÇÃO PELO OUTRO

Na transcrição a seguir, Feyre estava corrigindo a tarefa da colega Merlia, e é possível notar Feyre esclarecendo a amiga sobre o uso da estrutura “apóstrofo + S” para indicar posse. Essa tarefa tinha o intuito de utilizar o vocabulário referente à membros da família relacionados aos integrantes da família de Hamlet. O objetivo dessa questão em específico era escrever a frase “*Hamlet is Ophelia’s boyfriend*”.

**Feyre:** (para Merlia) Tá vendo. O Hamlet é o namorado da Ophelia, certo? Você não vai colocar *girlfriend* porque ela é namora**DA**, ele é o namora**DO**. Você vai colocar: Hamlet is ... Não é que ele é a Ophelia (se referindo ao ‘S que indica posse em inglês) é que ele tem a posse. Quer ver? Ophelia... aí você vai colocar o “acento” e o s (‘s) porque indica posse. [...] Tá vendo que aqui (mostrando o exemplo) era: “*Polonious is Ophelia’s father*”?

**Merlia:** Então tinha que ter o nome dele aqui e não o da mulher!

**Feyre:** O Hamlet é no começo. Aí você vai colocar: *Hamlet is Ophelia’s girlfriend*.

**Merlia:** e como que escreve o nome dele?

**Feyre:** H – A – M – L – E – T

**Merlia:** é *boyfriend* ou *girlfriend*?

**Feyre:** *Boyfriend* porque ele tá em primeiro, o sujeito, entendeu? Aqui (citando o outro exemplo) você fala *father* e não *daughter* porque o Polonious tá em primeiro, entendeu?!

(Transcrição da gravação da aula 4)

Nesse trecho é possível observar que a interação durante a correção colaborativa foi significativa para que Merlia entendesse como utilizar o pronome possessivo 's em inglês. Em concordância com o que Allwright (1984) diz sobre a interação e mediação em sala de aula, é possível afirmar que nesse momento a aluna Feyre exerce o papel de mediadora entre a colega e o conteúdo trabalhado pela professora ao corrigir sua atividade. Ou seja, como aponta Vygotsky (1998), aqui ocorreu a regulação pelo outro.

Outro momento em que isso acontece é na terceira aula quando os alunos preferem realizar a atividade passada de maneira conjunta por considerarem por conta própria que assim seria mais fácil. O que noto aqui é a importância da regulação pelo outro no processo de aprendizagem e quão necessária ela é.

Nessa mesma aula, Roberto e Alexander também estavam tentando resolver essa tarefa. Os alunos mencionados demonstravam preferir esclarecer suas dúvidas entre si do que perguntar à professora, o que demonstra autonomia, elemento significativo na aprendizagem colaborativa. No trecho da transcrição a seguir é possível observar que a interação na atividade colaborativa possibilitou que Alexander tirasse uma dúvida com o colega Roberto acerca da escrita do nome Hamlet, possibilitando que sua resposta tivesse um número menor de erros ortográficos.

**Alexander:** O nome dele realmente (se referindo ao Hamlet) é com dois M?

**Roberto:** é com um M- L- E-T.

**Alexander:** Valeu!

(Transcrição da aula 4)

Os estudantes dessa turma demonstram ter familiaridade uns com os outros e por isso a maioria não mostrava resistência a atividades em grupo.

### 3.1.2 REGULAÇÃO PELO OBJETO

A regulação pelo objeto é quando o ambiente ou objeto exercem função sobre o indivíduo (FIGUEIREDO, 2019). Ou seja, o ambiente da aula e as ferramentas utilizadas para conduzi-la também têm papel relevante na maneira

como os alunos aprendem.

Na sexta aula do desenvolvimento desta pesquisa, os estudantes são direcionados para a sala de informática da escola para realizarem uma atividade de produção de texto, como descrito no capítulo anterior. Nessa descrição, a empolgação dos alunos em utilizarem o computador para a execução de uma atividade é nítida o que interferiu diretamente no nível de interesse deles pela atividade proposta e seu engajamento para executá-la. Do mesmo modo, ao abrir o software Hagaquê e se depararem com inúmeras funções os estudantes se sentiram instigados a utilizarem a sua criatividade como é possível observar na transcrição a seguir:

**Gabriella:** Somos muito artista!!

[...]

**Gabriella:** Vamos fazer ele (o Hamlet) em uma cidade!... Em uma fazenda!

[...]

**Eduarda:** Vamos falar que ele estava vendo coisas... tendo alucinações.

**Feyre:** O veneno tava fazendo efeito!

[...]

**Gabriella:** Finge que ele (o Hamlet) envelheceu, que ele mudou... ele foi de mil quinhentos e sei lá pra dois mil e trinta. Ele viveu muito tempo.

[...]

**Eduarda:** Troca o cenário tá muito feito.

[...]

**Professora Amanda:** Pessoal, agora teremos que voltar para a sala.

**Feyre:** aaaa mas vamos poder terminar depois?

**Professora Amanda:** Sim. É só salvar.

**Fonte:** Transcrição aula 6

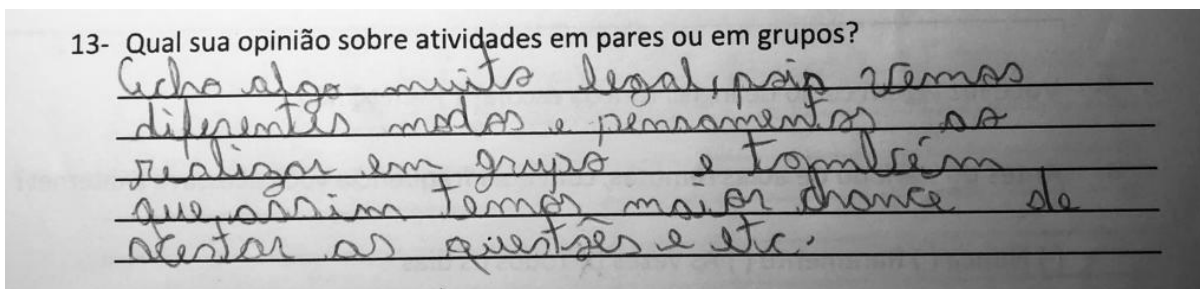
A aprendizagem de maneira lúdica é um fator importante na zona de desenvolvimento proximal. É claro que esse “lúdico” precisa ser estrategicamente pensado para o contexto dos estudantes afim de se obter os melhores resultados disso. No contexto em questão percebi que a lucidez do programa Hagaquê construiu um ambiente prazeroso aos grupos de alunos permitindo que eles se sentissem livres para usar imagens, enfeitas, ícones e outras ferramentas.

### 3.2 PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE ATIVIDADES COLABORATIVAS

No questionário de pesquisa aplicado, perguntei a eles o que pensavam sobre tarefas escolares em pares ou em grupos e todos deram

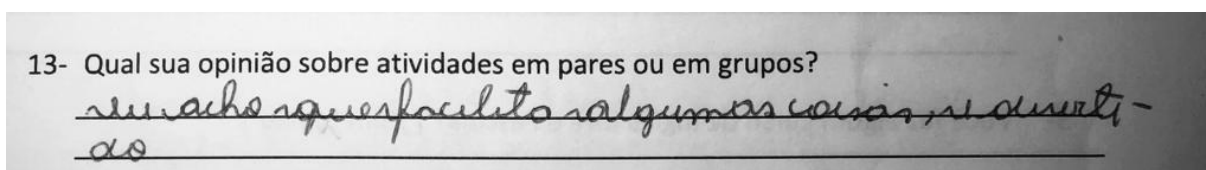
respostas positivas a essa pergunta. A seguir podemos observar algumas delas:

### Excerto 13 – Roberto



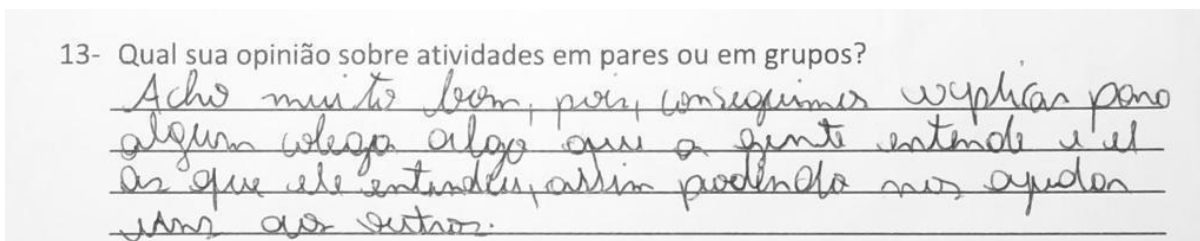
Fonte: Questionário

### Excerto 14 – Eduarda



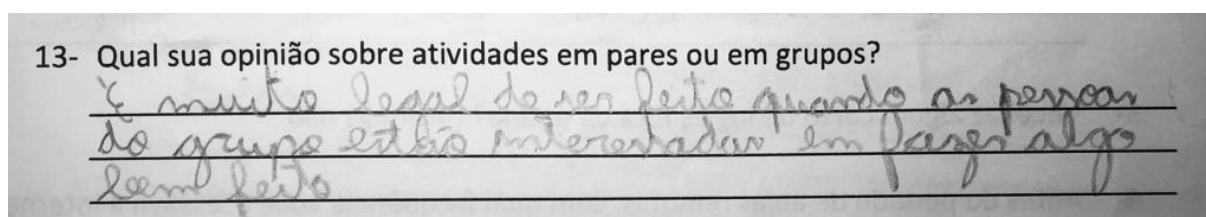
Fonte: Questionário

### Excerto 15 – Merlia



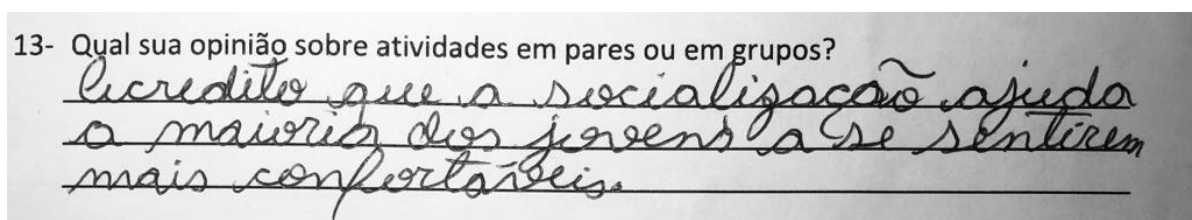
Fonte: Questionário

### Excerto 16 – Alexander



Fonte: Questionário

### Excerto 17 – Feyre



**Fonte:** Questionário

Observando as respostas dos alunos a esta pergunta notei alguns fatores relevantes em atividades em grupos ou pares destacados pelos próprios estudantes:

- Os alunos aprendem a resolver uma tarefa de diferentes maneiras a partir da troca de conhecimento;
- Os alunos se sentem mais confiantes em acertar as questões;
- Os alunos aprendem se divertindo;
- Os alunos podem explicar e receber explicações acerca da tarefa de forma mais simplificada;
- Os alunos precisam estar interessados para que a tarefa seja realizada;
- Os alunos se sentem mais confortáveis;

A co-construção de conhecimento é uma das bases da aprendizagem colaborativa, como aponta Figueiredo (2019), e isso é confirmado no excerto 15 da pesquisa. Novas formas de executar uma tarefa e diferentes explicações do mesmo conteúdo são exemplos dessa ação em execução. Diante desses aspectos é possível afirmar que as atividades colaborativas tiveram efeitos positivos sobre os alunos.

#### **4.0 DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES SOBRE AS ATIVIDADES COLABORATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Ao longo de sua carreira docente, o professor enfrenta vários desafios diante das mudanças na sociedade que refletem diretamente em sala de aula. Conforme Rios (2010),

por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas” (p. 52).

Logo, o professor precisa transformar, criar, recriar e adaptar sua prática docente diversas vezes a fim de atender as demandas do contexto em que está inserido. O papel do professor frente às tecnologias digitais e à aprendizagem colaborativa não é algo simples e que se aprende de forma rápida. São necessárias experiências e muito aprendizado para se tornar um professor ativo e que esteja apto a introduzir recursos tecnológicos e metodologias colaborativas em sala de aula. É papel da escola co-construir com os alunos o conhecimento necessário para que eles possam lidar com as novas formas de aprender e de se relacionar que vão surgindo a partir do mundo digital (COSCARELLI e RIBEIRO, 2021).

Diante disso, o olhar para as experiências e percepções dos professores é muito importante para que possamos analisar na prática o que de fato tem funcionado e o que tem dado errado dentro de sala de aula. Por isso, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 24).

Nesta seção abordarei as percepções de uma professora de inglês no ensino público construídas ao longo de suas experiências vividas no decorrer de quinze anos de profissão a fim de responder a parte final da segunda pergunta norteadora desta pesquisa, uma vez que, as perspectivas dos alunos já foram abordadas na seção anterior.

#### **4.1 EXPERIÊNCIAS**

A professora em questão, Gi, se mostrou muito aberta à abordagem dos multiletramentos e em dividir seu espaço comigo. A docente foi perguntada sobre sua experiência ao longo dos anos e em um período pós- pandêmico.

##### **Excerto 18 - Gi**

5- Como é ser professora de inglês para o ensino fundamental II ? Como está sendo esta experiência em um período pós-pandemia?

1 resposta

Bem desafiador, uma vez que, para a maioria, é o primeiro contato com o Inglês e há, ainda, um certo “preconceito” com o estudo de Inglês. Muitos acham desnecessário. Em relação ao período pós - pandemia, creio que não só para o estudo de Inglês, mas todas as áreas, está está sendo um período de readaptação à vida escolar, à rotina da sala. Alguns tiveram dificuldades neste retorno. Porém, já com mais de 4 meses de retorno a uma imaginária realidade, uma vez que a pandemia não está totalmente findada, já temos avançado em relação à esta readaptação.

**Fonte:** Questionário

É possível observar através da narrativa da professora que ensinar inglês na escola investigada não é uma tarefa fácil, pois, para muitos, é na sala de aula que acontece o primeiro contato com a língua inglesa, uma vez que muitos ainda consideram o aprendizado desse idioma algo desnecessário. Esse fator “considerar o estudo do inglês algo desnecessário” já permeia a prática do professor de inglês por muitos anos. Isso acontece porque os alunos não veem de maneira clara qual o objetivo de aprender inglês na escola (LIMA, 2011). Mesmo que os aprendizes considerem importante aprender o idioma, como mostrado anteriormente, eles não conseguem verbalizar e refletir acerca do porquê e para quê aprender inglês na escola e isso, com certeza, dificulta o trabalho do professor.

Em relação ao atual período de pós pandemia, a professora demonstra que a realidade da sala de aula mudou, e agora exige dos alunos uma readaptação que a princípio tem progredido. É normal que mudanças bruscas na educação causem espanto e até desespero em alguns, mas foram necessárias.

## **4.2 PERCEPÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM AULAS DE INGLÊS**

Prosseguindo com o questionário, a professora compartilha sua experiência com atividades colaborativas e tecnologias digitais e não demonstra grandes dificuldades em aplicar essas ferramentas e metodologias em suas

aulas. No que diz respeito a atividades colaborativas, a professora ressalta a importância desse tipo de tarefa na motivação dos alunos a aprender a língua inglesa. Segundo ela, os alunos mais interessados têm o poder de influenciar os menos interessados ou que tenham dificuldades.

### Excerto 19 - Gi

7- Qual sua opinião sobre atividades colaborativas ( em pares ou grupos) para promover o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

1 resposta

Totalmente válidas e importantes. Muitos alunos gostam de estudar inglês, portanto há a possibilidade de influenciarem outros colegas que não gostam ou tenham dificuldade.

**Fonte:** Questionário

Entretanto, do mesmo modo, quando alunos que têm baixo interesse pelo idioma se juntam para realizar uma atividade eles podem se envolver com outras coisas, outros assuntos e influenciando um ao outro a não executar tal tarefa. Logo, a distribuição dos estudantes em grupos ou pares não deve ser de maneira aleatória mesmo que a afinidade tenha um papel importante no processo de aprendizagem colaborativa. Essa observação foi realizada por mim enquanto analisava as gravações das aulas.

Ao falar sobre sua experiência utilizando tecnologias digitais em sala de aula, ela aborda dois fatores importantes como podemos ver no excerto 20.

9- Você já promoveu alguma atividade escolar envolvendo tecnologias digitais? Caso a resposta seja positiva, como foi esta experiência?

1 resposta

Sim.

Duas questões envolveram o desenvolvimento da atividade: o uso da tecnologia (muitos têm dificuldade no acesso, seja por falta de internet ou por falta de aparelho que acesse à internet) e aprendizagem do inglês (a dificuldade em aprender uma língua estrangeira e/ou a barreira que se coloca nessa aprendizagem).

**Fonte:** Questionário

A dificuldade de acesso à internet ou em ter algum aparelho que acesse a internet é uma realidade para muitos alunos ainda. Mesmo quando as

atividades são feitas utilizando os aparelhos da escola, nem todos tem acesso à internet, como ocorreu na última aula do desenvolvimento desta pesquisa. Ao pensar em utilizar TDs em sala de aula é necessário que o professor esteja atento a todos esses aspectos de acordo com o contexto em que está inserido. O segundo fator apontado pela professora é sobre a aprendizagem de língua inglesa e barreiras que possam aparecer nesse processo. É notável que aprender uma língua adicional não é algo simples embora os próprios alunos reconheçam que é algo importante para a sua formação.

Além disso, a professora Gi, semelhantemente aos alunos, aponta que o uso das tecnologias digitais em sala de aula é extremamente importante, pois fazem parte do dia a dia dos alunos. Ela cita que a tecnologia é uma aliada no processo de aprendizagem embora possa apresentar desvantagens, tal como, a distração.

### **Excerto 21 - Gi**

12 - Qual a sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa no ensino fundamental II?

1 resposta

Estamos vivendo uma era tecnológica, utilizamos a tecnologia em quase tudo, inclusive nas atividades simples do dia a dia.  
Boa parte do alunato tem aparelhos eletrônicos, celular principalmente, e tem de ser levado em consideração no processo ensino/aprendizagem. A tecnologia hoje é uma aliada nesse processo. Porém, há de se ponderar desvantagens também, pois haverá quem não tenha acesso, quem não consiga concentrar-se em determinada atividade, uma vez que há a possibilidade de distração com facilidade.

**Fonte:** Questionário

É importante que o professor reflita sobre os possíveis problemas em uma atividade colaborativa para que possa encontrar maneiras de contornar a situação antecipadamente. É fato que a prática em sala de aula coloca o professor em situações desafiadoras, mas saber lidar com elas também faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse capítulo, responderei as perguntas de pesquisa, elencadas no início desta dissertação, com base nos dados já analisados no capítulo anterior e nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo um.

O principal teórico norteador desse trabalho foi Vygotsky e a teoria sociocultural. De acordo com essa visão, a cultura, o contexto social, a relação do indivíduo com o mundo e os elementos que o cercam são fatores importantes para o desenvolvimento humano.

No processo de aprendizagem os aprendizes podem ser regulados por outros mais experientes, por objetos ou podem se autorregular. Essa mediação acontece no que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, no intervalo entre o que o indivíduo é capaz de fazer com e sem o auxílio de outras coisas e/ou pessoas.

A regulação pelo outro acontece principalmente por meio das interações sociais entre os seres humanos. A regulação pelo objeto acontece principalmente por meio de fatores externos como o contexto, brinquedos, ferramentas escolares, jogos etc. A autorregulação é quando o indivíduo consegue mediar a si mesmo para que possa atingir a aprendizagem objetivada.

Essas interações são aspectos essenciais para que os aprendizes internalizem determinados saberes e no contexto escolar não é diferente. Nesse ambiente elas acontecem a todo momento de maneira dirigida ou não. É papel do professor conduzir os alunos a interagirem e colaborarem entre si para a construção de conhecimento.

Interação e colaboração são ações que se complementam e contribuem positivamente para o ensino-aprendizagem de LI, como tem mostrado muitas pesquisas da área de linguística aplicada. No capítulo um é notável as contribuições de algumas delas e que os aspectos positivos dessa perspectiva superam os aspectos negativos. Entretanto é exigido do docente um papel bem ativo, estratégico e reflexivo diante de sua prática docente.

Mesmo havendo documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Político Pedagógico é necessário que o profissional da educação tenha uma postura crítica diante do seu contexto de ensino e de suas práticas pedagógicas fazendo com que os conhecimentos//conteúdos sejam ensinados de maneira mais significativa para seus alunos, uma vez que a sociedade

atual exige a formação de indivíduos multiletrados e não apenas conhecedores de determinado assunto. Digo isso pois esses documentos não são capazes de abranger todos os contextos em suas orientações, mas o professor em sua prática consegue reconhecer as necessidades e dificuldades de seus alunos.

No nono ano, série coirrespondente ao público alvo dessa pesquisa, espera-se que os alunos sejam capazes de interagir com as tecnologias digitais bemcomo o funcionamento da hipertextualidade de maneira crítica e reflexiva. Com outras palavras, o estudante precisa ser letrado digitalmente o que o tornar capaz não só de manusear ferramentas digitais, mas usá-las de maneira reflexiva para a construção e aprimoramento de seu conhecimento. Espera-se também que esse aluno seja capaz de compreender textos em Língua Inglesa e refletir acerca do que lê.

Diante disso, trago as perguntas de pesquisa levantadas no início da minha jornada como pesquisadora e escritora dessa dissertação e suas respectivas respostas.

#### **4.0 Quais os efeitos de atividades colaborativas envolvendo HQs nas aulas de inglês de uma turma de 9º ano de uma escola pública da região metropolitana de Goiânia?**

Os dados mostram que os efeitos das atividades colaborativas realizadas com essa turma foram predominantemente positivos trazendo aos alunos mais facilidade para compreender o conteúdo e realização das tarefas, promovendo a confiança deles para responder atividades pois dessa forma eles conseguem aprender de maneira prazerosa e se sentem mais confortáveis. Entretanto, um fator importante para o bom funcionamento da colaboração em sala de aula é o interesse dos alunos em aprender e compartilhar conhecimento com o outro.

#### **4.1 Quais são as percepções dos aprendizes e da professora em relação às suas interações e às atividades colaborativas produzidas utilizando tecnologias digitais (computador, celular, slides)?**

A segunda pergunta buscava saber quais as perspectivas dos alunos e da professora em relação as suas interações e às atividades colaborativas utilizando

tecnologias digitais. De acordo com os aprendizes, atividades desse tipo são muito interessantes na medida que um pode ajudar o outro além de serem necessárias em sala de aula. Segundo a professora regente as tecnologias devem estar presentes no contexto escolar porque fazem parte da realidade dos alunos e a colaboração entre eles é muito importante, uma vez que, os aprendizes mais interessados podem influenciar os menos interessados. Porém, há fatores que dificultam a realização desse tipo de tarefa, por exemplo, a falta internet e aparelhos eletrônicos disponíveis para os estudantes.

Enquanto pesquisadora notei que o uso de TDs em atividades colaborativas são importantes instrumentos para despertar o interesse dos alunos e tirá-los da rotina em sala de aula. O simples fato de entrar em sala com um notebook e datashow em mãos ou dizer que iria promover uma atividade no laboratório de informática já foi capaz de produzir reações animadoras entre eles. E isso é algo que me instiga a acreditar que o professor e as tecnologias são aliados e não o contrário.

Além disso levá-los a produzir um texto em LI não é uma tarefa fácil e mesmo assim essa experiência proporcionou resultados positivos uma vez que todos os alunos presentes pelo menos tentaram produzir seu próprio texto mesmo não tendo grandes habilidades de escrita. Além disso, praticamente todos se interessaram pela leitura e por conhecer mais da história adaptada do clássico Hamlet – O príncipe da Dinamarca.

#### **4.2 Sob a perspectiva das professoras participantes deste estudo, professora regente e professora pesquisadora, quais são as implicações advindas das experiências colaborativas vividas pelos alunos para o ensino-aprendizagem de inglês em um contexto de escola pública após a pandemia de Covid-19?**

As experiências colaborativas em um contexto pós-pandêmico são importantíssimas para a readaptação dos estudantes à realidade escolar. As trocas de experiências e conhecimento fazem com que os alunos se sintam mais confortáveis além de motivá-los. A frustração com seu próprio aprendizado é um sentimento nítido entre esses indivíduos e fazer com que eles participem, interajam e de fato aprendam é um desafio que o professor terá que enfrentar por muitos anos.

Embora as atividades colaborativas possam apresentar alguns resultados negativos, acredito que seus efeitos positivos superam tudo isso, principalmente, se as tarefas forem executadas com o planejamento e a condução devida do professor. A professora regente acredita que muitos alunos tiveram dificuldades em manter seu comprometimento e ter uma rotina de estudos durante a pandemia da COVID-19. Diante disso a colaboração em sala de aula é importante no sentido de que um aluno pode auxiliar e influenciar aqueles que tem mais dificuldades a aprender.

### **4.3 Reflexões pós-pesquisa**

A pesquisa qualitativa é um campo que sempre chamou minha atenção por possibilitar a reflexão sobre a experiência humana e isso contribui para o desenvolvimento de um bom pesquisador.

Ao iniciar um trabalho como este é normal fazer muitos planos e querer “abraçar o mundo” propondo vários objetivos e comigo não foi diferente. Entretanto o desenrolar da minha investigação me mostrou algumas lacunas que dificultaram-me atingir minhas metas e podem ser evitadas em futuras pesquisas.

Logo no início enfrentei a resistência dos participantes em assinarem os documentos de autorização por medo ou receio de terem algum custo futuramente. Isso foi algo que impossibilitou a inclusão de narrativas de vários outros alunos que também estavam presentes nas aulas. Essa recusa acabou atrasando um pouco o início das aulas pois fiquei esperando a resposta de muitos pais e responsáveis. Acredito que a falta de tempo para esclarecer detalhadamente o documento tenha causado isso e em uma futura pesquisa esse é um ponto que eu daria mais atenção.

Alem disso, o período de aulas remotas e as incertezas sobre o retorno das atividades escolares presenciais me fizeram modificar o meu planejamento várias vezes e isso também me causou certa insegurança quanto a participação dos alunos caso as aulas tivessem que ocorrer online e a aplicabilidade do meu planejamento.

A aplicação do questionário de pesquisa também não saiu como o esperado pois muitas respostas foram curtas e não mostraram claramente o que estava sendo investigado. Eu gostaria de ter realizado essa ação de outra maneira. Aplicaria dois questionários ao invés de um e o complementar com uma entrevista individual com cada aluno mesmo que isso significasse tomar mais um tempo das aulas da professora regente.

Outro fator importante a ser pensado é o horário em que as aulas ocorreram e o tempo de cada uma delas. Algumas aulas tiveram que acontecer muito depressa devido a interferência do horário do lanche, de problemas com os materiais necessários e o deslocamento dos alunos de uma sala para outra. O número de encontros necessários deveria ter sido maior para a realização de cada uma das etapas de maneira mais tranquila.

Além disso, a gravação dos eventos poderia ter sido feita em mais de um celular pois facilitaria minha compreensão uma vez que o barulho das interações simultaneas dos alunos dificultou a transcrição dos encontros.

Por último, a inserção de imagens das produções textuais dos aprendizes era algo que seria importante para melhor visualização do trabalho dos estudantes. Entretanto, isso foi perdido pois nem todos os alunos conseguiram salvá-los de maneira correta e os que conseguiram não faziam parte dos participantes da pesquisa.

Apesar de tudo isso os dados obtidos aqui são importantes para contribuir com a melhora do ensino de Língua Inglesa nesse e em outros contextos em que essa dissertação chegar. Acredito que a proposta de desenvolver o letramento digital por meio de uma visão sociointeracionista e colaborativa possa ser aperfeiçoada em futuras investigações .

## **REFERÊNCIAS**

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in Classroom Language Learning. Applied Linguistics, Vol. 5, No 2. University of Lancaster, 1984.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004.

BALEGHIZADEH, Sasan; TIMCHEH MEMAR, A.; TIMCHEH MEMAR, H. A sociocultural perspective on second language acquisition: The effect of high-structured scaffolding versus low-structured scaffolding on the writing ability of EFL learners. Reflections on English Language Teaching, v. 10, n. 1, p. 43-54, 2011

BIGONJAL-BRAGGIO, Sílvia Lucia. Contribuições da linguística para o ensino de línguas. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

BRASIL alcança maior taxa de crianças e jovens fora da escola. Carta Capital, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-alcanca-maior-taxa-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola/> . Acesso em 11 de jul. de 2022

SOUZA, Iêda Cristina Amorim Raiol de. A importância da interação social entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. Brasília, 2013. Disponível em: [Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade Católica de Brasília - UCB: A importância da interação social entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem](#) . Acesso em 11 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério de estado da educação. Base nacional comum curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 verseofinal sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf) Acesso em: 05 de mai. de 2020.

CARVALHARES, Lídia Nunes de Ávila. Leitura em língua Inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional. 141 f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 201

COSTA, José Claudenilton. MAIOR, Rita Solto. Uma análise da interação em sala de aula a partir de diários reflexivos. Editora Realize, 2018. Disponível em: [UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE DIÁRIOS REFLEXIVOS | Plataforma Espaço Digital \(editorarealize.com.br\)](#) . Acesso em: 11 de jul. de 2022.

CORREIA, Luiz Alberto da Silva. Autoria e letramento digital com histórias em quadrinhos: um experimento formativo na escola. 146 f. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: CEALE e Editora Autêntica, 2017.

DE LIMA, Lucielena Mendonça; HEBERLEIN, Maria Carolina Terra; FIGUEREDO,

Carla Janaína. A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões à luz das teorias bakhtinianas. *Revista Gatilho*, v. 19, n. 02, p. 36-56, 2020.

DE SABINO, Maria Manuela do Carmo. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista iberoamericana de educación*, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

DALACORTE, Maria Cristina F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso. 1999. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. 2008.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. New Jersey: Ablex Publishing Company, 1994.

DUFF, Patricia A. Case Study Research on Language Learning Use. Cambridge University Press, 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador reflexivo. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. V. 21. N. 65, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. Org. LEFFA, Wilson J. Editora da Universidade Católica de pelotas: Pelotas, 2003.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3 Edição Revista e Ampliada. – Goiânia: Editora UFG, 2015.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas. 2 ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. Campinas: *Trab. Ling. Apl.* 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras* ISSN: 0104-0944. Universidade Federal do Pará, 2008. Disponível em: [THE INFLUENCES OF COLLABORATION ON THE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE | Quaresma de FIGUEIREDO | MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944 \(ufpa.br\)](https://www.ufpa.br/moara/revista/ver-publicacao.php?id_publicacao=10) Acesso em 11 de jul. 2022.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINTING, Siti Aisyah. The importance of opening moves in Classroom Interaction. *Advances in Language and Literacy Studies*. Faculty of Languages and Arts. State University of Medan, Indonesia, 2017.

IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Disponível

em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf) Acesso em: 10 de jun. 2020.

KRASHEN, Stephen D. *Principies and practice in second language acquisition*. Phoenix ELT, 1995.

KRASHEN, Stephen. *We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis*. *The modern language journal*, 1989. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/326879?read-now=1&refreqid=excelsior%3A63cecb1d9bc374567a373615affede35&seq=1> Acesso em 11 de jul. de 2022.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LIMA, Diógenes Cândido. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Diógenes. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUDKE, Menga, E. D. A. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação; abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LAGO, Neuda Alves do. *Understanding metaphorical texts in foreign literature*. *Humanities and Social Sciences Review*, 2017.

MELLO, Layssa Gabriela Almeida e Silva. *Compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa: práticas dialógicas e colaborativas em foco*. 273 f. Universidade Federal de Goiás: Goiânia; 2021.

MCLAUGHLIN, Barry. *Theories of second language learning*. New York: Oxford University, 1987.

MOREIRA, Carla. *Letramento digital: do conceito à prática*. Uberlândia GO, 2012 Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf) Acesso em: 24 de mai. 2020.

NEVES, Rita de Araújo. DAMIANI, Magda Floriana. *Vigotsky e as teorias de aprendizagem*. Pelotas RS: UNIrevista Vol. 1, 2006.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Alagoas: Travessias, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotsky aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vitalino Garcia. & LAGO, Neuda Alves. Beyond the text: crenças de aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita um estudo de caso. São Paulo: Revista Intercâmbio, 2012.

OLSEN, Roger E. W B. KAGAN, Spencer. About Cooperative Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

OXFORD, Rebecca L. Language learning strategies: what every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, Rebecca L. "Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom." *The modern language journal* 81.4 (1997): 443-456.

OZFIDAN, Burhan; MACHTMES, Krisanna L.; DEMIR, Husamettin. Socio-cultural factors in second language learning: A case study of adventurous adult language learners. *European Journal of Educational Research*, v. 3, n. 4, p. 185-191, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O www e o ensino de inglês. Ver. Brasileira de Linguística Aplicada Vol 1, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Aquisição de segunda língua. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. O. Second language acquisition: reconciling theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 2013.

PASCHOAL, M.S.Z & CELANI, M.M.A. linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

PESSOA, Rosane Rocha & OLIVEIRA, Eliane Carolina de. Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês. Goiânia: Editora UFG, 2016.

PESSOA, Alberto Ricardo et al. Quadrinhos na educação: uma proposta didática na educação básica. 2006.

PNAD: Levantamento do todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de

atendimento escolar. Todos pela educação, 2 de dez. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/#:~:text=O%20Todos%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20produziu,e%20scolas%20em%20todo%20o%20Brasil>. Acesso em 12 de jul. de 2022.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos na educação. Editora Contexto, 2013.

RAMA, Ângela et al. Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula. 4 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

REIS, Susana Cristina dos. GOMES, Adilson Fernandes. Podcasts para o ensino de língua inglesa: análise e prática de letramento digital. Calidoscópico Vol. 12, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/23638561/Podcasts para o ensino de Língua Inglesa análise e prática de Letramento Digital](https://www.academia.edu/23638561/Podcasts_para_o_ensino_de_L%C3%BAngua_Ingl%C3%A9sa_an%C3%A1lise_e_pr%C3%A1tica_de_Letramento_Digital) Acesso em: 24 de mai. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. – São Paulo: Cortes: 2010.

ROCHA, Erika Giacometti; MILL, Daniel. Mudanças nas interações sociais e mobilidade na educação com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p. 966-982, 2017.

RODRIGUES, Fernanda. O uso das histórias em quadrinhos da Monica's Gang como recurso para a produção de diálogos interculturais no Ensino de Inglês como LE. – 2016.

ROJO, Roxane. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. Cadernos de Tradução, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011.

SHAKESPERE, Willian, 1554-1616. Hamlet: prince of Denmark / Willian Shakespere; ilustrações Enzo Marciantel /. – São Paulo: Scipione: 1997. – (Reading and training)

SILVA, Fábio Gomes da; SOUZA, Adailson Nascimento; CORDEIRO, Valtemir Ferreira. Letramento digital: o futuro da educação – de professor para professor. São Paulo: Paco Editorial, 2021.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas Vol. 23, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em: 13 de mai. 2020

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte:

CEALE e Editora Autêntica. Belo Horizonte: 1998.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: Editora Eduepb, 2011.

SOUZA, Iêda Cristina Raiol de. A importância da interação social entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem. Universidade Católica de Brasília – UCB,

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. New York: Oxford University Press 1995.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima et al. Da internet para a sala de aula: tecnologia e comunicação no Brasil. Paco editorial, 2016.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco. Instruções de estratégias de leitura hipertextual e língua inglesa: Um estudo com aprendizes na educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem. 1981 f. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2015.

TORRES, Patrícia Lupion. IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Coleção Agrinho. Disponível em: <[https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)> Agrinho. Acesso em: 02 de mai. de 2020.

ULIANA, Jéssica Laira de Araujo Esgoti; IBILCE, Unesp; FARINAZZO, Etec Prof Armando José. Inglês instrumental em cursos técnicos: O processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva sociocultural. Revista CBTECLE, v. 1, n. 1, p. 384-403, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação. 1 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

VYGOTSKY, A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZAINAL, Zaidah. Case study as a research method. Jurnal Kemanusiaan, 2007

WEBBER, Carine Geltrudes; VIEIRA, Martha Barcelos. Tecnologias digitais na educação: colaboração e criatividade em sala de aula. 2010.

WELKER, Herbert Andreas. Pesquisando o uso de dicionários. Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 223-243, 2006.

## ANEXOS

## ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital**. Meu nome é Amanda de Paula Guimarães Teixeira, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail: [amandateixeira@discente.ufg.br](mailto:amandateixeira@discente.ufg.br) e, através do seguinte contato telefônico: **(62) 99334-7498**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Aopersistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os efeitos de atividades colaborativas, utilizando ferramentas, digitais em aulas de Língua Inglesa. Você será observado na realização de atividades, entrevistas e respondendo questionários de pesquisa, e para isso deverá reservar um período de três meses de suas aulas de inglês. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Você poderá correr alguns riscos mínimos durante a realização da pesquisa, tais como, cansaço para executar as atividades propostas, desconforto por causa da presença da professora pesquisadora e por estar sendo observado, constrangimento ao ter que ler e falar utilizando a língua inglesa. Entretanto é de comprometimento da pesquisadora garantir o máximo de benefícios, como oportunidades de ter contato com textos multimodais, praticar conversação em inglês, utilizar aparelhos que propiciem o acesso a internet na escola, participar de atividades colaborativas, desenvolver o letramento crítico/digital, maiores experiências enquanto usuário de uma língua estrangeira, e o mínimo de danos e riscos, e ainda acompanhar as aulas, abrir espaços de fala para reclamações através do e-mail, número de telefone ou de forma presencial na escola campo.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da

opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador (somente para casos em que for necessário)

- (                    ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
 (                    ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
 (                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

- (                    ) Permito a minha identificação através do uso de um pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

## 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital**. Informo ter \_\_\_\_\_ anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Amanda de Paula Guimarães Teixeira** sobre a

pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

#### **ANEXO B – Termo de Consentimento livre e Esclarecido : Pais ou responsáveis (TCLE)**

Você na qualidade de responsável por....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital**. Meu nome é Amanda de Paula Guimarães Teixeira, sou o(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é ensino de línguas estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, desenvolvido na Escola Evangélica Príncipe da Paz, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [amandateixeira@discente.ufg.br](mailto:amandateixeira@discente.ufg.br) ou através de contato telefônico para o número (62) 99334-7498, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os efeitos de atividades colaborativas, utilizando ferramentas, digitais em aulas de Língua Inglesa. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

O participante poderá correr alguns riscos mínimos durante a realização da pesquisa, tais como, cansaço para executar as atividades propostas, desconforto por causa da presença da professora pesquisadora e por estar sendo observado, constrangimento ao ter que ler e falar utilizando a língua inglesa. Entretanto é de comprometimento da pesquisadora garantir o máximo de benefícios, como oportunidades ter contato com textos multimodais, praticar conversação em inglês, utilizar aparelhos que propiciem o acesso a internet na escola, participar de atividades colaborativas, desenvolver o letramento crítico/digital, maiores experiências enquanto usuário de uma língua estrangeira, e o mínimo de danos e riscos, e ainda acompanhar as aulas, abrir espaços de fala para reclamações através do e-mail, número de telefone ou de forma presencial na escola campo.

Os dados coletados nesta pesquisa serão publicados em formato de dissertação de mestrado pela UFG e tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

A participação na pesquisa será voluntária e não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

Pode haver necessidade de utilizarmos a voz do participante em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Autorizo o uso da voz do menor sob minha responsabilidade em publicações.

(                    ) Não autorizo o uso da voz do menor sob minha responsabilidade em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

(                    ) Não Permito a divulgação da opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(                    ) Permito a divulgação da imagem do menor sob minha

responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não Permito a divulgação da imagem do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade através do uso de um pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu ....., abaixo assinado, autorizo ....., a participar do projeto intitulado” **Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Amanda de Paula Guimarães Teixeira** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do menor sob minha responsabilidade no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

### **ENEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professora Regente (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Amanda de Paula Guimarães Teixeira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada (Ensino de Línguas estrangeiras). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas ficará na escola e a outra é da pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [amandateixeira@discente.ufg.br](mailto:amandateixeira@discente.ufg.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)993347498. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. A

presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os efeitos de atividades colaborativas em aula de Língua Inglesa. Você será exposto a questionários de pesquisa, a atividades em grupo e entrevistas, e para isso deverá reservar um período de oito aulas de Língua Inglesa em seu turno de estudo. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos mínimos da pesquisa podem ser o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, mas o comprometimento é com o máximo de benefícios, tais como, participar de atividades que promovam melhor aproveitamento dos conhecimentos da disciplina, e ainda acompanhamento da equipe gestora de escola campo em razão da ocorrência de qualquer risco. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
 Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
 Não autorizo o uso de minha voz em publicações

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
 Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA** 1) Título da pesquisa: Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital 2) Justificativa, objetivos e os procedimentos da pesquisa: JUSTIFICATIVA Este projeto se justifica pelos seguintes aspectos: a) a necessidade de proporcionar espaços de fala aos estudantes de língua inglesa no ensino fundamental; b) propor atividades que despertem o interesse do aluno trabalhando com temas interdisciplinares e globalizados; c) expor o aluno a atividades que propiciem o desenvolvimento de multiletramentos incluindo o letramento digital; d) refletir sobre os efeitos das atividades colaborativas no processo ensino-aprendizagem de inglês no contexto investigado.

**OBJETIVOS** Neste projeto de pesquisa, objetivo propor um estudo de caso com alunos de

inglês do ensino fundamental engajados em atividades de cunho colaborativo que tenham as histórias em quadrinhos como principal gênero textual, inserido e trabalhado com o apoio de ferramentas tecnológicas.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA** Observação e anotação de aulas, gravação de aulas, questionários e atividades produzidas pelos alunos. Risco de desconforto e benefícios para os participantes da pesquisa:

1. Propiciará dados para que tais departamentos reflitam sobre suas práticas formativas.
2. Os nomes verdadeiros dos participantes serão mantidos em sigilo. Somente pseudônimos, escolhidos pelos participantes, poderão ser utilizados para identificá-los nos resultados publicados da pesquisa.  
 ( \_\_\_\_\_ ) Permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa;  
 ( \_\_\_\_\_ ) Não permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa.
3. O participante tem garantia de liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
4. O participante tem garantia de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em qualquer instrumento utilizado na realização da pesquisa;
5. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, por meio de publicações em capítulos de livro, em periódicos nacionais e internacionais, e em eventos acadêmicos da área de Linguística Aplicada.
6. A pesquisa armazenará os dados coletados em banco de dados pessoal ou institucional para utilizações futuras.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**  
 Concordo em participar do estudo Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital, como sujeito. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora, Amanda de Paula Guimarães Teixeira, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, 09 de setembro de 2021

---

Pesquisador responsável

---

Assinatura do aluno(a) participante

**ANEXO D – Liberação Comitê de Ética**



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino-aprendizagem de língua inglesa com o apoio de Histórias em quadrinhos numa perspectiva do letramento digital

**Pesquisador:** Amanda de Paula Guimarães Teixeira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52250521.6.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.126.120

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa pretende "observar e analisar, através de um estudo de caso, como a colaboração e interação dos alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental poderão contribuir para a aprendizagem de língua inglesa com o apoio de HQs como ferramenta didática numa perspectiva do letramento digital e multiletramentos".

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo "desta pesquisa é alinhar atividades de cunho colaborativo ao uso de ferramentas/recursos digitais disponibilizados em diferentes plataformas online para a produção de HQs, no contexto do ensino fundamental dentro e fora da sala de aula. Esta proposta inclui a construção online de HQs produzidas pelos próprios estudantes através de sites ou aplicativos online".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento informações básicas da pesquisa e nos termos TALE e TCLE/Responsáveis informou os riscos e benefícios da pesquisa, explicou que os participantes podem desistir da pesquisa em qualquer etapa sem penalização e garantiu o anonimato. Quanto à liberdade de recusa em responder perguntas que causem desconforto ou constrangimento, é preciso inserir este item novamente nos Termos.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Cid. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-910

**UF:** GO

**Município:** GOVANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.proj@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Formulário: S.136.130

**Benefícios:** Desenvolver através de atividades colaborativas o letramento digital.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta é pertinente para a área de Linguística/Ensino de Línguas Estrangeiras.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Termo de compromisso assinado pela proponente e sua orientadora;
- 3) Termo atualizado de anuência da Escola Evangélica Príncipe da Paz;
- 4) Cronograma;
- 5) TCLE/Responsáveis;
- 6) TALE;
- 7) Folha de rosto;
- 8) Instrumento de coleta de dados (questionário inicial).

Início geração de dados: 20/01/2022

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Determina-se que a pesquisadora faça as seguintes adequações:

**A) TCLE Responsáveis:**

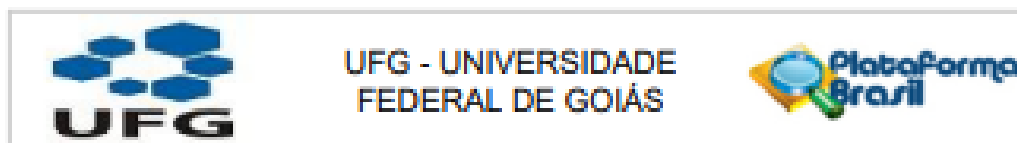
- 1) Inserir a seguinte informação (já consta no TALE, mas precisa constar no TCLE também):

Informar que os dados da pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 5 anos após o término da pesquisa (norma das resoluções 466 e 510). Conferir modelo do CEP: " Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos".

**B) TALE**

- 1) Este item constava na versão anterior do TALE e foi retirado pela pesquisadora. É preciso inseri-

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-070  
**UF:** GO **Município:** GOIÂNIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prgi@ufg.br



Continuação do Parecer: S.136.130

lo, pois é item obrigatório.

O participante tem garantia de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em qualquer instrumento utilizado na realização da pesquisa.

Demais pendências foram sanadas pela pesquisadora.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo COM PENDÊNCIA. O mesmo deverá ser readequado em acordo com os princípios éticos vigentes e com as solicitações do CEP. O(a) pesquisador(a) responsável tem trinta (30) dias para atender as pendências conforme a Resolução CNS n. 466/12 e CNS n. 510/16. Solicitamos o envio de um documento de apresentação do atendimento de pendências (Carta de Encaminhamento em WORD ou PDF), a fim de que possamos identificar os itens que foram modificados e/ou inseridos no sistema a partir das considerações e direcionamentos presentes na redação da Carta.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1786709.pdf	05/11/2021 09:46:21		Aceito
Outros	carta_encaminhamento_pendencias.docx	05/11/2021 09:45:55	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_ATUALIZADO.pdf	01/11/2021 10:23:51	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_atualizado.pdf	01/11/2021 10:19:58	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_atualizado.pdf	01/11/2021 10:19:30	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	29/09/2021 16:58:02	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Cid. K, Edifício K2, sala 113  
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970  
 UF: GO Município: GOIÂNIA  
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prgi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.126.120

Folha de Rosto	folha_De_rosto.pdf	25/09/2021 16:25:35	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	27/09/2021 21:45:59	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PESQUISA.pdf	27/09/2021 21:31:49	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	27/09/2021 21:30:53	Amanda de Paula Guimarães Teixeira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

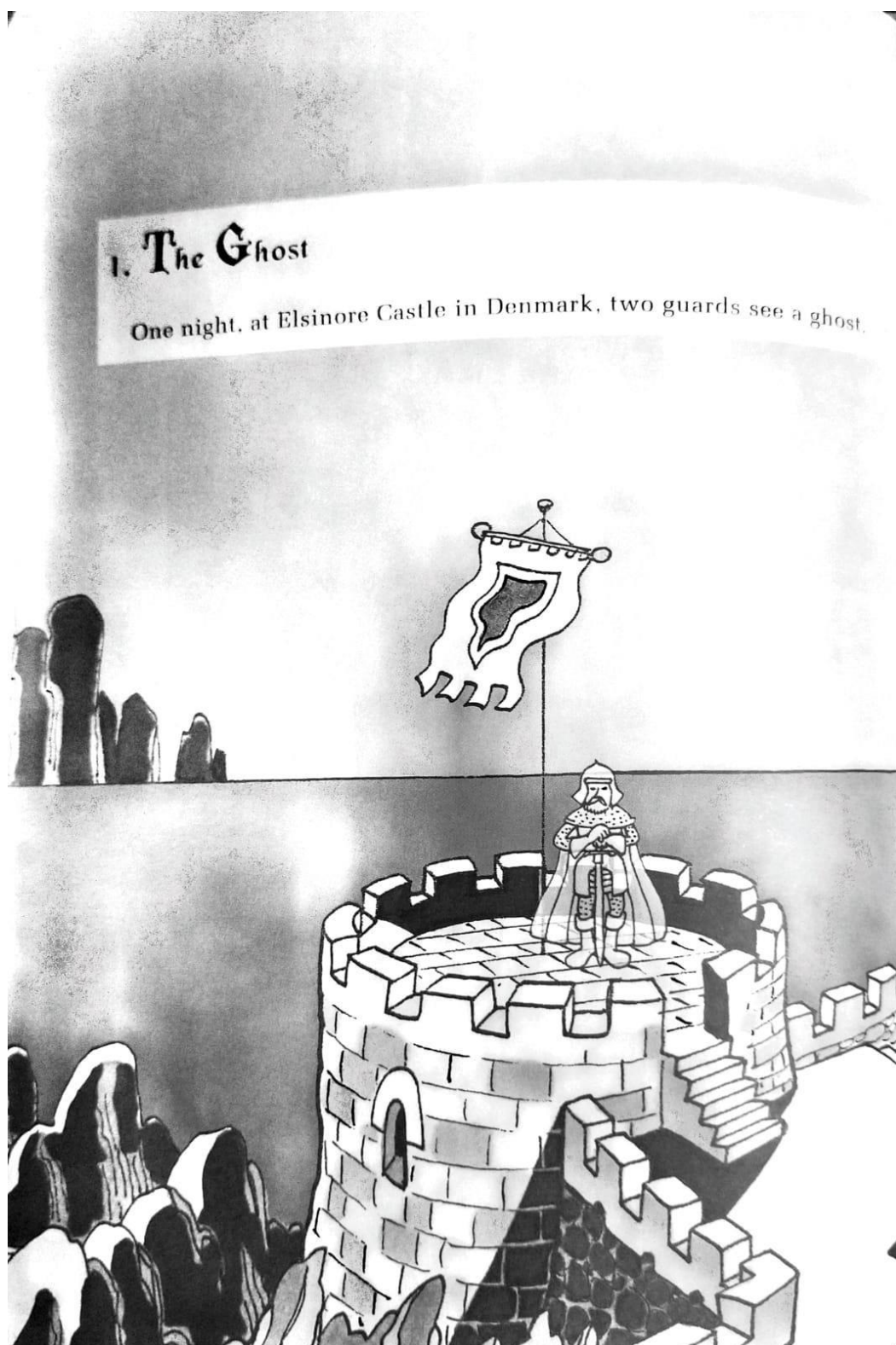
Não

GOIANIA, 25 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Rosana de Moraes Borges Marques**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-070  
**UF:** GO **Município:** GOIÂNIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cnp.ppi@ufg.br

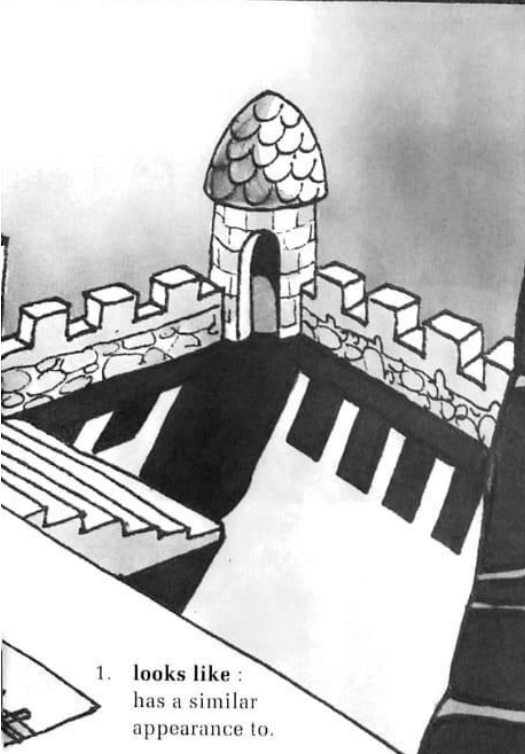
**ANEXO E - Adaptação de Hamlet – O príncipe da Dinamarca: Capítulo 1**



It looks like King Hamlet...

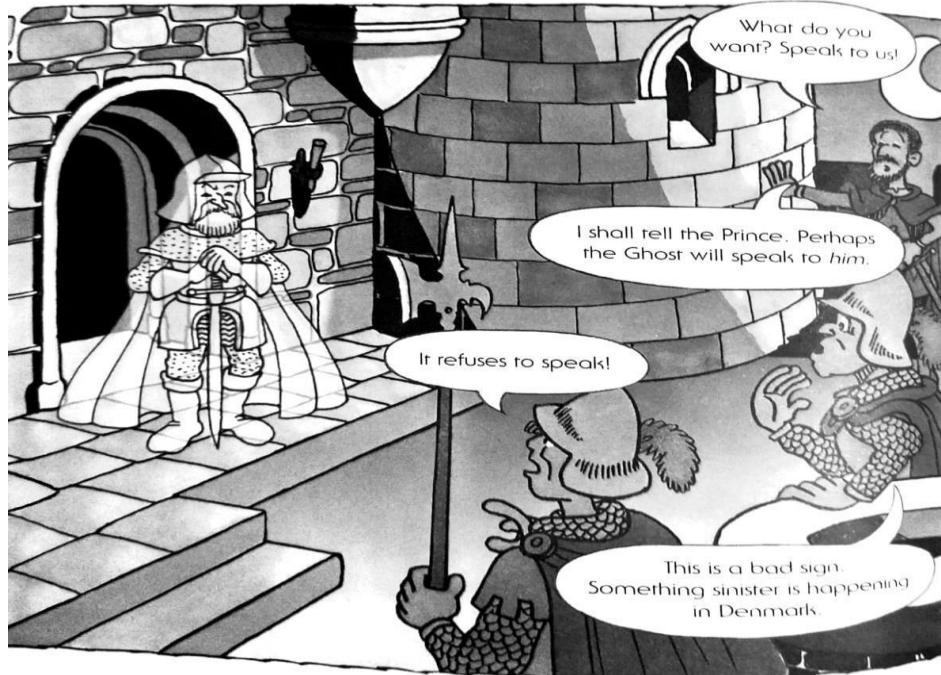
But it can't be! King Hamlet is dead!

We must tell Horatio, Prince Hamlet's friend. Perhaps the Ghost wants to give a message to the Prince.



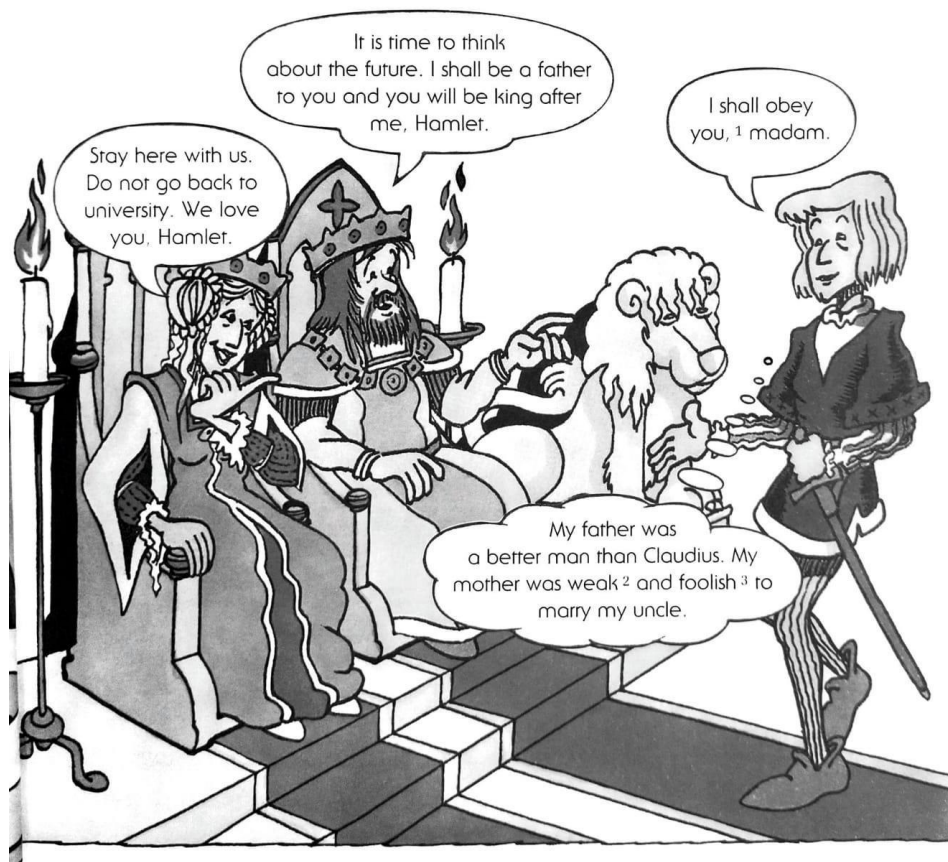
1. **looks like** : has a similar appearance to.

The next night, Horatio stays to watch with the guards. The Ghost appears again. It is wearing the same armour <sup>1</sup> as the old king.



1. **armour** [ˈɑːmə] : metal clothes (for fighting in a war).

Prince Hamlet is very sad. His father, the King, is dead. Gertrude, his mother, has married Claudius, his father's brother. Claudius has become the new king. Hamlet does not like his uncle.



1. **obey** [ə'beɪ] **you** : follow your instructions.
2. **weak** : not strong.
3. **foolish** : stupid.

Horatio comes to tell Hamlet about the Ghost. Horatio has studied for many years with the Prince at university. He is Hamlet's best friend and the Prince trusts <sup>1</sup> him completely.



1. **trusts** : has confidence in. Hamlet believes Horatio is totally honest.

2. **cliff** : 

Hamlet sees the ghost of his father. It signals <sup>1</sup> him to follow.



1. **signals** : 
2. **unfaithful** [ʌn'feɪθfəl] : not true in love, disloyal.
3. **poured** [pɔ:d] : 
4. **poison** ['pɔɪzən] : fatal liquid.

Hamlet does not know what to do. Perhaps the Ghost is telling lies. <sup>1</sup>



Fonte: Shakespeare, William, 1554-1616. Hamlet: prince of Denmark / William Shakespeare; ilustrações Enzo Marciantel /. – São Paulo : Scipione : 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa: Alunos

Nome (fictício): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: 9º ano

- 1- Como você vê a importância de aprender inglês na escola?  
( ) Pouco importante ( ) Importante ( ) Muito importante
  
- 2- Conte brevemente sobre sua experiência aprendendo inglês na escola.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 3- Você faz algum curso de inglês fora da escola? ( ) sim ( ) não
  
- 4- Antes do período de aulas remotas com qual frequência você acessava a internet?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Todos os dias
  
- 5- Durante o período de aulas remotas, com qual frequência você acessa a internet?  
( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Todos os dias
  
- 6- Você já teve alguma experiência com a realização de atividades utilizando tecnologias digitais (celular, computador, tablet) dentro da escola? Caso a resposta seja positiva, como foi essa experiência?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 7- O que você pensa sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula? Comente.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- 8- Qual tem sido sua maior dificuldade durante o período de aulas remotas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 
- 
- 9- Você tem o hábito de ler textos em inglês fora da escola? ( ) sim ( ) não
- 10- Quais recursos e estratégias você costuma utilizar para fazer a leitura de textos em inglês (dentro e fora da sala de aula) ?
- ( ) google tradutor ( ) dicionário ( ) relacionando palavras parecidas em português e inglês ( ) ativando conhecimento prévio ( ) outros \_\_\_\_\_
- 11- Marque os gêneros textuais que mais gosta de ler:  
 ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Tirinhas ( ) poemas ( ) romance ( ) notícias ( ) horóscopo ( ) reportagem ( ) piadas ( ) outros \_\_\_\_\_
- 12- Qual sua opinião sobre atividades em pares ou em grupos?
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

### APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa: Professora Regente

Nome (fictício): \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_

- 1- Qual sua formação?
- 
- 
- 
- 
- 2- Há quanto tempo você é professora de inglês?
- 
- 
- 
- 
- 3- Como é ser professora de inglês para o ensino fundamental II? Como está sendo esta experiência em um período pós-pandemia?
- 
- 
- 
- 
- 4- Quais foram suas principais dificuldades frente ao ensino remoto emergencial?
- 
- 
- 
-

- 
- 
- 
- 
- 
- 5- Qual sua opinião sobre atividades colaborativas (em pares ou grupos) no ensino de Língua Inglesa?
- 
- 
- 
- 
- 
- 6- Como você vê a importância de aprender inglês ainda na escola? Comente.
- 
- 
- 
- 
- 
- 7- Você já promoveu alguma atividade envolvendo tecnologias digitais em sala de aula? Caso a resposta seja positiva, como foi esta experiência?
- 
- 
- 
- 
- 
- 8- Você já promoveu alguma atividade envolvendo histórias em quadrinhos em sala de aula? Caso a resposta seja positiva, como foi esta experiência?
- 
- 
- 
- 
- 
- 9- Em sua opinião, qual a importância de leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental II?
- 
- 
- 
- 10- Qual a sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa no ensino fundamental II?

