

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Bruna Fernandes Corrêa

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CURRÍCULO PAULISTA DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ABORDAGEM DOS GÊNEROS DIGITAIS
MULTIMODAIS**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

BRUNA FERNANDES CORRÊA

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CURRÍCULO PAULISTA DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: UMA ABORDAGEM DOS GÊNEROS DIGITAIS
MULTIMODAIS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

CORRÊA, Bruna Fernandes.

A transposição didática do Currículo Paulista do Ensino Fundamental – Anos Finais – na aula de Língua Inglesa: uma abordagem dos gêneros digitais multimodais / Bruna Fernandes Corrêa – São Caetano do Sul - USCS, 2023.

109 fls.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Multiletramentos. 2. Gêneros digitais multimodais. 3. Transposição didática. 4. Língua inglesa. 5. BNCC. I. APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 15/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (CEETEPS)

Dedico este trabalho a todos que acreditam no poder transformador da Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Elisete e Pedro, por terem me ensinado a valorizar a educação. À minha irmã, Amanda, pela compreensão, ajuda e apoio, em todos os momentos.

Às minhas amigas, que me motivaram a ingressar nessa jornada, me aconselharam e leram meus textos.

Agradeço à gestão da escola em que atuo, por sempre incentivar a formação e a pesquisa, e aos meus colegas, que tornam a escola um local acolhedor.

Aos professores do curso, pelas aulas excelentes, que me permitiram confirmar que havia tomado a decisão certa. E aos meus colegas da USCS, que foram uma rede de apoio, mesmo a distância. Especialmente, à Viviane Elias, pelas tantas trocas que tivemos.

Agradeço ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e ao Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, por terem aceitado participar das minhas Bancas de Qualificação e de Defesa e por terem feito contribuições enriquecedoras ao trabalho.

Por último, agradeço, sobretudo, à minha orientadora, Ana Sílvia, por toda a paciência, pela escuta, pelas contribuições, pelo acolhimento e pelo cuidado com que me acompanhou durante todo o processo.

RESUMO

Os gêneros digitais multimodais fazem parte do universo dos alunos da educação básica e podem ser uma forma de vivenciar situações reais de uso da língua inglesa. Tais gêneros, quando abordados em sala de aula, podem contribuir com a aprendizagem da língua inglesa e com o desenvolvimento dos multiletramentos, pois requerem práticas de leitura e escrita adequadas às suas características. Esta pesquisa objetivou investigar como esses gêneros podem ser mobilizados pelo professor no processo de transposição didática na prática de sala de aula. O embasamento teórico pauta-se, especialmente, na pedagogia dos multiletramentos, tendo como referência o manifesto do Grupo Nova Londres e estudos de Roxane Rojo; no conceito de inglês como língua franca, com base em estudos de Jennifer Jenkins e Telma Gimenez; na noção de transposição didática de Yves Chevallard; bem como nos documentos curriculares em vigência, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de método intervencionista na própria prática, em que a professora-pesquisadora desenvolveu uma sequência de atividades focadas nos gêneros vídeo e comentário de YouTube, com duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A partir de uma *lesson* presente nos materiais de apoio ao Currículo Paulista — os Cadernos do Aluno e do Professor —, a professora-pesquisadora fez adaptações, utilizou recursos diversos e elaborou novas atividades, a fim de que os gêneros fossem trabalhados de maneira a simular seus contextos reais de leitura e produção. No processo de intervenção, foram utilizadas estratégias diversas, como exibição de vídeo, seleção, leitura e escrita de comentários, produção de vídeos e utilização da plataforma Padlet, para compartilhamento. As atividades realizadas contribuíram para que os alunos desenvolvessem habilidades de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa, na perspectiva dos multiletramentos. A intervenção gerou reflexões sobre o papel do professor na transposição didática interna dos gêneros em foco. O produto desta pesquisa consiste em um protótipo didático, que apresenta sugestões ao professor a respeito de como trabalhar os gêneros digitais multimodais em sala de aula.

Palavras-chave: multiletramentos; gêneros digitais multimodais; transposição didática; Língua Inglesa; BNCC.

ABSTRACT

Multimodal digital genres are part of the universe of basic education students and can be a way of experiencing real situations of using the English language. Such genres, when approached in the classroom, can contribute to English language learning and the development of multiliteracies, as they require reading and writing practices appropriate to their characteristics. This research aimed to investigate how these genres can be mobilized by the teacher in the didactic transposition process in the classroom practice. The theoretical foundation is guided, especially, in the pedagogy of multiliteracies, having as reference the manifesto of the New London Group and studies by Roxane Rojo; the concept of English as a lingua franca, based on studies by Jennifer Jenkins and Telma Gimenez; in Yves Chevallard's notion of didactic transposition; as well as in current curriculum documents, such as “Base Nacional Comum Curricular” and “Currículo Paulista”. It is a qualitative research, with an interventionist method in practice, in which the teacher-researcher developed a sequence of activities focused on the genres YouTube video and commentary, with two classes of 6th grade of “Ensino Fundamental – Anos Finais”. Based on a lesson present in the support materials for “Currículo Paulista” — entitled “Caderno do Aluno” and “Caderno do Professor” —, the teacher-researcher made adaptations, used different resources, and created new activities, so that the genres were approached in a way that simulated their real contexts of reading and production. In the intervention process, different strategies were used, such as video display, selecting, reading and writing comments, video production and use of the Padlet platform for sharing. The activities carried out contributed for the students to develop comprehension skills and oral and written production in English, from the perspective of multiliteracies. The intervention generated reflections on the teacher's role in the internal didactic transposition of the genres in focus. The product of this research consists of a didactic prototype, which presents suggestions to the teacher on how to work with multimodal digital genres in the classroom.

Keywords: multiliteracies; multimodal digital genres; didactic transposition; English Language; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vídeo do YouTube no CA.....	47
Figura 2 – <i>Slide</i> de início da <i>lesson</i>	59
Figura 3 – <i>Slide</i> de apresentação do vídeo	61
Figura 4 – Turma assistindo ao vídeo do Youtube	61
Figura 5 – <i>Slide</i> do exercício 2	63
Figura 6 – <i>Slide</i> do exercício 3 – parte 1	63
Figura 7 – <i>Slide</i> do exercício 3 – parte 2	64
Figura 8 – <i>Slide</i> do exercício 4	64
Figura 9 – <i>Slide</i> da seção <i>Language Focus</i> – parte 1	65
Figura 10 – <i>Slide</i> da seção <i>Language Focus</i> – parte 2	65
Figura 11 – <i>Slide</i> da seção <i>Outcome</i>	66
Figura 12 – <i>Slide</i> de apresentação da atividade de produção de comentário	68
Figura 13 – Topo do Padlet com vídeo do Youtube.....	70
Figura 14 – Comentários do YouTube reproduzidos no Padlet	70
Figura 15 – Turma acessando o Padlet.....	71
Figura 16 – Comandas para a produção textual.....	72
Figura 17 – Aluna utilizando o Google Tradutor	73
Figura 18 – Aluno escrevendo comentário no Padlet	74
Figura 19 – Padlet com comentários de YouTube produzidos pelos alunos	75
Figura 20 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 1	76
Figura 21 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 2	76
Figura 22 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 3	76
Figura 23 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 4	77
Figura 24 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 5	77
Figura 25 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 6	77
Figura 26 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 7	78
Figura 27 – <i>Slide</i> de retomada do vídeo.....	79
Figura 28 – Comandas para a produção de vídeo do YouTube – parte 1	80
Figura 29 – Comandas para a produção de vídeo do YouTube – parte 2	80
Figura 30 – Grupos gravando os vídeos no teatro da escola	82
Figura 31 – Grupo gravando vídeo no jardim	82

Figura 32 – Padlet com os vídeos produzidos pelos alunos	83
Figura 33 – Vídeo com legenda gerada automaticamente	84
Figura 34 – Vídeo com legendas produzidas pelas alunas	85
Figura 35 – Comentários feitos em vídeos produzido por um grupo de alunos	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de trabalho pedagógico coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMSP – Centro de Mídias do Estado de São Paulo

CA – Caderno do Aluno

CP – Currículo Paulista

IBICT – Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

ILF – Inglês como língua franca

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua estrangeira

LEM – Língua estrangeira moderna

LI – Língua inglesa

PEI – Programa de Ensino Integral

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência didática

TD – Transposição didática

TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES	26
2.1 O início das LEM nos currículos das escolas brasileiras	26
2.2 As LEM a partir da LDB 9394/96.....	28
2.3 A BNCC, o ensino de Língua Inglesa e os multiletramentos.....	32
2.3.1 O ensino de Língua Inglesa no Currículo Paulista.....	37
3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CURRÍCULO PAULISTA AOS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR	40
3.1 A transposição didática: conceito e dimensões.....	41
3.2 Os materiais didáticos de apoio ao Currículo: Cadernos do Aluno e do Professor.....	42
3.3 A transposição didática externa dos gêneros digitais multimodais	44
4 A PESQUISA: O MÉTODO, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO	49
4.1 O método da pesquisa	49
4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	51
4.3 Caracterização do contexto da pesquisa	52
4.3.1 A escola	53
4.3.2 A professora	55
4.3.3 As turmas de 6º ano	56
5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA DOS GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS	58
5.1 Atividades de compreensão de vídeo do YouTube.....	59
5.2 Produção de comentário do YouTube.....	66
5.3 Produção de vídeos do YouTube.....	78
5.4 Discussão e análise da intervenção.....	86
6 PRODUTO: PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS COMENTÁRIO E VÍDEO DE YOUTUBE	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A	105

MEMORIAL

Para falar da minha trajetória acadêmica e profissional, preciso retroceder no tempo, até os anos 1990, quando era ainda uma criança. Desde muito cedo, sonhava com a escola e, antes mesmo de sequer ter pisado em uma, minha brincadeira favorita era colocar as bonecas sentadas e dar aula usando minha lousinha. Aprendi a ler e a escrever muito cedo, ensinada pela minha mãe, que, apesar de não ser professora de profissão, soube alimentar muito bem minha curiosidade por aprender.

Quando entrei na escola, na Educação Infantil, surgiu um problema: ficava entediada, com frequência, porque fazia as atividades muito depressa e queria sempre mais. Minha professora da época, que tinha um olhar sensível para as características de cada um, logo me transformou em “ajudante da turma”, incumbida de ir em cada mesinha para oferecer auxílio a quem estava com dificuldades.

Essas memórias podem parecer singelas e, talvez, uma história “clichê” de infância de professora, mas é muito simbólica e representativa do que foi toda a minha jornada escolar e da escolha que fiz. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as coisas não mudaram muito em relação ao gosto pelos estudos; a novidade foi que, então, eu precisava escolher o que iria cursar na faculdade. A universidade sempre havia sido um objetivo, mas havia mil dúvidas, inseguranças, e a ansiedade, minha companheira de todas as horas, tomava conta dos pensamentos. Por mais indecisa que eu estivesse, não conseguia me imaginar fazendo outra coisa que não fosse ser professora (e lembro-me até hoje de ter justificado exatamente assim a escolha do curso, numa das aulas iniciais da graduação, quando questionada por uma professora).

Agora, professora de qual componente era outra decisão a ser tomada. Meu gosto pelas humanidades e linguagens sempre esteve presente. Uma longa história de amor por cinema, que, desde cedo, me despertou o interesse pela língua inglesa, e a fascinação que as aulas de língua portuguesa e inglesa me provocavam na escola me levaram ao curso ideal: Letras.

Ingressei na primeira graduação em 2007, no Centro Universitário Fundação Santo André. Foi uma escolha acertada. Durante quatro anos, desenvolvi a base de que eu precisava e confirmei a certeza do caminho que queria seguir. Nos anos finais do curso, tive a oportunidade de ser monitora de língua portuguesa e de estagiar na

escola em que estudei, experiências diferentes e igualmente importantes para minha formação. Formei-me em Letras, com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa, em 2010.

Ainda estudante, havia prestado o concurso público do Estado de São Paulo para os cargos de professora das duas línguas. Fui aprovada nos dois e realizei os cursos de formação para ingressantes, que eram a grande novidade do concurso na época. Foi minha primeira experiência com o ensino *on-line* como aluna. O objetivo dos cursos era apresentar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os materiais didáticos que a acompanhavam.

Em 2011, já estava na sala de aula. Resumidamente, chegou um momento em que precisei fazer uma escolha entre os dois cargos, e o de inglês foi a opção. Desse ano em diante, tem sido uma longa jornada. Desde a primeira aula dada, cheia de inseguranças, sem saber muito bem por onde começar, até o dia de hoje, os desafios são grandes.

Passei por três escolas, todas da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo, sempre trabalhando com o Ensino Fundamental – Anos Finais e com o Ensino Médio. Na primeira, fiquei por apenas um ano; na segunda, foram 8 anos. Esse período de estabilidade foi essencial para que eu amadurecesse como profissional.

Foi durante esses anos que tive a oportunidade de realizar uma pós-graduação *lato sensu*, oferecida para professores da rede estadual, por meio de um programa de formação, em formato híbrido, chamado Redefor. Assim, em 2013, concluí a “Especialização em língua inglesa para professores do Ensino Fundamental e Médio”, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). O curso me trouxe reflexões sobre metodologias de ensino e conceitos teóricos envolvidos no currículo do componente. Na época, tínhamos um currículo bastante focado na leitura, o que me instigou a pesquisar a relação de alunos do Ensino Médio com a leitura em língua inglesa. A pesquisa da própria prática já me interessava.

Entre 2013 e 2014, com o intuito de ampliar minha formação na área da Educação, optei por fazer o curso de Pedagogia, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Além do conhecimento teórico agregado, tive contato com os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de momentos de estágios e de trocas de experiência.

Dois outros pontos que também valem a menção nesse trajeto são minhas experiências como tutora em cursos *on-line*. Em 2012 e em 2013, trabalhei como

tutora do curso “Inglês Online”. Como o próprio nome diz, tratava-se de um curso em formato totalmente *on-line*, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para alunos do Ensino Médio — posteriormente, a iniciativa foi descontinuada pela Secretaria. Em 2014 e em 2015, fui tutora em um curso de formação continuada de professores, em um projeto desenvolvido pelo Instituto Unibanco. Ambas as experiências me permitiram explorar a educação a distância sob uma nova perspectiva.

Ao final de 2017, um sentimento de inquietude profissional tomava conta de mim. Por mais que eu apreciasse a estabilidade e o vínculo já estabelecido com a comunidade escolar em que me encontrava, queria conhecer novas realidades dentro da própria rede estadual. Assim, em 2018, depois de ter passado por um processo seletivo, ingressei em uma escola integrante do Programa de Ensino Integral (PEI), onde atuo até o momento.

Como professora do PEI, tenho a oportunidade de expandir minha perspectiva como educadora para além de um componente específico. Já lecionei eletivas diversas, Orientação de Estudos, Tecnologia, Protagonismo Juvenil, e participei de projetos variados, além de seguir lecionando Língua Inglesa.

Durante estes 10 anos como professora da rede pública estadual, vivi os impactos de políticas educacionais diversas, incluindo algumas mudanças curriculares. Da Proposta Curricular do Estado de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, trabalhei com diferentes materiais didáticos e tive diversas formações sobre esses documentos e suas implicações na prática docente. Meu olhar sempre foi atento às questões relacionadas à transposição didática, antes mesmo de conhecer esse termo.

Neste ponto, chegamos ao mestrado. Desde a época da primeira faculdade, era algo que me interessava, mas nunca um plano concreto. Foi necessário um bom tempo de amadurecimento, para que eu “ligasse os pontinhos” e chegasse à conclusão de que era isso o que queria. A menininha que brincava de dar aula e era ajudante da professora lá nos anos 1990 e a adolescente indecisa — mas no fundo decidida — dos anos 2000 são parte essencial de quem sou hoje. E, quando decidi fazer o mestrado, também não conseguia me imaginar fazendo outra coisa que não fosse pesquisa relacionada com a prática docente. Assim, identifiquei-me com o Mestrado Profissional em Educação.

Minha trajetória escolar se construiu na escola pública, tanto como aluna quanto como professora. Por isso, optei por fazer uma pesquisa que estivesse inserida na realidade da escola pública e com ela pudesse contribuir. Meus anos de experiência profissional, as transformações pelas quais vi passar a educação, meus interesses, curiosidades e ideais me trouxeram até aqui.

1 INTRODUÇÃO

A elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui uma transformação importante e ainda recente em relação aos currículos escolares de todo o país. No ano de 2017, a BNCC referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada. O documento estabeleceu um padrão de referência para todo o território nacional, a partir do qual as redes de ensino deveriam elaborar seus currículos específicos, adequados às necessidades regionais.

Diante dessa demanda, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou o Currículo Paulista (CP), homologado em 2019, que, depois de um período de transição em relação ao currículo anterior, passou a ser implantado, no Ensino Fundamental, em 2020. O documento apresenta orientações para cada componente curricular, de acordo com o proposto na BNCC.

Para efetivar o processo de implementação do CP, a Secretaria de Educação do Estado reformulou os materiais didáticos de apoio fornecidos para as escolas, chamados de “São Paulo Faz Escola”, compostos por “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”. Os materiais do programa “São Paulo Faz Escola” eram uma política da Secretaria desde 2008 (SÃO PAULO, 2019, p. 18), ano em que foi lançada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, documento curricular anterior da rede. Durante o ano de 2020, os novos materiais permaneceram com o mesmo nome do antigo programa. A partir do início de 2021, uma nova adequação aconteceu e foram lançados os materiais intitulados “Currículo em Ação”, também organizados no formato de “Cadernos”.

O advento desses documentos e materiais gerou, entre outras consequências, a necessidade de formação, revisão de conceitos e de práticas, por parte dos docentes de toda a rede. Essa breve contextualização geral se faz necessária para que possamos voltar o olhar, mais especificamente, para o componente curricular Língua Inglesa (LI), no Ensino Fundamental – Anos Finais, que é o foco deste trabalho de pesquisa.

Partimos de uma análise de como o ensino de língua inglesa é proposto pela BNCC e pelo CP, em especial, nos textos de apresentação de ambos os documentos, destacando objetivos e concepções que nos encaminharam ao problema que motiva esta pesquisa.

A BNCC inicia a apresentação do componente ressaltando a importância da língua inglesa para o engajamento e a participação social.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 241).

Após determinada tal finalidade para o ensino da língua, o documento apresenta três implicações importantes para os currículos: a função social e política do inglês, tratado como língua franca; a visão sobre os multiletramentos; e a atitude de acolhimento e legitimação das diferentes formas de expressão na língua (BRASIL, 2017, p. 241-242).

O CP, por sua vez, na seção dedicada ao componente Língua Inglesa, retoma as implicações mencionadas e explicita o enfoque nos multiletramentos, adotado em todos os componentes da área de Linguagens (SÃO PAULO, 2019). Antes de relacionar as competências específicas e as habilidades que devem ser desenvolvidas no componente, ambos os documentos definem os eixos organizadores das habilidades, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Essas premissas da BNCC e do CP para o Ensino Fundamental – Anos Finais, aqui apresentadas em linhas gerais, estão presentes, por consequência, nos materiais didáticos do “Currículo em Ação” e devem ser colocadas em prática, na sala de aula, pelo professor. Ou seja, faz-se necessário realizar a transposição didática das orientações presentes nos documentos curriculares. É nesse cenário que estabelecemos o problema desta pesquisa: Como gêneros digitais multimodais podem ser mobilizados no processo de transposição didática do Currículo Paulista na prática de sala de aula no ensino de língua inglesa?

Como professora da rede estadual, nos Anos Finais, verifico a necessidade de trabalhar com os gêneros digitais devido a estarem presentes na realidade de nossos estudantes. Muitas vezes, é por meio desses gêneros, que têm características próprias, que eles têm contato com a língua inglesa em situações reais de leitura e produção textual.

Os gêneros digitais têm como características principais as possibilidades de interatividade e de integração de recursos semiológicos diversos (MARCUSCHI, 2010, p. 39). Tais características precisam ser consideradas em sua abordagem em sala de aula. A presença de múltiplas linguagens ou modos é o que distingue os textos multimodais, que devem ser trabalhados em uma perspectiva de multiletramentos, como aponta Rojo (2020c).

Os gêneros digitais multimodais estão presentes nos materiais didáticos de apoio ao CP. No entanto, desenvolver atividades que reproduzam, mesmo que parcialmente, o engajamento, a interatividade e a dinamicidade próprios das práticas sociais reais de leitura e produção desses textos é uma tarefa que demanda preparação cuidadosa. O material impresso pode ser limitador nesse sentido, e é aqui que se insere o trabalho de pesquisa-intervenção a ser desenvolvido. Como objetivo geral, estabelecemos: investigar como os gêneros digitais multimodais podem ser mobilizados pelo professor no processo de transposição didática na prática de sala de aula no ensino de língua inglesa. Como objetivos específicos, temos:

- Identificar as concepções de língua inglesa e as orientações metodológicas para o componente Língua Inglesa na BNCC e no CP;
- Analisar como os materiais didáticos de apoio ao CP (Cadernos do Aluno e do Professor) realizam a transposição didática de pressupostos desse componente curricular;
- Realizar a transposição didática interna de atividades dos Cadernos, na aula de Língua Inglesa, que envolvam a leitura e produção de gêneros digitais multimodais;
- Identificar e analisar, nesse processo de transposição didática, as estratégias utilizadas pela professora no trabalho com os gêneros digitais multimodais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, de acordo com os pressupostos curriculares;
- Elaborar um protótipo didático que oriente o professor na transposição didática dos gêneros digitais na sala de aula.

Como primeira etapa, com vistas a atingir esses objetivos, foi realizado o levantamento de pesquisas correlatas, no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi feita em julho de 2021 e limitou-se a trabalhos publicados a partir de 2017, por ser o ano de

homologação da BNCC. Determinamos algumas palavras-chave a serem utilizadas, porém observamos que a busca por termos mais específicos não obteve resultados. Combinações incluindo “gêneros digitais” ou “gêneros multimodais”, “língua inglesa”, “Currículo Paulista” ou “BNCC” não obtiveram nenhum resultado. Com os termos “multiletramentos”, “língua inglesa” e “BNCC”, encontramos apenas 1 trabalho. Por isso, optamos por ampliar a busca, utilizando apenas “multiletramentos” e “língua inglesa”, combinação que obteve 37 resultados.

Após a análise inicial das pesquisas, a partir de seus resumos, selecionamos apenas 12 trabalhos — apresentados no Apêndice A — que têm embasamento na BNCC e, portanto, se aproximam mais desta pesquisa, para tecer algumas considerações. Há de se considerar que a BNCC e o Currículo Paulista são documentos relativamente recentes; por esse motivo, o número de investigações relacionadas a eles está em expansão¹, e pesquisas como esta são relevantes. Vale destacar que, entre os trabalhos selecionados, há um maior número de pesquisas voltadas para os contextos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. A seguir, discutimos, brevemente, aspectos relevantes desses achados para a nossa pesquisa.

O trabalho de Puttin (2019), intitulado “O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos”, buscou observar como era trabalhado o currículo de Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, na rede municipal de São Mateus, no Espírito Santo, a partir da pedagogia dos multiletramentos. A pesquisa, realizada em duas etapas, uma análise documental da proposta curricular da rede e uma entrevista semiestruturada com três professores de LI, indicou que o documento curricular vigente apresentava ainda uma concepção estruturalista de língua, e os docentes mostravam-se críticos, buscando promover a aprendizagem significativa e contextualizada, com vistas a atender aos interesses do aluno contemporâneo.

Santos (2018), em “Multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita”, desenvolveu algumas atividades relacionadas ao uso da fotografia na sala de aula, como forma de promover os multiletramentos, em uma

¹ Apenas a título de comparação, em janeiro de 2023, na etapa final desta dissertação, realizamos novamente uma busca no IBICT, utilizando os termos “multiletramentos” e “língua inglesa”, e obtivemos 66 resultados. Quando incluímos o termo “BNCC”, foram encontrados 8 resultados. Não nos detivemos a uma análise dos novos trabalhos que foram adicionados ao banco, como fizemos no primeiro momento, mas pudemos constatar que o número de teses e dissertações aumentou significativamente.

perspectiva de diversidade de linguagens e de culturas. Tratou-se de uma pesquisa realizada na própria prática, com alunos do 6º e do 7º ano de uma escola estadual de Curitiba, Paraná. O trabalho envolveu leitura, interpretação e produção de fotografias e legendas, com o uso da plataforma educacional Edmodo, que tem as características de uma rede social. A autora concluiu que os estudantes já conviviam com diversos tipos de linguagens em ambientes virtuais, mas necessitavam de direcionamento para ampliar suas aprendizagens a partir do que conhecem e, desta forma, as atividades contribuíram com o desenvolvimento do conhecimento e da consciência crítica dos educandos.

A tese “Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro”, de Santiago (2019), investigou como a utilização da ferramenta *E-pals*, uma comunidade *on-line* de aprendizagem, poderia contribuir com o ensino de LI, com base na pedagogia dos multiletramentos, na aprendizagem baseada em projetos e na Internacionalização da Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Itabira, Minas Gerais, com alunos do 6º ano. Foram trabalhados os gêneros apresentação pessoal oral, em formato de vídeo, e pôster, por meio de análises e produção. O trabalho contribuiu com o letramento crítico da turma, em especial, devido ao fato de a ferramenta utilizada propiciar um público-alvo real, que precisava compreender as produções.

O trabalho de Santos (2019), denominado “Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente”, foi realizado em uma escola municipal de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa da própria prática, em que o professor-pesquisador buscou identificar como uma matriz curricular baseada em atividades sociais poderia contribuir para o ensino de LI nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido um projeto de ensino, que gerou engajamento de alunos e outros professores, além de contribuições para a formação docente.

Silva (2019), em “Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de Língua Inglesa”, desenvolveu um protótipo de aplicativo para ensino de LI, que poderia ser trabalhado individualmente ou em equipes, dentro e fora da sala de aula, com o intuito de utilizar a tecnologia que fazia parte do cotidiano do aluno de forma favorável à aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do Ensino

Médio de uma escola pública de Londrina, Paraná. Entre seus resultados positivos, destacou-se a possibilidade de desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros multissemióticos, incorporados às atividades desenvolvidas no aplicativo.

A pesquisa de Arouche (2020), cujo título é “Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira”, partiu da realização de um projeto com uma turma do curso de Letras de uma universidade do estado do Maranhão. O objetivo era desenvolver letramentos críticos por meio do uso de tecnologias digitais. A partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos, principalmente a produção de pôsteres digitais, destacou-se que os estudantes da graduação desenvolveram o letramento digital, associado a uma visão contextualizada de uso e ensino da língua, que poderia servir de bagagem para sua prática docente.

Castro (2017), no estudo intitulado “Aprendizagem por *Design*: ‘movimentos do conhecimento’ de estagiárias de um curso de Letras – Língua Inglesa”, baseou-se na Aprendizagem por *Design*, originada da pedagogia dos multiletramentos, para observar a prática de ensino de alunas do curso de Letras de uma universidade de Cajazeiras, Paraíba. Uma das constatações foi a de que as estagiárias, embora identificassem a necessidade de práticas alinhadas aos interesses dos estudantes de hoje, apresentavam dificuldades de se dissociar de uma abordagem mais estrutural de ensino da língua.

Rocha (2018), em “Investigando uma alternativa do ensino de Língua Inglesa em um contexto local de Educação Básica de uma escola pública paulista”, tomou como base os documentos que regem a educação brasileira, as teorias dos novos e multiletramentos e da decolonialidade, para observar o ensino de LI nos Anos Iniciais, em uma escola municipal de São Paulo, capital. Entre os pontos que se destacaram na pesquisa, o autor identificou o uso das mídias e linguagens não tradicionais em sala de aula, ainda que se configurasse um desafio para os docentes.

Bertonha (2021), no trabalho “Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio”, focalizou o ensino de literatura, unindo referenciais da pedagogia dos multiletramentos, do letramento literário e do letramento crítico. A autora também se pautou nos documentos nacionais relativos ao Ensino Médio, a fim de propor uma unidade didática, pensada para uma escola sem fins lucrativos, em Jundiá, São

Paulo. O objetivo foi o de trabalhar a literatura nas aulas de LI, como forma de desenvolver, especialmente, leitores mais críticos.

Souza (2019), em “Análise de livros didáticos de Inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras”, fez um estudo de dois livros didáticos adotados para o Ensino Fundamental – Anos Finais do Colégio Militar de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Para tanto, baseou-se nos documentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos documentos específicos da rede da qual a escola fazia parte e nos pressupostos dos multiletramentos, para analisar uma unidade de cada livro. Uma das conclusões a que a autora chegou foi a de que os livros apresentavam textos adaptados, não autênticos, que pouco contribuíam para o desenvolvimento dos multiletramentos dos estudantes, devido a sua artificialidade.

Lopes (2019), na dissertação intitulada “Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na rede pública municipal de São Paulo”, analisou como as concepções de linguagem implícitas e explícitas nas falas de professores dos Anos Iniciais e Finais da rede municipal de São Paulo tinham implicações para suas práticas no ensino da LI. O trabalho teve como referência, especialmente, o Currículo da Cidade de São Paulo e os estudos dos letramentos e multiletramentos. Em sua análise, o autor identificou poucos entrevistados apresentaram uma concepção de língua como prática ou construção social, o que poderia dificultar a adesão a propostas pedagógicas orientadas nesse sentido.

Marques (2019), em “Ensino de língua estrangeira, educação do campo e letramentos críticos: tecendo diálogos”, analisou as políticas públicas educacionais brasileiras para a educação do campo e investigou como os estudos dos novos letramentos, dos multiletramentos e dos letramentos críticos poderia contribuir com essa modalidade de educação. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, com o professor e suas turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais. O pesquisador, a partir de observação e de dados coletados, identificou que o ensino de LI se dava de forma tradicional. Diante disso, elaborou uma proposta educativa, pautada em textos multimodais presentes nas mídias digitais. Como resultado, conseguiu aproximar o conteúdo das aulas da realidade sociocultural dos alunos, promovendo a valorização de suas identidades e

possibilidades de ressignificar seus contextos locais, bem como de refletir e atuar sobre eles.

Algumas das pesquisas descritas — especialmente os trabalhos de Puttin (2019); Castro (2017); Rocha (2018); Lopes (2019); e Marques (2019) — retratam, ainda, um período de transição de uma visão mais estrutural do ensino de LI para práticas que considerem as mudanças curriculares provocadas pelas BNCC e pela orientação para os multiletramentos. Observamos, em comum na maioria dessas pesquisas, um desejo, por parte dos professores, de desenvolver práticas mais adequadas ao perfil do aluno atual, que convive na sociedade multiletrada; no entanto, romper com o ensino tradicional ainda é um desafio.

Outra questão frequente nos estudos aqui arrolados é a intenção de trabalhar com textos que circulam nas mídias digitais, por fazerem parte da realidade dos estudantes e oferecerem oportunidades de multimodalidade. Em seus resultados, os trabalhos de Santos (2018), Santiago (2019) e Marques (2019) apontam para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, por meio do trabalho com os multiletramentos, o que revela sua importância. Ademais, Souza (2019) revela preocupação com a artificialidade de textos presentes nos livros didáticos analisados, o que podemos associar, aqui, à nossa intenção de observar como é feita a transposição didática dos gêneros digitais nos materiais didáticos da rede estadual.

Em suma, percebemos que a presente pesquisa tem potencial para se somar às demais, oferecendo contribuições em um momento no qual as orientações da BNCC e os currículos dela resultantes começam a, de fato, ser colocados em prática nas salas de aula.

O trabalho está organizado em sete seções, incluindo esta Introdução. Na seção seguinte, intitulada “O ensino da Língua Inglesa no Brasil: histórico e concepções”, apresentamos um breve panorama de como a LI foi incorporada no currículo das escolas nacionais e dos impactos causados por alguns marcos da educação ao longo dos anos, incluindo a BNCC e o CP, e as orientações atuais para o ensino do componente. Na terceira seção, “Transposição didática: do Currículo Paulista aos Cadernos do Aluno e do Professor”, abordamos o conceito de transposição didática e como ela ocorre em relação aos gêneros digitais multimodais nos materiais didáticos de apoio ao CP, os Cadernos. Na quarta seção, denominada “A pesquisa: o método, procedimentos e contexto”, tratamos da classificação metodológica da pesquisa, dos procedimentos adotados e da caracterização do

contexto em que foi realizada. Na quinta seção, “Transposição didática interna dos gêneros digitais multimodais”, descrevemos a intervenção, analisando seus efeitos. Na sexta seção, cujo título é “Produto: protótipo didático para o trabalho com os gêneros comentário e vídeo de Youtube”, fazemos considerações sobre o tipo de produto originado da pesquisa. Por fim, na sétima seção, “Considerações finais”, apresentamos algumas observações e reflexões advindas do estudo empreendido.

2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Nesta seção, elaboramos um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, a fim de contextualizar o ensino de língua inglesa nos dias de hoje, com foco na rede estadual de São Paulo. Ao longo do tempo, diferentes concepções de língua e de ensino de língua foram adotadas pelos documentos que regem a educação no país. Procuramos apresentar, resumidamente, essa trajetória, desde o início da inserção das línguas estrangeiras modernas (LEM) nos currículos brasileiros até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. Em seguida, voltamos para o período a partir da LDB 9394/96 e os documentos dela decorrentes. Por fim, chegamos à BNCC e ao Currículo Paulista, destacando as orientações que os documentos trazem, para o momento atual, quanto ao ensino da LI.

2.1 O início das LEM nos currículos das escolas brasileiras

Para tratar da origem do ensino das LEM na educação brasileira, baseamo-nos em Leffa (2016), Santos (2012), Vidotti e Dornelas (2007), Donnini, Platero e Weigel (2013).

Foi a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, que as LEM passaram a receber a mesma importância que as línguas clássicas em relação a seu ensino. Santos (2012) ressalta que a implantação das línguas inglesa e francesa no currículo no período devia-se ao interesse pelas relações comerciais com a Inglaterra e a França.

Em 1855, a Reforma Couto Ferraz oficializou o ensino das LEM no currículo do chamado ensino secundário. Desse modo, ocorreu “a oferta de francês, inglês e alemão, em três anos, em caráter obrigatório; e de italiano, em um ano, em caráter facultativo” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2013, p. 2). De acordo com as autoras, as práticas de ensino dessas línguas seguiam os mesmos moldes do ensino das línguas clássicas, com foco na gramática e na tradução.

Durante o período imperial e a Primeira República, o ensino de línguas sofreu com a diminuição da carga horária e da variedade de línguas ofertadas, mas não houve grandes mudanças em relação a orientações metodológicas. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, realizou-se a reforma

de Francisco de Campos, que foi significativa para o ensino de línguas. A reforma dava mais ênfase às LEM, diminuindo a carga horária do latim. Ademais, de acordo com Leffa (2016, p. 54),

a grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

No método direto, destacavam-se o ensino de gramática por dedução a partir da observação e “a concepção de que língua é fala e, portanto, o objetivo central do ensino de LEM passa a ser o desenvolvimento da habilidade oral” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2013, p. 3).

A Reforma Capanema, em 1942, dividiu o Ensino Médio em dois ciclos: o ginásio, de quatro anos, e o colégio, de três anos, com possibilidade de escolha entre clássico (com ênfase nas línguas clássicas e modernas) ou científico (com ênfase nas ciências exatas). Com relação à metodologia, esta reforma também recomendava o método direto e um ensino mais prático. No entanto, as orientações metodológicas apresentaram problemas em serem aplicadas na sala de aula. Segundo Leffa (2016, p. 56), “no caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos”.

Em 1961, um novo documento marca essa trajetória: a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). As decisões sobre o ensino das LE passaram a competir aos conselhos estaduais de educação. Houve uma redução significativa na carga horária de línguas, devido ao fato de as LE deixarem de ser obrigatórias e adquirirem caráter optativo. Em geral, diante da limitação na oferta de línguas, o inglês acabava tendo preferência e não sofreu grandes alterações (LEFFA, 2016).

A segunda LDB entrou em vigor a partir de 1971, e as mudanças provocadas na organização do ensino impactaram o ensino de LE. O tempo de escolarização foi reduzido de 12 para 11 anos, dividido em primeiro grau, com 8 anos, e segundo grau, com 3 anos; além disso, foi introduzida a habilitação profissional. Em decorrência disso, muitas escolas diminuíram a carga horária de LE ou deixaram de ensiná-la.

Segundo as mudanças em nível nacional, de acordo com Donnini, Platero e Weigel (2013), em 1984, o Estado de São Paulo publicou uma resolução que transformava a LE em atividade, no Ensino Fundamental, e a mantinha como

disciplina apenas no Ensino Médio. Como consequência, em 1987, formou-se uma comissão composta por dez membros, representantes de universidades e escolas, que defendiam a valorização do ensino das LEM, em especial, da língua inglesa. Segundo as autoras (p. 6), “no documento elaborado por essa comissão, enfatiza-se a concepção de que o ensino de uma LEM tem relevância para a formação integral do indivíduo com base em três aspectos: o instrumental, o linguístico-pedagógico e o psicossocial”. Conforme explicam, o aspecto instrumental dizia respeito ao modo como a língua permite o acesso a novos conhecimentos; o linguístico-pedagógico, a como processos cognitivos são revisitados com a aprendizagem da língua; e o psicossocial, ao fato de a aprendizagem de uma nova língua propiciar o contato com uma outra cultura e contribuir com a reflexão sobre a própria identidade cultural do estudante. Esse seria o início de mudanças significativas no ensino de LI.

2.2 As LEM a partir da LDB 9394/96

Em 1996, foi publicada a Lei nº 9394, a LDB que rege a educação nacional até os dias de hoje. A Lei propôs diversas mudanças para a educação e tem sido alterada ao longo dos anos, com emendas que atendam às necessidades e interesses de cada época. Com ela, o ensino, antes organizado em primeiro e segundo graus, passou a ser composto por Ensino Fundamental e Médio.

A LDB trata especificamente do ensino de LEM em seu Artigo 26, que versa sobre os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No §5º, em sua redação original, encontrávamos: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). No texto atual, modificado em 2017, lê-se: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996). Observamos, então, uma restrição: enquanto o texto original possibilitava a escolha da língua que melhor se adequasse ao contexto educacional, o texto atual determina especificamente a língua inglesa como objeto de ensino.

A Lei contém alguns artigos que tratam especificamente do Ensino Médio. Em virtude da atual reforma dessa etapa da educação, verificamos também alterações. Na primeira versão, no Artigo 36, tínhamos: “III - será incluída uma língua estrangeira

moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Atualmente, o mesmo Artigo determina que o Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos e apresenta as áreas de conhecimento, sendo a primeira delas “línguas e suas tecnologias”. O Artigo 35-A, incluído em 2017, determina o seguinte:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Convém mencionar que, embora houvesse possibilidade de escolha da LEM a ser ofertada, a língua inglesa já predominava nos currículos, sendo determinada como obrigatória na maioria das escolas do país, como ocorria na rede estadual de São Paulo, mesmo antes das alterações na legislação. Assim, os estados mais impactados pela mudança foram aqueles que fazem fronteira com outros países, nos quais muitas escolas optavam pelo ensino de espanhol (BRITISH COUNCIL, 2015).

Outro ponto relevante, de acordo com Leffa (2016, p. 59), é que, a partir da LDB 9394/96, “a ideia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ (Art.3º, Inciso III)”. Sendo assim, não há mais uma orientação metodológica única para o ensino de línguas, o que propicia uma maior liberdade didática.

A LDB deu origem a outros dispositivos legais, com o intuito de fornecer orientações mais específicas em relação aos currículos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN), publicados em 1998. Os PCN constituem um marco em relação às concepções metodológicas que passaram a orientar o ensino de diferentes componentes, inclusive de LEM. Eles são compostos por diversos documentos, referentes às disciplinas do Ensino Fundamental e a temas transversais.

De acordo com o que a LDB determinava na época de sua publicação a respeito da possibilidade de escolha de língua a ser ensinada nas escolas de Ensino Fundamental, os PCN de Língua Estrangeira davam orientações sobre quais LEM poderiam ser incluídas no currículo. Segundo o documento (BRASIL, 1998), três

fatores precisavam ser levados em consideração: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Ao mencionar os fatores históricos, afirma-se que estão ligados ao papel hegemônico que uma determinada língua pode exercer em um momento histórico. O inglês é dado como exemplo:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século (BRASIL, 1998, p. 23).

O espanhol também é citado, devido à sua importância para as trocas comerciais com os países vizinhos do Brasil. A respeito das comunidades locais, o texto aborda a possibilidade de haver imigrantes ou indígenas, o que poderia justificar a presença de certa língua no currículo, em determinada região. Quanto aos fatores relativos à tradição, explica-se que há idiomas de relevância para as relações culturais entre os países, utilizando, como exemplo, o francês.

Os PCN destacam o papel do inglês como língua estrangeira ou língua oficial em diversos países do mundo, não sendo pertencente a um único país, fazendo menção aos Estados Unidos, devido a seu destaque econômico, ou mesmo apenas a países colonizados pela Grã-Bretanha. A LI, então, é vista como plural e possibilitadora de acesso e compreensão de diversas culturas. Em vista disso, o documento afirma que ela se tornou “uma espécie de língua franca”, dada sua presença em diversas áreas, tais quais a ciência, a tecnologia e o comércio. De acordo com os PCN:

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.) (BRASIL, 1998, p. 49).

Entretanto, o conceito de língua franca aparece ainda de forma incipiente. Ele influencia como a aprendizagem da língua é concebida, porém o inglês não deixa de ser predominantemente associado a países que o têm como língua materna ou oficial, ao longo do documento. A nomenclatura adotada — “língua estrangeira” — reflete a visão de língua pertencente ao estrangeiro, ao outro, e a pluralidade cultural a ser considerada em sala de aula privilegia as culturas e os usos da língua feitos por falantes pertencentes a estes países que têm a LI como oficial.

Se, por um lado, a LDB não delimita um método de ensino, garantindo o pluralismo de concepções pedagógicas, como já mencionado, por outro, os PCN orientam quanto à visão de linguagem e do processo de aprendizagem, sob a perspectiva sociointeracional. O documento prioriza essa abordagem, originada das contribuições de Vygotsky, considerando que a aprendizagem se constrói pela interação entre professor e aluno e entre alunos. Essa perspectiva pode ser observada na passagem: “Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua” (BRASIL, 1998, p. 58).

Os PCN colocam, como foco do ensino de LEM, a leitura, justificando essa orientação por sua coerência com as condições de ensino nas escolas na época, como salas superlotadas, carga horária reduzida para o componente, falta de recursos materiais e professores com baixo domínio de habilidades orais, que poderiam dificultar o desenvolvimento das outras habilidades linguísticas. Contudo, fazem a ressalva de que as habilidades de compreensão e produção oral e escrita também poderiam ser objetivadas, se fossem possíveis de serem colocadas em prática. O foco na leitura também é considerado relevante para o uso da língua em situações reais de comunicação e para o desenvolvimento do letramento:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

Desse modo, os gêneros textuais sugeridos pelo documento para o trabalho com o ensino de LI contemplam gêneros orais e escritos, mas há predominância dos últimos. Entre algumas sugestões, podemos mencionar entrevistas, textos publicitários, cartas, histórias em quadrinhos, cartazes, artigos jornalísticos etc. Esses exemplos indicam uma preocupação em apresentar uma variedade de gêneros e levar em consideração a multimodalidade textual. Percebe-se que são privilegiados os textos que circulam em meio impresso, sendo necessário levar em consideração a data de publicação dos PCN, quando as tecnologias digitais não tinham o impacto que têm hoje na sociedade e, conseqüentemente, na educação.

As considerações aqui feitas sobre a concepção de LI como língua estrangeira, apresentada pelos PCN, e as orientações para seu ensino são de grande valia para compreender as mudanças propostas pela BNCC, assunto abordado na próxima subseção.

2.3 A BNCC, o ensino de Língua Inglesa e os multiletramentos

O marco mais recente em relação a mudanças curriculares em nível nacional foi a homologação da BNCC referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e referente ao Ensino Médio, em 2018. Devido ao tema deste trabalho, tratamos, aqui, apenas do documento voltado para o Ensino Fundamental.

A publicação da BNCC teve o objetivo de garantir aprendizagens comuns aos estudantes de todo o país. Trata-se de uma base, de um norteador, e não de um currículo específico, o que ficou a cargo dos estados e municípios. O documento organiza os componentes curriculares em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O componente Língua Inglesa integra a Área de Linguagens e recebe orientações para seu ensino a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Enquanto anteriormente havia a possibilidade de escolha da língua a ser ensinada, a partir da BNCC, a língua inglesa tornou-se exclusiva e obrigatória para essa etapa da educação, levando às alterações já mencionadas na LDB 9394/96. O componente curricular deixa de ser tratado como LEM e passa a ser nomeado como Língua Inglesa, apenas. Não se trata, porém, de mera mudança na nomenclatura. A modificação traz implicações para a concepção de língua que deve ser ensinada, que serão abordadas a seguir.

Quanto à organização da BNCC, além de sua divisão em áreas do conhecimento, o documento apresenta competências gerais a serem desenvolvidas em toda a Educação Básica, bem como competências específicas para cada área de conhecimento e para cada componente curricular. Para Língua Inglesa, há cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Estes eixos são compostos por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser privilegiadas em cada ano escolar do EF – Anos Finais. Conforme o próprio documento,

tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado (BRASIL, 2017, p. 247).

No texto de apresentação do componente, são mencionadas três implicações que orientam os eixos organizadores: o foco na função social e política do inglês, atribuindo-lhe o *status* de língua franca; a perspectiva dos multiletramentos; e uma atitude de acolhimento e legitimação das diferentes formas de expressão na língua. Tais dimensões refletem as concepções de LI e de seu ensino no documento e devem, portanto, pautar o trabalho em sala de aula.

Quanto à primeira implicação, a BNCC propõe mudanças em relação à visão mais tradicional do idioma, quando era tratado como LEM:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 241).

O conceito de língua franca torna-se essencial para a compreensão de como a LI deve ser tratada na sala de aula. Como a própria BNCC menciona, ele não é novo, mas tem sido recontextualizado e passa a orientar o ensino de LI. O texto de apresentação do componente na BNCC traz o questionamento a respeito de que inglês é ensinado na escola, já que o conceito de língua estrangeira não atende mais à dimensão que a língua representa hoje, e propõe, então, tratá-la em seu *status* de língua franca.

Gimenez *et al.* (2015, p. 594) tecem considerações sobre o conceito de inglês como língua franca (ILF) com base em diferentes pesquisadores:

O acrônimo ELF (English as a lingua franca) - ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

O ILF diz respeito, assim, ao uso que se faz da língua para a comunicação entre falantes de diferentes origens, que podem ter línguas maternas distintas. Logo, não é necessário haver um falante nativo de inglês para que ocorra comunicação no

idioma, dada a função que, geralmente, exerce, como uma língua comum, de conhecimento de pessoas provenientes de diversos locais. Desse modo, o inglês pode ser utilizado como língua franca em uma conversa entre um brasileiro e um alemão, por exemplo, ou entre um estadunidense e um espanhol. Havendo ou não um falante nativo da língua entre o grupo, o importante é a escolha da língua inglesa, por ser de conhecimento comum dos envolvidos na situação comunicativa. Conforme Seidlhofer (2011, p. 7, *apud* Gimenez *et al.*, 2015, p. 595) propõe, o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”.

Jenkins (2006, p. 173), ao tratar do ensino de ILF, indica que é preciso abordar a língua sob uma perspectiva pluricêntrica, ou seja, que não seja centrada no uso do idioma feito por um falante nativo considerado como padrão: “Esta abordagem, acredita-se, permitiria que o inglês de cada aprendiz e falante refletisse sua realidade sociolinguística, em vez daquela de um falante nativo geralmente distante” (tradução nossa).

Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), ao ponderar sobre as pesquisas recentes a respeito do ILF no Brasil, apontam que ainda há poucas investigações sobre como trabalhar o conceito na prática. Para as autoras, o ensino de inglês na perspectiva de língua franca pode ser transformador, por permitir que crenças ligadas a uma visão imperialista e normativa da língua sejam questionadas. A BNCC, no texto introdutório sobre o ensino da LI, está alinhada a essas considerações.

Duboc (2019, p. 19) analisa com ressalvas os quadros de habilidades de Língua Inglesa a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares que são apresentados na BNCC, mas reconhece avanços em relação à presença da concepção do inglês como língua franca:

Para os adeptos do conceito de ILF, trata-se de olhar positivamente para sua presença na BNCC, na medida em que, ainda que os quadros revelem as “escorregadas”, muitos dos preceitos trazidos no texto introdutório são merecedores do reconhecimento quanto à tentativa de romper com práticas convencionais.

Torres e Terres (2021), ao analisar quais concepções de língua estão presentes na seção do documento, concluem que há implicações para a sala de aula, como a importância de trabalhar um uso interativo e contextualizado da língua e promover reflexões sobre quem são seus usuários. Nas palavras das autoras:

Dessa forma, é necessário que estejam presentes no contexto escolar diversas variantes da língua inglesa, tanto na oralidade quanto na escrita, para que os alunos percebam que a língua é de todos os que a usam, não havendo apenas um inglês, mas vários, cujos usuários, em uma situação comunicativa, objetivam a inteligibilidade (TORRES; TERRES, 2021, p. 6475).

Assim, diante da concepção de ILF, não se devem privilegiar alguns usos da língua em detrimento de outros. Ademais, é importante que a variedade linguística e cultural esteja representada no ensino. Podemos, também, aludir a Siqueira (2011, p. 109), que discute o papel da cultura no ensino e aprendizagem de uma língua desterritorializada, tal qual o ILF, e defende que as práticas pedagógicas e os materiais estejam alinhados com a interculturalidade, permitindo que os estudantes possam se tornar “indivíduos bilíngues e interculturais bem sucedidos, capazes de funcionar com competência tanto em ambientes locais quanto internacionais”.

A BNCC explica a relação do conceito de ILF com o de multiletramentos, ao definir o papel da LI como potencializadora da participação e circulação nas práticas multiletradas:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2017, p. 242).

A fim de compreender a segunda implicação apresentada pela BNCC para o ensino da LI, precisamos, portanto, analisar o conceito de multiletramentos. O termo foi desenvolvido pelo Grupo Nova Londres, como um manifesto, em 1996. Seus autores afirmam o seguinte:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106).

Muitos anos se passaram desde a publicação do texto e podemos observar como o Grupo foi pioneiro em identificar que os novos textos em circulação, múltiplos

cultural e linguisticamente, exigiam uma nova pedagogia de ensino. Logo, o conceito de letramento já não era suficiente para abarcar as novas necessidades.

Soares (2009, p. 19) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A multiplicidade textual contemporânea requer uma perspectiva mais ampla, pois ler e escrever se tornaram tarefas mais dinâmicas, que envolvem diversas linguagens.

Sobre isso, recorreremos aos estudos de Rojo (2017, 2020a, 2020c), que tem produzido uma vasta bibliografia a respeito dos multiletramentos. Para a autora, a presença, nos textos, de diferentes linguagens, que vão muito além da letra escrita, produz significados. Em suas palavras:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2020c, p. 19).

Os multiletramentos envolvem a diversidade cultural na produção e circulação dos textos, além da diversidade de linguagens. Segundo Rojo (2020c), eles apresentam algumas características que se destacam: são interativos e colaborativos; transgridem relações de poder e de propriedade; são híbridos de linguagens, modos, mídias e culturas.

Retomando a relação estabelecida, na BNCC, entre o conceito de língua franca e os multiletramentos: a aprendizagem de LI, sob tal orientação, deve promover o acesso e a reflexão sobre a diversidade de culturas envolvidas na comunicação no idioma. Assim, a pedagogia dos multiletramentos está alinhada à concepção de ILF, pois considera os textos que circulam em contextos diversos de uso da língua, que envolvem as culturas plurais de seus falantes.

À medida que a sociedade se transforma e novas tecnologias vão surgindo, é natural que outros textos e formas de significar sejam desenvolvidos, novos gêneros textuais vão se configurando. Por conseguinte, hoje, novos termos surgem, como é o caso dos novos (multi)letramentos:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos / discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a

multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos / discursos, passando a requisitar novos (multi) letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Nesse contexto, temos os gêneros digitais, que podem ser abordados no ensino de LI como forma de desenvolver os multiletramentos, afinal, fazem parte das práticas multiletradas reais em que os estudantes têm ou terão contato com a língua.

Em relação à terceira implicação apontada pela BNCC para o ensino da LI, a atitude em relação às diversas formas de expressão na língua, o documento aponta a necessidade de um olhar acolhedor e legitimador para os usos da língua em diferentes contextos e em toda sua variedade. Essa atitude decorre do conceito de ILF, pois, afinal, não há um padrão idealizado de língua a ser seguido:

Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2017, p. 242).

Em suma, a BNCC adota a concepção de ILF para orientar o ensino de LI e dela decorrem as outras duas implicações, que são os multiletramentos e a atitude em relação aos usos da língua. Sendo assim, o processo de transposição didática da BNCC e, conseqüentemente, do CP deverá levar em consideração tais aspectos, pois se trata da maneira como o componente Língua Inglesa passa a ser concebido, numa perspectiva mais próxima da realidade linguística de nossos alunos, que fazem — ou podem fazer — usos diversos da língua, em contextos linguística e culturalmente múltiplos. A BNCC impõe, então, o desafio de colocar essas proposições em prática.

Para atender à demanda gerada pela publicação da BNCC, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo elaborou o Currículo Paulista, que será abordado na sequência.

2.3.1 O ensino de Língua Inglesa no Currículo Paulista

O Currículo Paulista é derivado da BNCC, como forma de atender à demanda de criação de um currículo local específico para atender às escolas da rede estadual. Aqui, vamos fazer algumas considerações sobre seu conteúdo.

Anteriormente ao CP, tínhamos, em vigor no estado, o Currículo do Estado de São Paulo, que surgiu, inicialmente, como Proposta Curricular do Estado de São

Paulo, em 2008. Esta última vinha de uma sequência de outras “propostas”, conforme se pode ler no fragmento a seguir:

Nesse sentido, o atual Currículo não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993 e que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve (SÃO PAULO, 2011, p. 31).

Embora nosso foco não recaia sobre as propostas anteriores, vale mencionar que o Currículo de 2011, na parte referente ao ensino de LI, componente então chamado de LEM – Inglês, estava em conformidade com o que já expusemos a respeito dos PCN. O documento afirmava estar pautado no letramento e ter foco nas competências de leitura e escrita, sem anular a possibilidade de trabalhar a oralidade.

Como forma de subsidiar a implementação do documento referenciado, foram criados o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, materiais didáticos que faziam parte de um projeto intitulado “São Paulo Faz Escola”, que buscavam transpor as orientações curriculares para a sala de aula. Os Cadernos eram impressos e distribuídos aos professores e alunos da rede. O Currículo e estes materiais estiveram em vigor até o ano de 2018.

No ano de 2019, iniciou-se um período de transição curricular e foi publicado o Currículo Paulista, referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2020, seguindo a linha anterior, foram reelaborados os materiais didáticos da rede, com o intuito de apoiar a implementação do novo Currículo. O conjunto de materiais passou a se chamar “Currículo em Ação”, sendo também composto de Caderno do Aluno e Caderno do Professor. Estes materiais serão mais explorados na seção seguinte.

O CP reitera as orientações da BNCC e, do mesmo modo, está organizado por áreas de conhecimento. Ademais, apresenta as competências gerais da BNCC, as das áreas e as específicas dos componentes. Para Língua Inglesa, segue a organização nos eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural, e reproduz as tabelas de habilidades a serem privilegiadas em cada ano escolar.

O texto de apresentação do componente LI no CP (SÃO PAULO, 2019) inicia-se com menção ao objetivo de atingir uma formação humana integral dos estudantes.

Afirma-se que é assumida uma nova visão para a aprendizagem da língua, devido ao conceito de ILF, fazendo referência ao que a BNCC propõe. Os multiletramentos recebem um destaque:

Como nos demais componentes da área, adota-se o enfoque nos multiletramentos, que consiste no entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens verbais, visuais, corporais e audiovisuais, em um contínuo processo de significação contextualizado e dialógico, dando visibilidade à Língua Inglesa como facilitadora e determinante para a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo e para a socialização universal (SÃO PAULO, 2019, p. 283).

Em suma, o CP não difere da BNCC em relação às concepções de língua e de ensino e apenas reforça os conceitos e orientações apresentados na Base.

3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CURRÍCULO PAULISTA AOS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentamos considerações sobre o processo de transposição didática (TD) do CP para os materiais didáticos de apoio à sua implementação, ou seja, os Cadernos do Aluno e do Professor. Depois de termos delineado como a BNCC e o CP norteiam o ensino da LI, é necessário examinar como as orientações dadas são transpostas para os Cadernos.

Para isso, primeiramente, discorreremos sobre o conceito e as dimensões da transposição didática e, na sequência, examinamos a função e a organização dos Cadernos do Aluno e do Professor. Abordamos os multiletramentos, tendo em vista sua relação com o ensino da língua. Por fim, procedemos a uma breve análise de parte selecionada de um dos Cadernos do Aluno, a fim de verificar como os gêneros digitais multimodais têm sido contemplados nesse material.

3.1 A transposição didática: conceito e dimensões

O conceito de transposição didática foi desenvolvido pelo francês Yves Chevallard, nos anos 1980, no campo de ensino da matemática; no entanto, pode ser aplicado a qualquer área do conhecimento.

Segundo a teoria da transposição didática, para que um determinado elemento seja ensinado, ele precisa sofrer certas modificações que o tornem apto ao ensino (CHEVALLARD, 2000). Nas palavras do autor: “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento” (CHEVALLARD, 2013, p. 9). Aplicando essa teoria ao tema desta pesquisa, podemos exemplificar que, quando os gêneros digitais são levados para a sala de aula, eles são retirados de seus contextos comunicativos reais, para serem abordados com o objetivo de promover a aprendizagem de conteúdos e habilidades específicos.

Almeida (2011, p. 10) explica, com base no que Chevallard propõe, que a TD é composta por três partes:

o *savoir savant* (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas; o *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte

específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula; e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores.

Dessa forma, o saber ensinado em aula — e aprendido pelo estudante — pode estar distante de como foi originalmente concebido. Não se trata de fazer uma distorção, mas, sim, de adaptar, de levar o saber a um outro contexto, que é o da sala de aula.

Chevallard (2000) aborda duas instâncias do processo de TD, conhecidas como transposição didática externa e interna. A TD externa é a primeira etapa, que consiste em transformar o “saber do sábio” em “saber a ser ensinado”. Ela é feita na noosfera, nome dado pelo autor para a esfera na qual se pensa o funcionamento didático. É nessa instância que são elaboradas as orientações curriculares e os materiais didáticos.

Já a TD interna diz respeito a uma segunda etapa, em que o saber é levado para a aula. Oliveira (2014, p. 170) explica que “a transposição interna ocorre em sala de aula, em um contexto de estreita relação entre professor/aluno/saber, em que esses elementos interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios [...]”. Assim, é nessa instância que se enquadra o uso dos materiais didáticos feito pelo professor em sua aula.

Pais (2010, p. 44) aborda a questão da transposição didática das práticas sociais, atentando para a importância de aproximar a educação da realidade:

No contexto educacional, interessa destacar o problema da *transposição das práticas sociais* para o contexto escolar. Essa passagem é um dos desafios que a escola deve enfrentar para proporcionar uma educação mais próxima da realidade e minimizar os efeitos impositivos de uma “cultura escolar” nem sempre legítima do ponto de vista social.

Logo, ao mobilizar os gêneros digitais multimodais em sala de aula, essa preocupação deve existir, a fim de que eles não percam suas características dinâmicas e interativas — das quais tratamos mais adiante.

Rojo (2013, p. 175, grifos da autora) também recorre ao conceito de transposição didática, ao tratar das sequências didáticas (SD): “[...] elas são o resultado de um processo de *transposição didática* que, procedendo à *modelização didática* de dado objeto de ensino, transforma-o em saber ensinável, que possibilita o

planejamento de uma unidade de ensino modular”. Mais à frente, no mesmo texto, a autora questiona:

[...] como ter “maior fidelidade aos reais limites e possibilidades dos alunos”? Ou seja, mesmo em dada comunidade local, como ajustar aos conhecimentos e capacidades dos alunos uma SD pré-fabricada por outra autoria, em outra realidade? Por mais que o autor exógeno se esforce em imaginar, em uma SD, as necessidades dos alunos, dificilmente encontraremos módulos que atendam exatamente a eles (ROJO, 2013, p. 182).

Interessa-nos tal problematização, pois os gêneros digitais multimodais que aqui focalizamos estão contemplados nos materiais de apoio ao CP, ou seja, uma primeira instância de transposição didática já foi realizada, mas, ao professor, cabe realizar a transposição didática interna, em sua aula, considerando, além dos pressupostos curriculares, seu contexto específico de atuação.

3.2 Os materiais didáticos de apoio ao Currículo: Cadernos do Aluno e do Professor

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elabora e distribui um material didático que tem a finalidade de apoiar a implementação do Currículo Paulista. Os materiais atuais começaram a ser produzidos em 2020. Inicialmente, foi mantido o nome do projeto que vigorava anteriormente, “São Paulo Faz Escola”. Contudo, em 2021, os materiais foram revisados e receberam o nome de “Currículo em Ação”.

O “Currículo em Ação” é composto de Cadernos do Aluno e do Professor, separados em áreas e volumes. Os Cadernos de LI integram a parte “Linguagens e Inova”. Até 2021, eram distribuídos bimestralmente. A partir de 2022, foram reagrupados em volumes semestrais. Os Cadernos encontram-se em versão *on-line*, para consulta do professor, e são entregues em versão impressa a todos os alunos da rede.

De acordo com o texto introdutório do Caderno do Professor, adequar os currículos e materiais didáticos à BNCC ainda era — ou continua sendo — uma tarefa em andamento nas redes e escolas brasileiras. Explica-se, então, como surgiu o atual material didático de LI da rede estadual paulista:

Visando a auxiliar nesse processo, desde a homologação da BNCC do Ensino Infantil e Fundamental, em 2017, a Associação Nova Escola, com o

apoio da Fundação Lemann e do Google.org, foi pioneira na criação e na disponibilização de materiais on-line e gratuitos para a sala de aula alinhados à Base. [...]

SP faz Escola (*Xperience Nova Escola*) para os 6º a 9º anos do Ensino Fundamental nasceu dessa iniciativa histórica e apresenta unidades didáticas baseadas nos Planos de Aula Nova Escola para professores e estudantes da rede pública. [...] Os materiais para alunos e professores foram desenvolvidos ao longo de 2020, com o apoio de editores e leitores críticos experientes, visando oferecer material de qualidade e adequado aos desafios da escola pública brasileira (SÃO PAULO, 2022a, p. 6-7).

Os Cadernos foram elaborados para os quatro anos do Ensino Fundamental – Anos Finais. “O conteúdo de cada ano está organizado em oito unidades, com um tema macro como fio condutor, que se desdobra em tópicos relacionados” (SÃO PAULO, 2022a, p. 16). Essas unidades são divididas em *lessons* — cinco por unidade — definidas como “ciclos de aprendizagem”:

As cinco *lessons* são ciclos de aprendizagem que apresentam e desenvolvem os conteúdos linguísticos e trabalham com as quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), sempre norteados pela BNCC e pelas concepções de língua discutidas anteriormente. (SÃO PAULO, 2022a, p. 16)

Cada *lesson* é organizada em seções: *Text*, em que é apresentado o texto oral ou escrito trabalhado; *Pre-reading* ou *Pre-listening*, com atividades focadas em conhecimentos prévios ou levantamento de hipóteses; *While reading* ou *While listening*, com atividades para serem feitas durante a leitura ou escuta do texto; *Post-reading* ou *Post-listening*, que busca promover a reflexão sobre o texto; e *Language Focus*, que tem ênfase na gramática, vocabulário ou pronúncia, e está presente somente nas *lessons* em que esses aspectos são relevantes para a compreensão e produção textual. Pode-se considerar, então, que cada *lesson* é uma sequência de atividades sobre determinado tema. Os Cadernos se propõem a colocar as orientações presentes na BNCC e no CP em prática, por meio dessas propostas de atividades. Diante das mudanças que foram promovidas pelos documentos, o material didático tem a função de facilitar o trabalho do professor, norteadando sua ação ao preparar e ministrar as aulas. Nos Cadernos, ocorreu a transposição didática externa. Em sala de aula, o professor faz a transposição didática interna destes materiais, a qual iremos realizar na etapa da intervenção.

3.3 A transposição didática externa dos gêneros digitais multimodais

Neste trabalho, escolhemos investigar a transposição didática dos gêneros digitais multimodais por ser por meio deles que, com frequência, os estudantes estabelecem comunicações reais na LI ou poderão fazê-lo em algum momento de suas vidas. Ao navegar na internet, conectamo-nos com o mundo todo e deparamo-nos com a presença do ILF, sendo utilizado em diversas situações.

Devido às características desses gêneros discursivos, abordá-los em sala de aula é também uma das muitas possibilidades de desenvolver os multiletramentos — ou novos multiletramentos). Aos nossos alunos, não mais basta um trabalho voltado para os gêneros tradicionais e os letramentos da letra ou do impresso (ROJO, 2017, p. 4). É necessário levar para a sala de aula textos que sejam significativos para a realidade do estudante. Quando o CP enfatiza os multiletramentos na área de Linguagens, a LI é colocada como “facilitadora e determinante para a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo e para a socialização universal” (SÃO PAULO, 2019, p. 284).

Cabe conceituar o que são gêneros discursivos, de forma ampla, para que possamos aprofundar as propriedades específicas dos gêneros digitais. De acordo com Bakhtin (2016, p. 12), o emprego da língua ocorre sob a forma de enunciados, orais e escritos, que refletem condições e finalidades específicas, devido a três elementos, mencionados a seguir:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Como menciona o autor, são inúmeras as possibilidades de gêneros do discurso existentes. Novos gêneros vão se constituindo, à medida que novas situações comunicativas tomam forma. Assim, os gêneros digitais surgiram — e continuam surgindo — com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os *e-mails*, *websites*, fóruns da internet, entre muitos outros,

são gêneros exclusivamente digitais. Embora diversos, eles possuem características próprias do meio no qual circulam. Sobre isso, Marchuschi (2010, p. 39, grifo do autor), aponta que

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos **síncronos**, embora **escritos**. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma **integração de recursos semiológicos**.

A multimodalidade não é exclusiva dos gêneros digitais, mas pode adquirir uma maior dimensão nesses textos, pois as possibilidades são mais diversas. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 47), “com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o *layout* ou fontes. No entanto, quando se trata da multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais”.

Segundo esses autores, os textos multimodais impressos — e alguns *websites* podem ter estas características — tendem a ser mais estáticos e criados por um único indivíduo. Já os textos que circulam na *Web 2.0*, termo usado para se referir ao ambiente *on-line* mais dinâmico e colaborativo, podem ser criados em conjunto, editados e compartilhados em diferentes plataformas:

A convergência de espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais, como, por exemplo, o compartilhamento de um vídeo do Youtube com uma descrição escrita autogerada postada no Facebook (BARTON; LEE, 2015, p. 48).

Os teóricos em questão também destacam que a palavra escrita ainda tem muita relevância e está presente em uma predominância de textos *on-line*. Eles afirmam que é criada uma coesão intermodal, pela presença da escrita, que dialoga com as outras linguagens no meio digital.

Todas estas características dos gêneros digitais precisam ser consideradas pelo professor ao fazer sua transposição didática; são múltiplos, nas possibilidades de linguagens que podem apresentar, interativos e colaborativos. Por esse motivo, seus leitores/produtores costumam estabelecer uma relação mais ativa com os gêneros digitais: ao mesmo tempo em que leem, dependendo do gênero e da situação

comunicativa, podem interagir, modificar, produzir. Diante dessa relação com o texto, que rompe as barreiras entre os papéis de leitor e autor, Rojo apresenta o conceito de “lautor” (2020a, p. 20), que pode ser compreendido como uma postura a ser desenvolvida ou valorizada em nossos estudantes.

No Currículo Paulista e nos Cadernos do Aluno e do Professor, ocorre a transposição didática externa de gêneros digitais multimodais. O CP, ao tratar do eixo Leitura, na apresentação do componente LI, faz menção aos gêneros em meios digitais:

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, entre outras) (SÃO PAULO, 2019, p. 285).

Além disso, o documento reproduz as competências e habilidades da BNCC, que contemplam, direta ou indiretamente, os gêneros digitais. Consequentemente, os materiais de apoio à implementação do CP — os Cadernos — precisam levar esses textos em consideração.

Em todos os Cadernos, do 6º ao 9º ano, verifica-se a presença de gêneros digitais multimodais. Elegemos, aqui, o Caderno do Aluno (CA) do 6º ano, volume 1, para exemplificar alguns dos textos que são abordados no material. Entre os gêneros que podem ser considerados digitais, encontramos no volume: formulário de inscrição *on-line*, verbete de dicionário *on-line*, vídeo do YouTube, artigo de revista *on-line*, infográficos retirados de meio digital, página da internet, e artigo de jornal *on-line*. Cada um destes gêneros recebe um tratamento diferente, de acordo com o objetivo das atividades apresentadas. Por se tratar de material impresso, geralmente, sofrem algumas adaptações, a fim de que possam ser reproduzidos nas páginas.

A seguir, apresentamos a *Lesson 1: Can you talk about your favourite things?*, da *Unit 2: Favourites, friends and free time!*, que utiliza um texto do gênero vídeo do YouTube, pois é a partir dela que desenvolvemos a sequência de atividades para a etapa de intervenção da presente pesquisa. Neste momento, a intenção é verificar quais características do gênero digital em questão foram mantidas ou modificadas no impresso, para, mais adiante, descrevermos como as atividades foram realizadas.

Na Figura 1, podemos observar que a *lesson* tem início com um questionamento para o estudante, que explicita o objetivo principal a ser atingido ao final das atividades: ser capaz de falar sobre as suas coisas favoritas. A alternativa encontrada pelos autores do Caderno para representar o vídeo foi utilizar uma imagem que se assemelha a uma captura de tela do YouTube, com os botões para reprodução, a fotografia da *youtuber* e o título do vídeo — imagem conhecida como *thumbnail* na plataforma.

Figura 1 – Vídeo do YouTube no CA

112 CADERNO DO ESTUDANTE

Lesson 1

Can you talk about your favourite things?

LISTENING

Pre-Listening

1. Observe a imagem ao lado e responda às perguntas.

a. Na sua opinião, qual o assunto desta *lesson*?

b. O áudio que você vai ouvir é trecho de um vídeo em primeira pessoa e relacionado à imagem. Na sua opinião, quem irá falar?





Fonte: SÃO PAULO (2022, p. 112).

A questão 1, que pode ser vista ao lado, baseia-se na observação deste texto. Para respondê-la, o aluno precisa ficar atento tanto aos elementos verbais quanto aos não verbais, ou seja, a multimodalidade está presente e é levada em consideração na atividade de compreensão leitora. No entanto, como é possível verificar no item b da questão, as atividades seguintes baseiam-se em um trecho do áudio do vídeo. Ao lado, o áudio é apresentado por meio de um *QR code*, para que o aluno ou o professor possa reproduzir ou baixar. Logo, não é previsto que o aluno assista ao vídeo, mas apenas escute um trecho, a fim de desenvolver a compreensão oral. Assim, a multimodalidade que o vídeo poderia propiciar é, no restante da sequência de atividades, reduzida apenas aos sons e à linguagem verbal oral. Outras características do vídeo de YouTube, por exemplo, a possibilidade de comentar, curtir e compartilhar, também deixam de ser exploradas no material.

Vale mencionar que, no Caderno do Professor — mais especificamente nas orientações para a condução das atividades em aula —, há uma transcrição do áudio, cuja fonte é referenciada, ou seja, apresenta-se o *link* para o vídeo no YouTube. Contudo, não há nenhuma sugestão para que o professor trabalhe com o vídeo em si, pois os objetivos dos exercícios propostos são outros. De todo modo, a referência ao vídeo auxilia a encontrá-lo, caso o docente opte por adaptar as atividades.

A breve análise aqui empreendida reforça a reflexão a respeito da transposição didática dos objetos de conhecimento. Nesta etapa, a transposição didática externa, o gênero vídeo de YouTube foi retirado de seu contexto original para ser incorporado ao material, de acordo com objetivos de aprendizagem estabelecidos. As modificações foram feitas para viabilizar a criação de um material acessível aos professores e alunos, que possa ser utilizado em qualquer escola da rede. O áudio apresentado por meio de *QR code*, por exemplo, é de fácil acesso e necessita de um equipamento simples para a reprodução em aula, como uma caixa de som.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de reconhecer o potencial que os gêneros digitais multimodais têm, se utilizados de forma a privilegiar a interação e a explorar melhor suas diversas linguagens, isto é, se suas características originais forem reproduzidas com mais fidedignidade em sala de aula. Nesse sentido, merece destaque o papel do professor, que atuará na etapa da transposição didática interna do material. Sua função não é meramente replicar o que está posto nos Cadernos; ele deve preparar e desenvolver sua aula, conforme as necessidades e possibilidades de seu contexto. Assim, reforçamos a importância de que o docente tenha conhecimento das orientações presentes na BNCC e no CP, para colocar as atividades dos Cadernos em prática, tomando-as como uma referência, e não como propostas inflexíveis. Esse processo da transposição realizada na sala de aula foi o foco da próxima etapa desta pesquisa.

4 A PESQUISA: MÉTODO, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO

Nesta seção, delineamos as características da pesquisa realizada, apresentando o método utilizado, detalhando os procedimentos da intervenção e tecendo considerações sobre o contexto em que foi desenvolvida.

4.1 O método da pesquisa

A partir do problema e dos objetivos estabelecidos para a presente investigação, optamos pelo método de pesquisa-intervenção. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada na própria prática da professora-pesquisadora.

Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), pesquisas do tipo intervenção pedagógica

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Os autores citados atentam para o caráter aplicado da pesquisa-intervenção, bem como para sua finalidade, que é contribuir com a solução de problemas práticos. Isso a torna uma maneira de minimizar a distância entre as investigações teóricas e a prática pedagógica, que pode ocorrer quando os resultados da pesquisa se restringem ao meio acadêmico.

Para que a pesquisa-intervenção não seja confundida com um projeto de ensino ou um relato de prática sem caráter investigativo, Damiani *et al.* (2013) chamam atenção para o relatório das intervenções, que deve ser feito com cuidado, a fim de mostrar as características investigativas e o rigor da pesquisa. Em suas palavras:

[...] para que o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 60)

De acordo com os autores, a intervenção, em si, deve ser detalhada; seu método requer planejamento e criatividade, além de diálogo com a teoria. É essa

articulação que permite compreender o contexto investigado e, nele, intervir. Sobre a avaliação da intervenção, os pesquisadores em questão afirmam que ela garante ao leitor a identificação de que se trata de uma investigação; por isso, o método com que os resultados são analisados deve ficar bem explicitado.

Teixeira e Megid Neto (2017) fazem uma proposta de tipologia para as pesquisas de intervenção. Conforme a classificação dos autores, nossa intervenção é considerada do tipo pesquisa de aplicação. Isso porque essa modalidade pode envolver processos de ensino e aprendizagem, como o teste de materiais, sequências e estratégias didáticas, o que propomos neste trabalho. Sobre sua finalidade, assim se manifestam:

Os objetivos não estão necessariamente voltados para a transformação de uma realidade, mas sim, amiúde, dar contribuições para a geração de conhecimentos e práticas, envolvendo tanto a formação de professores, quanto questões mais diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, como a testagem de princípios pedagógicos e curriculares (interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, avaliação etc.) e recursos didáticos (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1069).

Faz-se necessário salientar também que realizamos uma pesquisa da própria prática, já que a professora-investigadora realizou a intervenção em suas aulas. Ela foi planejada a partir do problema identificado, sob uma perspectiva privilegiada da realidade escolar, como sugere Ponte (2002). Para este autor, os professores têm uma visão de dentro da escola, conhecem sua realidade e seus problemas, e podem, entre outras contribuições, gerar conhecimentos úteis a outros docentes, a partir da investigação de sua prática.

Cabe também ressaltar que a pesquisa realizada é de natureza qualitativa, pois seus resultados são apresentados por meio de descrições verbais, como Gil (2017, p. 39), sucintamente, define. Do mesmo modo, pautamo-nos em Creswell (2007), que elenca características das pesquisas dessa natureza, entre as quais destacamos: seus métodos são múltiplos, interativos e humanísticos; é feita uma interpretação holística dos fenômenos sociais, isto é, as análises são complexas; o pesquisador não se separa de sua biografia pessoal, ou seja, reconhece a perspectiva pessoal dada à investigação. Ainda segundo o autor:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. [...] Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as

interpretações pessoais, na análise de dados quantitativos (CRESWELL, 2007, p. 186.187).

A intervenção na própria prática implica uma análise que leve em consideração tais características. Compreendemos que consiste em uma investigação pontual, em uma realidade específica, sob a perspectiva da professora-pesquisadora. Entretanto, isso não impede que seus procedimentos sejam rigorosos e os dados gerados sejam interpretados de forma ampla e complexa, podendo fornecer contribuições valiosas acerca do tema investigado.

4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Inicialmente, partimos do embasamento teórico que seria necessário para a realização da intervenção e sua análise. Para tanto, fizemos o levantamento de pesquisas correlatas na base de dados do IBICT, utilizando dois termos centrais do presente trabalho: “multiletramentos” e “língua inglesa”. Posteriormente, elaboramos um breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil, para, então, apresentar e analisar os principais documentos curriculares que, atualmente, orientam a educação nacional e, especificamente, do Estado de São Paulo, a BNCC e o Currículo Paulista. Abordamos algumas referências sobre os conceitos de língua franca e de multiletramentos, presentes nos documentos mencionados ao tratar do ensino do componente Língua Inglesa. Também discorreremos acerca da teoria da transposição didática e analisamos como os materiais didáticos de apoio ao Currículo Paulista — os Cadernos do Aluno e do Professor — apresentam um gênero digital multimodal.

Para a etapa de intervenção, desenvolvemos uma sequência de atividades, aplicada a duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, durante as aulas de Língua Inglesa. Em virtude do tema da pesquisa, seria possível desenvolvê-la com qualquer um dos anos escolares, pois os gêneros digitais multimodais estão presentes em todo o material didático disponível. Sendo assim, a escolha do ano e das turmas tornou-se necessária apenas devido a questões práticas, a fim de viabilizar a proposta de intervenção.

A sequência teve início com a realização das atividades da *Lesson 1: Can you talk about your favourite things?*, da *Unit 2* do Caderno do Aluno: Volume 1. Em seguida, elaboramos, como professora-pesquisadora, atividades complementares, utilizando estratégias para simular a dinamicidade dos gêneros digitais multimodais. Desse modo, a intervenção ocorreu em três etapas, com a realização de: atividades do Caderno, com foco na compreensão textual e no vocabulário; atividades com foco na produção textual do gênero discursivo comentário de YouTube; e atividades de produção de vídeo do YouTube. Ao todo, a intervenção durou, aproximadamente, 10 aulas de 45 minutos, distribuídas ao longo do 2º e do 3º bimestres letivos do ano de 2022.

A geração de dados foi feita ao longo do processo, mediante gravação em áudio das aulas, registros escritos da professora-pesquisadora e coleta das produções dos estudantes. Para analisar os dados, houve um trabalho de escuta dos áudios e revisão das anotações, a fim de elaborarmos uma descrição detalhada de como as atividades foram conduzidas. Procuramos enfatizar observações relevantes feitas na intervenção, considerando nossos objetivos e os referenciais teóricos da pesquisa. Utilizamos o material elaborado pela professora-pesquisadora para as aulas — *slides* e páginas da internet —, visando a mostrar de que maneira a sequência foi organizada. Além disso, valemo-nos dos registros das produções dos alunos, com vistas a exemplificar nossas observações. Ao final, buscamos refletir sobre a transposição didática dos gêneros digitais multimodais, a partir da experiência.

Como resultado da intervenção, propomos, como produto, um protótipo didático, que apresente a sequência de atividades que desenvolvemos e sugestões para o trabalho com os gêneros em foco. O produto busca colaborar com a prática de outros docentes, por meio de um material didático com características mais flexíveis, que pode ser adaptado a outros contextos educacionais (ROJO, 2020b).

4.3 Caracterização do contexto de pesquisa

Nesta subseção, procedemos à caracterização do contexto em que a pesquisa foi realizada, apresentando a escola, a professora e as turmas selecionadas para a intervenção.

4.3.1 A escola

Uma vez que optamos pela investigação da própria prática, o local de pesquisa foi a escola de atuação da professora-pesquisadora. Trata-se de uma instituição de ensino da rede estadual paulista, localizada no município de São Bernardo do Campo.

No ano de 2022, a unidade escolar atendia a, aproximadamente, 440 alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, divididos em 12 turmas — 3 turmas de cada ano escolar da referida etapa. Ela faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI), em que os alunos passam uma quantidade estendida de horas na escola. Vale ressaltar que existem dois modelos de escolas do PEI na rede: as de dois períodos, nas quais os estudantes ficam 7 horas por dia; e as de apenas um período, com 9 horas diárias de permanência discente. A escola em que fizemos a pesquisa enquadra-se neste segundo modelo.

De acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014, p. 13), o programa tem como aspectos:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;
- 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

Portanto, nas escolas do PEI, o aluno não apenas estuda por mais horas; objetiva-se sua formação integral, a partir de um modelo de escola com alguns diferenciais. Um deles é que os professores permanecem na escola o mesmo tempo que os estudantes, com uma jornada cumprida integralmente na mesma unidade. Em relação aos componentes curriculares, há algumas diferenças significativas. Em todas as escolas estaduais de São Paulo, além dos componentes previstos pela BNCC, existem os da chamada “parte diversificada do Currículo”, que, nos Anos Finais, são Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia. Nas escolas PEI de 9 horas, o diferencial em relação ao currículo são os “componentes extras” — Protagonismo Juvenil, Orientação de Estudos e Práticas Experimentais (de Ciências ou Matemática) — e as atividades complementares, como Clubes Juvenis e Tutoria. Assim, educadores e educandos têm um contato mais frequente e mais próximo, por meio desses componentes ou atividades.

Em seu projeto pedagógico, a instituição escolar na qual se desenvolveu a pesquisa busca atender às premissas do Programa. Seu objetivo principal, com base nas Diretrizes (SÃO PAULO, 2014, p. 14), é “desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais”. Observa-se, nos estudantes, um sentimento de pertencimento à escola, bem como um envolvimento nas atividades e projetos desenvolvidos pela gestão e pelos docentes.

Em relação à duração, como ocorre em todas as escolas da rede, as aulas de cada componente curricular têm 45 minutos. Língua Inglesa conta com duas aulas semanais por turma e, no ano de 2022, elas foram organizadas, na instituição em foco, de forma seguida, ou seja, as duas aulas de determinada turma eram ministradas no mesmo dia.

Quanto à sua estrutura, a unidade conta com salas-ambiente para cada professor e algumas salas temáticas para atividades diversificadas, que podem ser agendadas previamente pelos docentes. Como exemplo, citamos: sala de leitura, teatro, jardim, laboratório de ciências, sala de robótica, sala de *netbooks* e sala de computadores. Todas as salas de aula são equipadas com televisão ou projetor, e há disponibilidade de *notebooks* para empréstimo, caso o professor necessite. Além disso, todos os ambientes têm acesso à internet, por meio de rede *Wi-Fi* fornecida pela Secretaria de Educação, que pode ser utilizada por todos na escola, inclusive os alunos.

Os docentes costumam utilizar os espaços diversificados e os equipamentos da escola, cada um dentro de suas possibilidades. Portanto, os estudantes estão habituados a aulas fora da sala ou a atividades com recursos tecnológicos. O componente Tecnologia, que conta com uma aula por semana, contribui para que desenvolvam o letramento digital e auxilia para que possam utilizar os recursos tecnológicos em outros componentes de forma mais autônoma. No entanto, observamos que há muitos alunos com pouco acesso às tecnologias digitais em suas casas e, muitas vezes, só têm acesso a um computador na escola. Por conseguinte, os educadores se mostram empenhados em promover esse contato e mostrar as possibilidades oferecidas pelas TDIC. Essa característica da instituição é relevante para a presente pesquisa, devido ao fato de a intervenção envolver o uso de recursos tecnológicos diversos.

4.3.2 A professora

Neste trabalho, assumo o papel de professora-pesquisadora e busco, aqui, relatar brevemente minha função e comentar aspectos de minha prática pedagógica que possam interessar ao estudo.

Atuo há mais de 11 anos na rede estadual de ensino, tendo nela ingressado por meio de concurso público, no ano de 2011. Leciono na atual escola desde 2019. Sou a única professora de Língua Inglesa da instituição e, portanto, ministro aulas para todas as turmas, do 6º ao 9º ano. Devido ao regimento do PEI, também ministro componentes da parte diversificada. Em 2022, tinha, ao todo, a carga horária de 28 aulas semanais, sendo o restante composto pelas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e individual (tempo para estudos, alinhamentos com a gestão ou colegas e preparação de aulas, além de eventuais substituições, conforme as necessidades diárias), bem como pelo horário de tutoria, totalizando 40 horas semanais. No ano da pesquisa, não lecionei em outro local, tampouco realizei outra atividade profissional.

Ao longo de meus anos na escola atual, já ministrei aulas de Eletiva (tendo desenvolvido eletivas de temas diversos), Orientação de Estudos, Tecnologia e Protagonismo Juvenil. Essa variedade contribuiu com meu crescimento profissional, fazendo com que me sentisse mais apta a lidar com temas mais distantes de minha formação específica. Por diversas vezes, busquei leituras e trocas com colegas, a fim de preparar as aulas desses componentes.

Em minha prática, procuro ter um bom relacionamento com os alunos, pois acredito que a escola deve ser um local acolhedor. Gosto de preparar aulas variadas, que possam contemplar diferentes preferências e necessidades de aprendizagem. Nas aulas de Língua Inglesa, procuro desenvolver, acima de tudo, o interesse pela língua. Observo que este é o maior desafio que encontro no ensino do componente: muitos estudantes não conseguem identificar uma real necessidade de aprender a LI. Por isso, costumo privilegiar atividades que promovam a interação e a participação ativa durante as aulas.

Minhas concepções de ensino de LI são pautadas, especialmente, em dois princípios da BNCC já comentados: a pedagogia dos multiletramentos, por considerá-la relevante para lidar com os desafios de trabalhar as práticas de leitura e escrita contemporâneas; e o inglês como língua franca, por ensinar a LI com o intuito de que

os alunos possam participar de situações diversas de uso da língua, seja em seu cotidiano local ou em qualquer parte do mundo, sem que haja uma cobrança por seguir padrões nativos.

Faço uso constante das TDIC em minhas aulas, tenho facilidade em lidar com tais tecnologias e por elas me interessar. Valho-me dos Cadernos do Aluno e do Professor como base para preparar as aulas, porém sempre adapto ou complemento as atividades, conforme as necessidades que identifico. Preparo quase todas as aulas elaborando *slides*, que serão projetados na televisão da sala, pois eles facilitam que os alunos se organizem e acompanhem as atividades, mesmo que elas estejam no material impresso. Utilizo frequentemente áudios, vídeos e jogos digitais, a fim de gerar engajamento e maior participação.

4.3.3 As turmas de 6º ano

A intervenção foi realizada com duas turmas de 6º ano, com 38 alunos cada. Essas foram selecionadas levando-se em consideração o cronograma de aulas. Explica-se: havia três turmas de 6º ano na escola, porém uma delas, por razões de calendário escolar, teria menos aulas de Língua Inglesa durante os bimestres de realização da pesquisa, o que dificultaria o desenvolvimento de todas as atividades planejadas.

As turmas selecionadas têm características semelhantes: são, em sua maioria, compostas por alunos participativos, que gostam de interagir durante as aulas; são curiosos por aprender; têm poucos problemas de indisciplina; e são assíduos. Seu engajamento nas aulas de LI, ao longo de todo o ano, foi bom, não havendo alunos com resistência para realizar as atividades propostas. Em uma das turmas, as aulas de LI eram as duas primeiras; por esse motivo, ela se mostrava mais tranquila, e alguns estudantes necessitavam de maior incentivo para participar oralmente. Já na outra turma, as aulas do componente eram as duas últimas e, por conseguinte, os alunos estavam mais agitados, embora isso não costumasse afetar sua aprendizagem. Devido à faixa etária, os educandos ainda não tinham maturidade nas relações pessoais e apresentavam mais dificuldade de realizar atividades em grupo ou que exigissem mais autonomia. Nessas situações, a atenção da professora precisou ser redobrada, e as intervenções foram maiores.

Em relação ao nível de conhecimento da língua inglesa, havia certa diversidade, uma vez que identificamos alunos que já tinham experiência com a aprendizagem em anos anteriores, nas escolas em que estudavam nos Anos Iniciais, bem como estudantes que tiveram o primeiro contato com o componente ao ingressar no 6º ano. Ademais, vale ressaltar que os discentes viviam em diferentes realidades socioeconômicas, o que se refletia na familiaridade que tinham com o uso de tecnologias digitais. Ainda que a maioria possuísse celulares, uma parcela não tinha ou não levava para a escola por decisão dos responsáveis; alguns também relatavam compartilhar um celular com os irmãos em casa e não ter computador ou outros dispositivos semelhantes.

5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA DOS GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS

Nesta seção, descrevemos como foi feita a intervenção, ou seja, a sequência de atividades que desenvolvemos nas duas turmas de 6º ano, a partir da *Lesson 1: Can you talk about your favourite things?*, da *Unit 2* do Caderno do Aluno: Volume 1. A sequência ocorreu em três etapas, a saber: realização de atividades de compreensão textual e vocabulário; produção de comentário do YouTube; e produção de vídeo do YouTube. Devido ao número de etapas da sequência, ela teve duração aproximada de 10 aulas, estendendo-se de junho a setembro de 2022.

De acordo com o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2022a, p. 66), os objetivos da *lesson* são: “ouvir e compreender uma pessoa falando sobre suas coisas favoritas; aprender e usar vocabulário relacionado a gostos e preferências; conversar com colegas sobre coisas e atividades favoritas”. As habilidades da BNCC trabalhadas são:

- (EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
- (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
- (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

Além dos objetivos citados, as atividades por nós desenvolvidas visavam principalmente à compreensão e a à produção de textos dos gêneros comentário e vídeo de YouTube. Vale ressaltar que ambos são interrelacionados, afinal, a existência de um pressupõe o outro; porém, cada gênero apresenta algumas características definidoras, que nos permitiram trabalhá-los em momentos diferentes, de maneiras diversas.

A seguir, utilizando os registros que fizemos ao longo de toda a intervenção, descrevemos cada etapa de aplicação das atividades em aula.

5.1 Atividades de compreensão de vídeo do YouTube

Na primeira etapa da sequência, fizemos uso do Caderno do Aluno, a fim de realizar as atividades de compreensão textual e de vocabulário, relacionadas à temática “minhas coisas favoritas” e à compreensão textual do gênero discursivo vídeo do YouTube. Como recurso, utilizamos o Google Slides, para reproduzir, na televisão da sala de aula, as páginas do material e facilitar o acompanhamento por parte dos alunos. A ferramenta também foi escolhida por possibilitar a incorporação dos áudios e do vídeo a serem reproduzidos. Os *slides* são aqui apresentados como forma de registro da sequência.

Começamos a primeira aula apresentando os objetivos e habilidades que seriam trabalhados durante o período de desenvolvimento da sequência. Solicitamos que os estudantes pegassem seus respectivos Cadernos do Aluno — como as carteiras estavam organizadas em duplas, aqueles que não estavam com o material puderam acompanhar com o colega e fazer suas anotações no caderno comum — e abrissem na página 112 (Figura 2). Partimos da leitura do título da *lesson*, *Can you talk about your favourite things?*, e discutimos as questões do exercício 1.

Figura 2 – Slide de início da *lesson*

Lesson 1

Can you talk about your favourite things?

LISTENING

Pre-Listening

1. Observe a imagem ao lado e responda às perguntas.

a. Na sua opinião, qual o assunto desta *lesson*?

b. O áudio que você vai ouvir é trecho de um vídeo em primeira pessoa e relacionado à imagem. Na sua opinião, quem irá falar?

23 of my favourite things

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022b, p. 112).

Alguns pontos se destacaram durante a discussão. Com a primeira turma, logo no início, um aluno questionou, brincando, se poderia clicar no botão de *play* no CA. A professora respondeu que, naquele momento, não, mas, em seguida, iria passar um trecho do vídeo. Aproveitou mais adiante, essa fala:

Professora: O que a imagem mostra pra vocês? Em primeiro lugar, vocês me falaram assim: “dá pra dar o play ali”? Por quê?

Aluno: Porque é um vídeo!

Professora: Isso, porque é um vídeo, como se fosse o print de um vídeo ali. Beleza! Então a gente já sabe que aquele ali é o vídeo, que depois a gente vai ver um trequinho aqui. [...]

Com a segunda turma, a mesma questão foi colocada da seguinte forma:

Professora: Que imagem é essa? De onde ela saiu?

Aluno 1: Do YouTube!

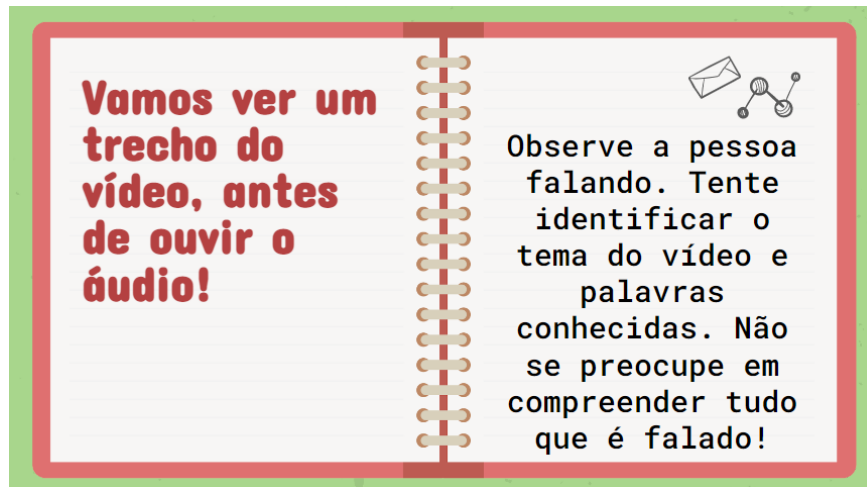
Professora: Por quê? Como vocês sabem?

Aluno 2: Por causa do símbolo.

Destacamos essas falas, porque demonstram como os alunos reconhecem com facilidade o gênero e ficam atentos aos elementos não verbais. Ao serem questionados sobre quem seria a pessoa que falaria no vídeo, todos apontaram para a garota da fotografia, referindo-se a ela como “*uma mulher*”, “*uma menina*” e até “*uma professora*”. Sobre o tema do vídeo, alguns levantaram como hipóteses: “*uma premiação*” — observando o fundo da fotografia, que parece ter sido tirada em algum evento —, “*coisas favoritas*”, “*palavras em inglês*”, “*o alfabeto*” e “*números*”. Isso indica que o título do vídeo não foi levado em consideração por todos. Somente quando a professora o leu em voz alta, “*Twenty-three of my favourite things*”, é que a maioria começou a mencionar “*coisas favoritas*”, “*favoritos*”, “*gostos*”, “*23 favoritos*” etc. Facilmente, conseguiram compreender o texto verbal a partir do número e do cognato *favourite*, porém necessitaram do incentivo da professora.

Com o intuito de ampliar a proposta do material impresso, que apresenta apenas a imagem estática do vídeo e os áudios, optamos por buscar o vídeo do YouTube e exibir um trecho, antes de dar continuidade às questões do CA. Apresentamos as instruções abaixo:

Figura 3 – Slide de apresentação do vídeo



Fonte: Autoria própria.

Enfatizamos bastante o pedido para que assistissem ao vídeo com atenção, mas não se preocupassem em compreender tudo; prestar atenção às palavras cognatas e às imagens era o foco naquele momento.

Figura 4 – Turma assistindo ao vídeo do YouTube



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Exibimos apenas um minuto de vídeo — o tempo total era de 5 minutos e 46 segundos. Tomamos essa decisão para que os alunos se familiarizassem com o estilo de vídeo e com o uso das legendas — a *youtuber* apresentava 23 coisas favoritas, sinalizando-as com legendas, por exemplo, “1. *Favorite Food*” —, bem como para que

reconhecessem palavras ou expressões, sem se dispersar. Ademais, puderam constatar que se tratava de um vídeo real, compartilhado no YouTube, e que poderia ser acessado por todos. Discutimos, então, o que observaram.

Assim que o vídeo foi pausado, muitos comentaram que a *youtuber* falava muito rápido, o que dificultou a compreensão. Ao serem indagados pela professora se conseguiram identificar alguma palavra ou expressão conhecidas, prontamente, alguns começaram a citar palavras em português e em inglês, especialmente, “comida” / “*food*”, “filme” / “*movie*”, “*shopping*” — a *youtuber* usa a expressão “*thrift shopping*”, que significa “fazer compras em brechó”, mas apenas a palavra incorporada ao nosso vocabulário foi reconhecida — e “fruta” / “*fruit*”. Destacamos o fato de terem conseguido mencionar palavras que apareceram escritas nas legendas, mas terem também reconhecido algumas que foram apenas faladas. Os estudantes comentaram bastante sobre a fruta mencionada no vídeo, pois a jovem aparecia comendo um kiwi. Isso mostra que estavam realmente atentos a todas as linguagens presentes no vídeo. Elogiamos a compreensão, ressaltando que, diante de uma tentativa inicial, com um texto difícil, por ser rápido e ter palavras desconhecidas, se saíram bem.

Demos sequência aos exercícios do CA, que serão comentados sucintamente a seguir, pois foram realizados de maneira bastante fiel ao proposto no material. Lemos todos os enunciados em voz alta e os comentamos, incentivando a participação oral dos alunos. Para os exercícios que envolviam áudios, eles foram baixados previamente, colocados no Google Drive e incorporados aos *slides*, para a reprodução na televisão da sala.

Figura 7 – Slide do exercício 3 – parte 2

c. Her favourite food is:

ramen noodles. spaghetti and meatballs. sushi.

d. Her favourite thing to do with friends is:

ice cream night. watching movies. game nights.

LEARNING TO LEARN
Assistir a filmes e vídeos com o áudio em inglês e as legendas em português ajudará você a se familiarizar mais com os sons da língua inglesa e até a aumentar seu vocabulário.

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022, p. 113).

O exercício 3 (Figuras 6 e 7) focalizava a ampliação de vocabulário dos estudantes. Reproduzimos o áudio e demos tempo para que tentassem assinalar a palavra ou expressão correta. Durante a correção, lemos e comentamos todas as opções, com vistas a verificar a compreensão e contribuir com a construção do repertório lexical dos alunos.

Figura 8 – Slide do exercício 4

Post-Listening

4. Preferências mudam de acordo com os costumes e as tradições de um povo. Discuta as perguntas a seguir.

a. Quais as comidas preferidas dos brasileiros?

b. Quais os passatempos preferidos das pessoas onde você mora?

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022, p. 113).

Já na atividade 4 (Figura 8), promovemos a discussão rapidamente, em língua portuguesa, apenas para gerar o interesse pelo tema e fornecer ideias para falar sobre preferências.







Figura 9 – Slide da seção Language Focus – parte 1

LANGUAGE FOCUS

Vocabulary **Favourite things**







1. Use the words to complete the captions. Write categories for the groups of words.

basketball • cycling • listen to music • pasta • play board games • rice
and beans • soup • steak, onion rings, and chips • swimming • volleyball • watch TV

 a. _____	 b. _____	 c. _____
 d. _____	 e. _____	 f. _____

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022, p. 113).

Figura 10 – Slide da seção Language Focus – parte 2

 g. _____	 h. _____	 i. _____
 j. _____	 k. _____	 l. _____

+

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022, p. 114).

A seção *Language Focus* (Figuras 9 e 10) ajuda a ampliar o vocabulário em relação a diferentes tipos de preferências. O enunciado foi lido e explicado para a turma, além de apresentarmos um exemplo de como categorizar as colunas (a primeira coluna pode ser identificada como “*sports*”) e anotarmos na lousa, pois os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade em compreender essa comanda. Em seguida, reservamos um tempo para responderem sozinhos e, findo o prazo, fizemos a correção, incentivando que se manifestassem oralmente.

Figura 11 – Slide da seção *Outcome*

OUTCOME
Your favourite things

No caderno, copie as perguntas. Vamos treinar falar.

What: a conversation about your favourite things
Audience: classmates and teachers
Goal: share information about yourself
Where: in small groups

You are going to talk with a classmate about your favourite things. Follow the steps.

a. First complete the sentences.

Favourite / favorite

My favourite colour is _____.

My favourite food is _____.

My favourite animal is _____.

My favourite sport is _____.

My favourite free-time activity is _____.

b. Share your sentences with a classmate and your teacher. Get feedback and make any necessary changes.

c. Now, in groups, share your favourite things with your classmates.

Fonte: Autoria própria, a partir de São Paulo (2022, p. 113).

Com a seção *Outcome*, fizemos um encerramento da primeira etapa das atividades, envolvendo uma produção escrita e oral simples. Como é possível observar na Figura 11, solicitamos que os alunos copiassem, no caderno, algumas questões, para completar as respostas. As questões foram elaboradas de acordo com as orações dadas pelo material. Por exemplo, para “*My favourite colour is _____.*” (“Minha cor favorita é _____.”), escrevemos, na lousa, “*What is your favourite colour?*” (“Qual é a sua cor favorita?”). Pedimos que copiassem, como forma de terem um roteiro para praticar o diálogo oralmente, dado que, geralmente, os estudantes têm mais dificuldades com a produção oral. No momento de explicar a atividade, comentamos, brevemente, a variação linguística das palavras *colour / color* e *favourite / favorite* — as primeiras opções mais comuns na variedade britânica, e as segundas, na americana. Durante a escrita e a prática oral, circulamos pela sala, tirando dúvidas e observando a produção. Os educandos se envolveram na atividade e buscaram treinar a fala com suas duplas.

5.2 Produção de comentário do YouTube

Nas duas aulas seguintes às atividades descritas anteriormente, focalizamos o a produção de textos do gênero discursivo comentário do YouTube. Para essa etapa, foi necessário o uso de tecnologia que permitisse a interação com o vídeo, e não apenas sua transmissão, como ocorreu com o uso da televisão nas aulas prévias. Para tanto, de acordo com a disponibilidade da escola, reservamos a sala de

netbooks. Vale lembrar que a interatividade é uma característica definidora dos gêneros digitais e dos multiletramentos (MARCUSCHI, 2010; ROJO, 2020c) e, nesse caso, o comentário é uma das formas que a plataforma oferece de interagir com os vídeos ou outros usuários do Youtube. Logo, era importante que os alunos tivessem a possibilidade de fazê-lo com autonomia. Barton e Lee (2015, p. 60) afirmam que o YouTube é mais do que um *site* de exibição de vídeos; ele funciona como uma rede social:

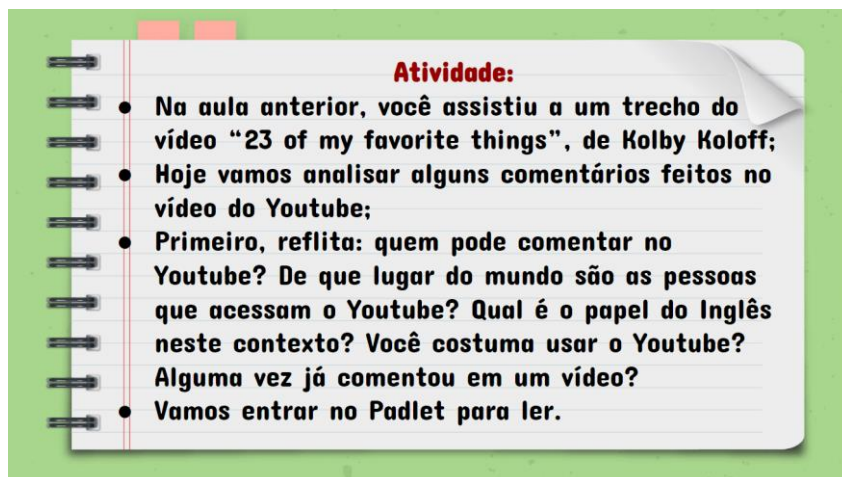
Isto se deve às relações únicas desenvolvidas entre quem sobre vídeos e seus espectadores, que não existiam antes do Youtube. Essas relações são geralmente desenvolvidas por meios multimodais. [...]
Embora seja primordialmente um *site* de vídeo, o Youtube é rico em espaços de escrita. Além de legendas e anotações, que podem ser facilmente adicionadas à tela do vídeo usando o editor de vídeo embutido do Youtube, a seção de *comentário* é o principal espaço de escrita interativa do *site*. Os comentários aparecem abaixo do vídeo. Tal como acontece com os vídeos, os comentários podem também ser avaliados por usuários (votar a favor ou contra).

O objetivo principal de complementar as atividades oferecidas pelo material impresso foi trabalhar o comentário e o vídeo de YouTube, aproximando-os de suas características reais de leitura e produção — e aqui retomamos Pais (2010), que discute a preocupação com a transposição das práticas sociais para a escola de forma mais legítima. No entanto, optamos por não solicitar que os estudantes acessassem diretamente o *site* e lá escrevessem seus comentários, visto se tratar de uma plataforma aberta, na qual eles ficariam expostos a comentários externos, não sendo possível manter sua segurança em relação a sua identidade ou a comentários indesejados, por exemplo. Partindo de tal premissa, buscamos uma plataforma mais controlada para realizar a atividade, mas que pudesse se assemelhar às características do YouTube. Escolhemos o Padlet², por oferecer configurações que podem torná-lo acessível apenas a quem dispõe do *link* da página criada, por ter uma opção de *layout* que atendia ao que buscávamos, e por oferecer possibilidades de interação e colaboração — os usuários podem, por exemplo, criar publicações com diversos tipos de recursos, como áudios ou vídeos, além de responder ao que outros publicaram.

² Disponível em: padlet.com. Acesso em: 11 dez. 2022.

Assim, elaboramos as seguintes orientações, apresentadas às duas turmas participantes em suas respectivas aulas, tão logo foram encaminhadas à sala de *netbooks*:

Figura 12 – Slide de apresentação da atividade de produção de comentário



Fonte: Autoria própria.

Na Figura 12, é possível verificar que retomamos o vídeo trabalhado nas aulas anteriores e fizemos uma breve discussão, a partir dos questionamentos apresentados. Ao perguntarmos para as turmas quem poderia comentar no YouTube, as respostas foram semelhantes: *“qualquer pessoa”*, *“pessoas que têm conta no YouTube”*, *“pessoas que têm celular ou computador e internet”*. Todos reconheciam tratar-se de uma plataforma gratuita e de fácil acesso, bastando criar uma conta para poder interagir. Os estudantes também comentaram que pessoas de qualquer lugar do mundo poderiam ter acesso. Em uma das turmas, durante a discussão, solicitamos que quem já tivesse comentado no YouTube alguma vez levantasse a mão, e constatamos que a maioria já o havia feito.

Sobre o papel da língua inglesa no contexto de interação no YouTube, conduzimos a discussão perguntando em que língua provavelmente estariam os comentários no vídeo a que assistiram. Muitos responderam que estariam em inglês. Ao indagarmos o motivo, uma resposta obtida rapidamente, que representa bem o pensamento das turmas, foi: *“Como que ela vai ler?”*. Ou seja, os alunos viam os comentários como uma forma de interação direta com o *youtuber*, o que está correto. Todavia, fizemos com que fossem um pouco além, perguntando se apenas a menina que fez o vídeo precisava compreender. Alguns, então, disseram que outras pessoas

que vissem o vídeo também leriam, atentando ao fato de que a comunicação pode acontecer entre os usuários do YouTube, e não somente com quem produziu o vídeo. Questionamos também como essas pessoas se entenderiam, visto que usuários do mundo inteiro poderiam acessar o *site*. Nesse momento, os alunos citaram alguns exemplos do que poderia acontecer: “*um é japonês*”, “*outro é coreano*”, “*outro é mexicano*”. Concluíram que a escolha da língua inglesa seria feita para que conseguissem se compreender. As respostas refletem que eles identificaram o uso do ILF na plataforma, conforme o conceito que discutimos, a partir da BNCC (BRASIL, 2017) e de Gimenez *et al.* (2015). Ressaltamos que o preparo prévio das turmas foi uma maneira de gerar uma motivação para que utilizassem a língua inglesa no momento de produção de seus textos, a fim de que essa não fosse apenas uma exigência cumprida sem reflexão.

Em seguida, solicitamos que os educandos acessassem a plataforma Padlet. As turmas já tinham familiaridade com ela, pois foi utilizada em uma outra atividade, no bimestre anterior. Preparamos previamente a página, com o vídeo e os *prints* de comentários retirados do local original (montamos páginas diferentes para cada turma). Para facilitar o acesso, utilizamos o site “Encurtador”³, que permite gerar um *link* mais curto para uma página de internet, que funciona por um período limitado. Geramos o *link* naquele momento e projetamos na televisão, para que as turmas acessassem. Nas Figuras 13 e 14, é possível verificar como ficou a página, na qual colocamos o vídeo no topo e os comentários abaixo, como ocorre no YouTube:

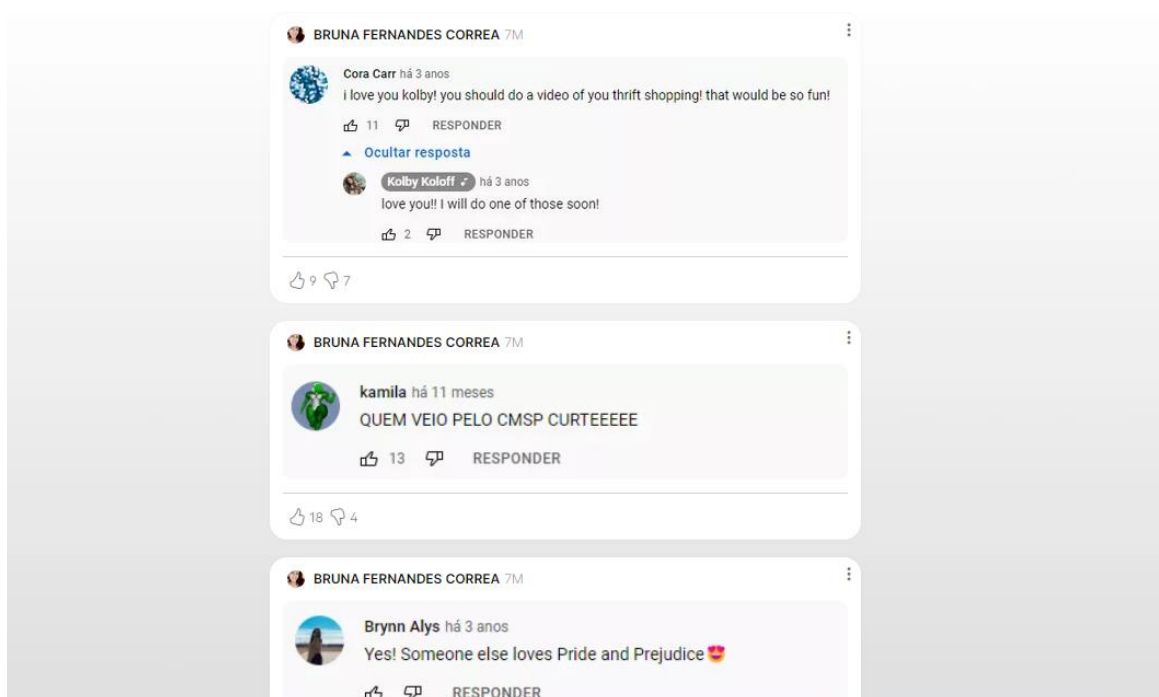
Figura 13 – Topo do Padlet com vídeo do YouTube

³ Pode ser consultado em: <https://www.encurtador.com.br/>. Acesso em: 11 dez. 2022.



Fonte: Autoria própria⁴.

Figura 14 – Comentários do YouTube reproduzidos no Padlet



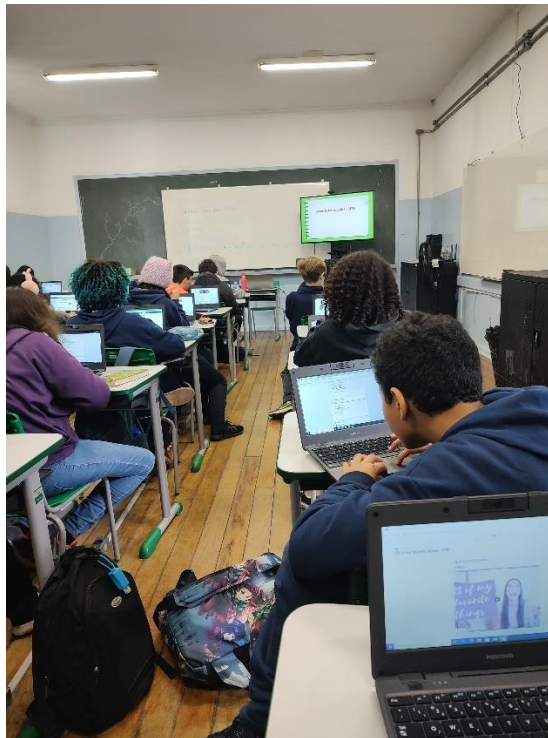
Fonte: Autoria própria.

Circulamos pela sala, para garantir que todos acessassem a página e pudessem fazer a leitura em suas telas, além de a projetarmos durante todo o tempo,

⁴ O vídeo utilizado está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6ZO03eprz4&t=54s>. Acesso em: 05 jun. 2022.

no intuito de guiar a navegação pela página. No total, foram lidos doze comentários do vídeo original. Fizemos uma leitura em voz alta, e os alunos discutiam o que haviam compreendido, incentivados a inferir significados a partir de palavras conhecidas ou cognatas. Diante de expressões ou nomes específicos, fazíamos uma explicação, por exemplo, sobre o que é *thrift shopping* — lembrando que haviam reconhecido a palavra “shopping” na aula anterior —, ou sobre o filme *Pride and Prejudice*, citado como o favorito da garota. A tradução foi utilizada com naturalidade, à medida que os próprios alunos iam traduzindo os comentários em voz alta, conforme construía os significados.

Figura 15 – Turma acessando o Padlet



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

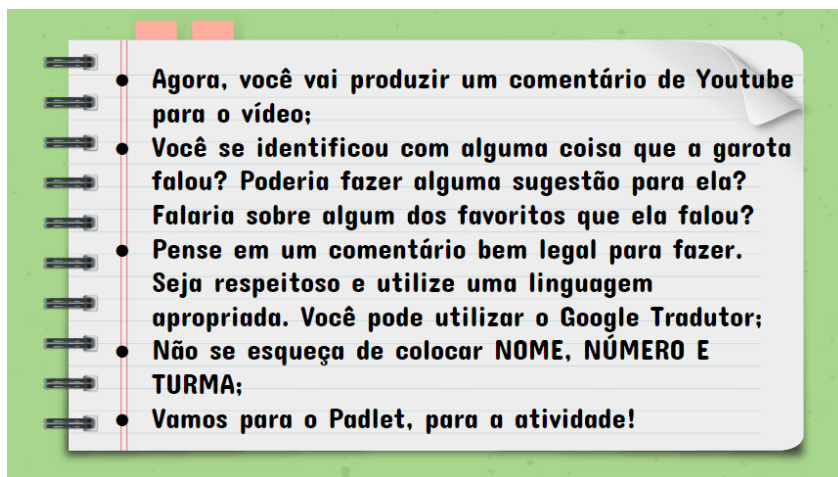
No momento da leitura, também exploramos características do gênero, pois questionávamos quem escreveu os comentários, quando foram escritos, como foram respondidos — dois deles foram respondidos pela própria *youtuber* —, se foram usadas abreviações ou *emojis* — houve algumas ocorrências. Ademais, sinalizamos o fato de haver um comentário em língua portuguesa entre os demais. Explicamos o conteúdo da mensagem, que mencionava o CMSP – Centro de Mídias do Estado de São Paulo, plataforma em que eram transmitidas aulas para os alunos da rede durante

o período da pandemia de covid-19, em 2020 e 2021. Por estarem no 6º ano e terem ingressado na escola estadual apenas em 2022 — nos Anos Iniciais, frequentavam escolas da rede municipal —, a maioria não conhecia a plataforma, que continuou funcionando, mas deixou de ser acompanhada pelos estudantes quando as aulas presenciais retornaram. Diante disso, a contextualização foi importante, a fim de que compreendessem que o comentário foi feito por uma aluna, que viu o vídeo em umas das aulas *on-line* e quis interagir com outros estudantes na mesma situação.

Escolhemos esse comentário para a leitura justamente com o intuito de questionar o uso da língua portuguesa, que ali tem o propósito de estabelecer a comunicação com um público-alvo específico. Em outras palavras, a autora do texto não teve a intenção de escrever para a garota que fez o vídeo ou para os outros seguidores do canal. Como conclusão da discussão, perguntamos se os comentários estavam de acordo com o tema do vídeo; os alunos confirmaram, porém, fizeram a ressalva de que o comentário em português não era sobre o conteúdo do vídeo em si.

Para dar continuidade, apresentamos a proposta de produção textual, a partir das comandas presentes no *slide* reproduzido na sequência:

Figura 16 – Comandas para a produção textual



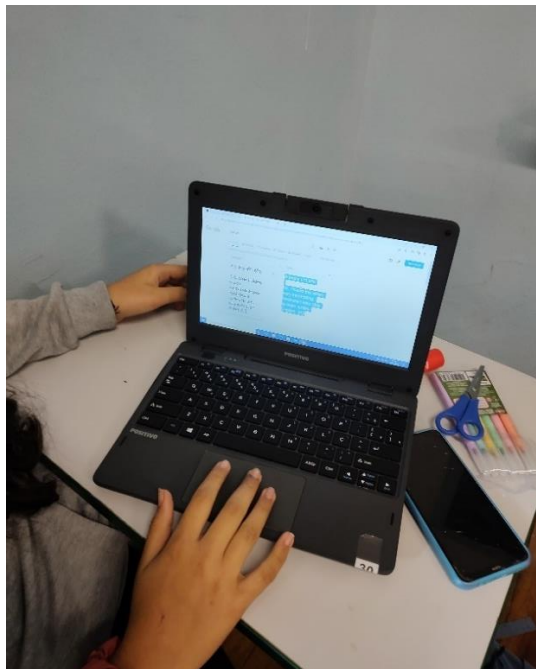
Fonte: Autoria própria.

Lemos as instruções para as turmas e demos exemplos do que poderia ser escrito, a partir dos questionamentos feitos. Reforçamos que deveriam produzir textos respeitosos, ou seja, que não fossem ofensivos a ninguém, pensando-se na responsabilidade que se tem ao publicar algo na internet. No entanto, em uma das

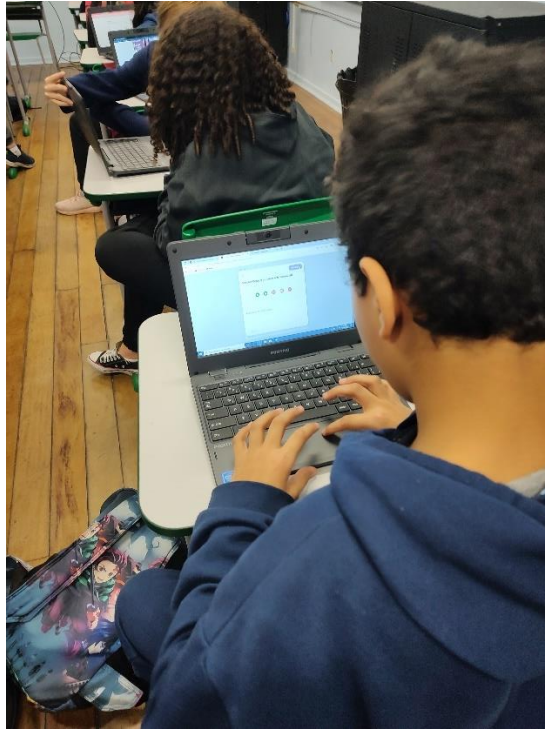
turmas, precisamos retomar e intensificar o diálogo, porque, ainda durante a explicação, alguns alunos começaram a publicar comentários inadequados ou incoerentes, como palavras soltas, utilizando o nome de outros colegas, a fim de responsabilizá-los. Ao longo da conversa com a turma, alguns alunos disseram que já escreveram mensagens negativas — e até ofensivas — para *youtubers*, e uma fala chamou bastante atenção: “*É bom, ter haters é sinal de que você está crescendo*”. Diante disso, procuramos trazer reflexões sobre empatia no mundo virtual, tornando a discussão produtiva.

Durante o tempo para produção, foi essencial circular pela sala, a fim de auxiliar individualmente os alunos. Alguns apresentaram dificuldades com o uso da tecnologia — fecharam a página e perderam o *link*, não sabiam abrir uma nova guia para utilizar o Google Tradutor, entre outros — e precisaram de mais atenção. Outros solicitaram sugestões do que escrever, auxílio com a revisão de seus textos ou solução de dúvidas simples de vocabulário. A maioria recorreu ao Google Tradutor, mas procurou revisar o texto, conforme orientamos. Também foi frequente que reassistissem ao vídeo, com o escopo de escolher elementos para mencionar em suas produções; incentivamos que tivessem essa prática.

Figura 17 – Aluna utilizando o Google Tradutor



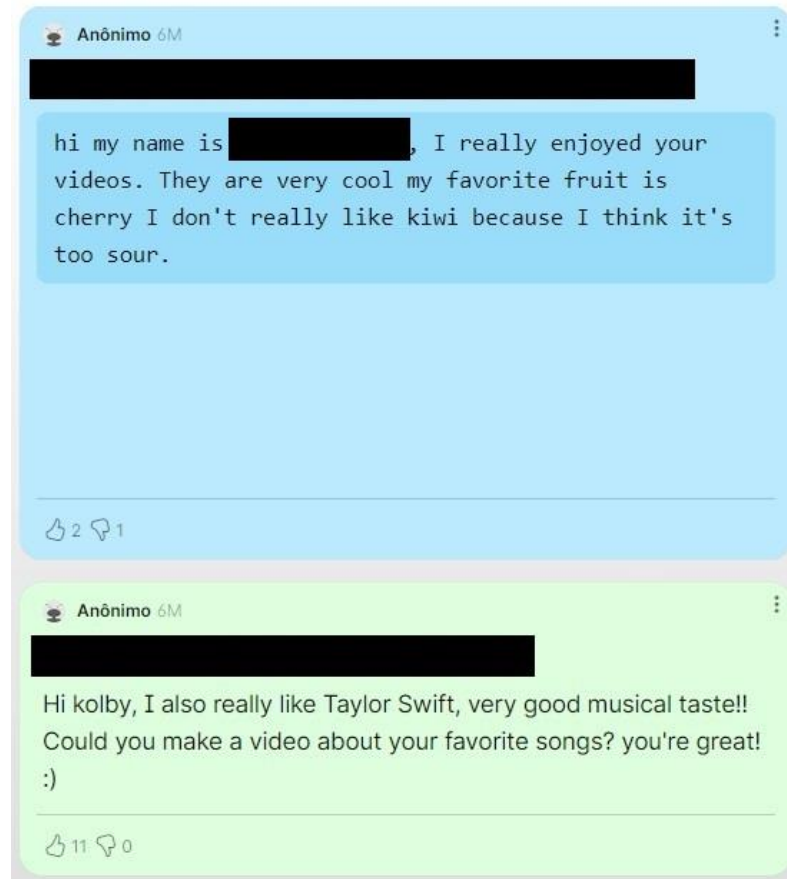
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora. Figura 18 – Aluno escrevendo comentário no Padlet



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A seguir, selecionamos alguns comentários com vistas a exemplificar as produções. Como os estudantes se identificaram nas publicações, os nomes foram cobertos com tarjas, para preservar a identidade dos participantes. Na Figura 19, vemos uma sequência de produções, em que é possível verificar como ficam dispostas na plataforma e como seus recursos são semelhantes aos do YouTube, entre eles os botões de curtir ou “descurtir”.

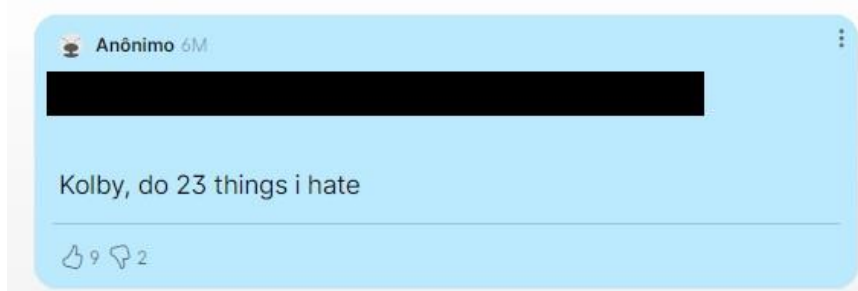
Figura 19 – Padlet com comentários de YouTube produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

É possível notar que os comentários produzidos foram coerentes com o conteúdo do vídeo. Mesmo sendo uma situação simulada de leitura e produção do gênero digital, na qual o texto foi apresentado pela professora, isto é, não se tratava de um canal de YouTube já conhecido pelos alunos ou procurado por eles —, houve engajamento na atividade; os estudantes procuraram interagir com a *youtuber*, escrevendo-lhe diretamente. Percebemos isso por meio de algumas escolhas lexicais presentes nos textos, por exemplo, o uso da segunda pessoa do singular e o emprego frequente de expressões como “*Hi, Kolby*” e “*Hello*”, cuja função é a de cumprimentar.

Alguns comentários visavam a aconselhar ou solicitar a produção de um vídeo de tema específico. É o que podemos ver na Figura 20, em que lemos, em tradução livre: “Kolby, faça 23 coisas que eu odeio”, ou na Figura 21: “Eu gostei muito do vídeo. Gostaria de ver um vídeo seu falando sobre as coisas de que não gosta”, por exemplo.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 21 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 2



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

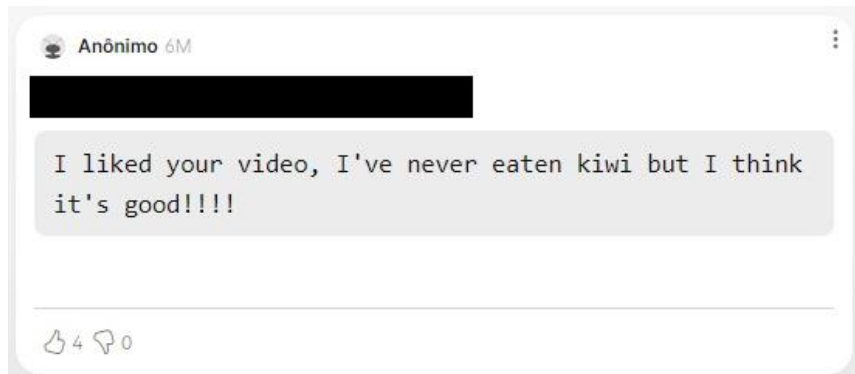
Outros estudantes buscaram fazer relações com seus gostos ou experiências pessoais, tal como observamos na Figura 22: “Eu também amo Taylor Swift! Achei nosso gosto muito parecido, amei seu conteúdo”, na Figura 23: “Eu gostei do seu vídeo, eu nunca comi kiwi, mas acho que é bom”, ou na Figura 24: “Eu também amo kiwi”. A propósito, notamos, entre as produções, várias menções a kiwi, o que se justifica por terem lido um comentário sobre a fruta e por terem visto a *youtuber* comendo um kiwi durante o vídeo; esse foi um ponto bastante comentado e que recebeu muita atenção quando reassistiram ao vídeo.

Figura 22 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 3



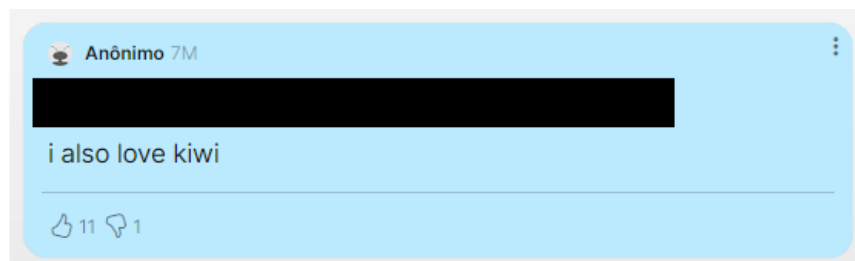
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 23 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 4



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 24 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 5



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Destaca-se também o uso da palavra *thrift*, até então desconhecida pelos alunos, que gerou interesse nos momentos da compreensão oral e leitora. Ela foi utilizada em comentários, como vemos na Figura 25, em que se traduz: “Oi, Holby [sic], que bom que você disse que gosta de comprar em brechós, poderia fazer um vídeo mostrando compras? Obrigado”.

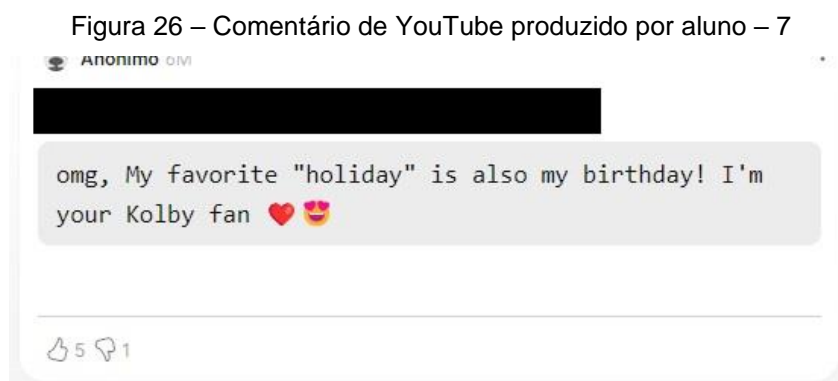
Figura 25 – Comentário de YouTube produzido por aluno – 6



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Nessa atividade, não havia intenção de fazer uma correção gramatical estrita das produções, pois se trata de um gênero discursivo mais informal. Portanto, só

fizemos intervenções dessa natureza quando solicitado pelos estudantes. Vale destacar que eles reconheceram e souberam aplicar algumas características específicas da linguagem *on-line*, como o uso de abreviações, acrônimos e *emojis*. Na Figura 26, podemos verificar o uso de *OMG*, acrônimo para *Oh, my God!* (“Oh, meu Deus”) e os *emojis* encerrando a mensagem — que pode ser traduzida como: “Oh, meus Deus, meu ‘feriado’ favorito também é meu aniversário! Sou seu fã Kolby”.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Ao final da aula, incentivamos, ainda, que lessem as produções dos colegas e, se desejassem, que as “curtissem”. Isso gerou uma interação maior entre os estudantes, que aproveitaram para conversar mais sobre o conteúdo do que escreveram.

5.3 Produção de vídeos do YouTube

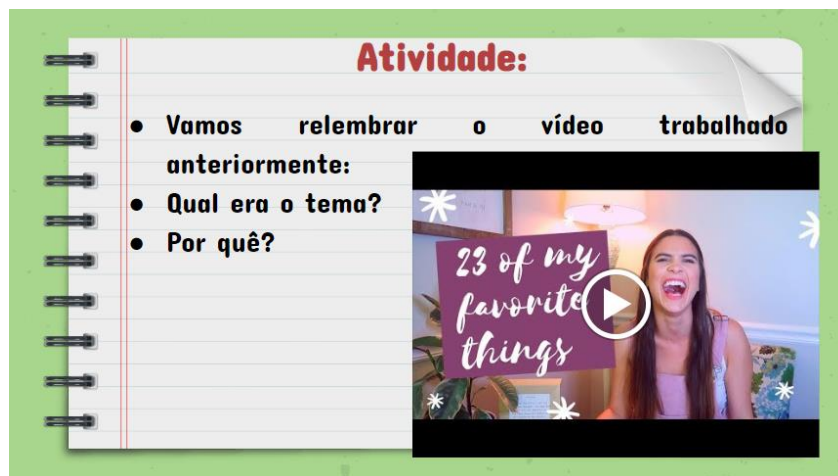
Para a etapa final da sequência, elaboramos atividades voltadas à produção de vídeos do YouTube. Nesse momento, os alunos deveriam utilizar os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores, para atuar de forma mais ativa no universo do gênero digital multimodal que é o vídeo de YouTube, ampliando, assim, sua participação nas práticas multiletradas. Reforçamos que nos pautamos na BNCC (BRASIL, 2017) e nos autores referenciados quando tratamos dos multiletramentos — Grupo Nova Londres (2021), Rojo (2017, 2020a, 2020c), Rojo e Moura (2019) —, para desenvolver as atividades, de modo a contemplar a multiplicidade de culturas e linguagens propiciada na plataforma em questão.

Vale lembrar que, no planejamento dessas aulas, dois fatores relevantes precisaram ser levados em consideração. Em primeiro lugar, para produzir um vídeo

do Youtube, seria necessário, no mínimo, uma câmera. Levando em consideração que não havia câmeras ou celulares para empréstimo na escola, e uma parte dos alunos das turmas selecionadas não possuía celular ou não o levava para a escola, a proposta foi pensada para a produção em pequenos grupos. Em segundo lugar, para que a gravação dos vídeos ocorresse em grupos, o espaço da sala de aula seria insuficiente, e a interferência sonora, grande, visto que cada turma tinha 38 alunos. Por isso, reservamos espaços mais amplos da escola, nos quais os estudantes tivessem mais liberdade e mobilidade para se reunir e escolher os cenários. Devido às condições climáticas dos dias em que aconteceram as aulas, foram utilizados dois espaços diferentes: a parte interna do teatro da escola e o jardim da parte externa.

Iniciamos em sala de aula, com uma breve retomada do que foi trabalhado nas aulas anteriores (Figura 27). Em seguida, apresentamos as orientações para a produção de um roteiro escrito para o vídeo (Figuras 28 e 29).

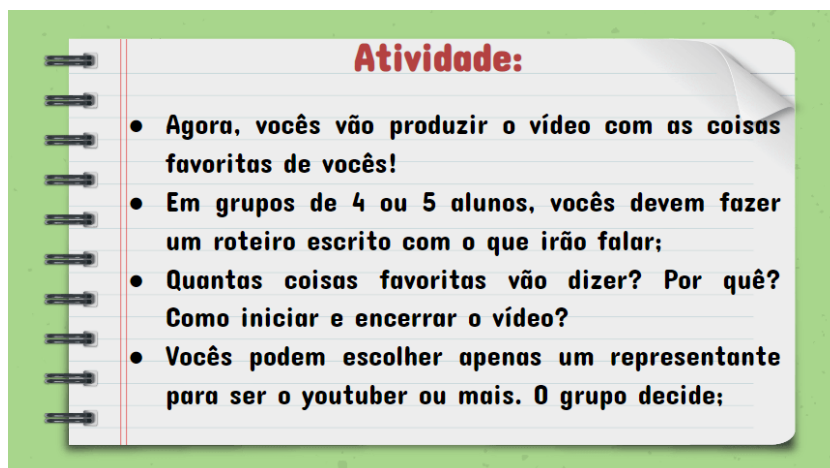
Figura 27 – Slide de retomada do vídeo



Fonte: Autoria própria⁵.

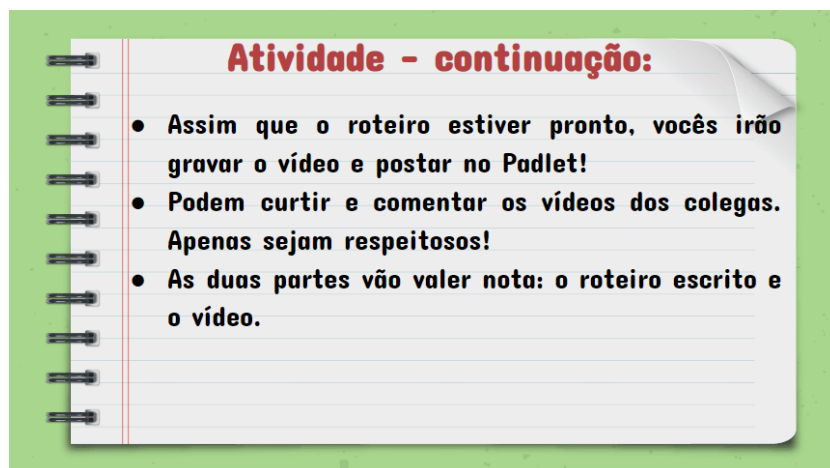
⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6ZO03eprz4&t=54s>. Acesso em: 05 jun. 2022.

Figura 28 – Comandas para a produção de vídeo do YouTube – Parte 1



Fonte: Autoria própria.

Figura 29 – Comandas para a produção de vídeo do YouTube – Parte 2



Fonte: Autoria própria.

Posteriormente, discutimos a importância de escrever um roteiro para um vídeo, quais são as características desse gênero discursivo e quais são as diferenças entre vídeos feitos sem roteiro — como *vlogs*, que registram o cotidiano de uma pessoa e que são, portanto, mais espontâneos — e vídeos como o assistido, que necessitam de um planejamento maior. A produção escrita foi feita em sala, durante duas aulas seguidas. Orientamos os alunos a formar os grupos e juntar as carteiras. Acompanhamos o processo, circulando entre os grupos, para verificar o andamento da atividade.

Observamos que havia grupos com dificuldades de tomar decisões em conjunto, ou seja, não conseguiam chegar a um consenso sobre o que falar no vídeo; por conseguinte, foi necessário ajudá-los com sugestões. Já outros foram mais

organizados e avançaram mais rapidamente nas produções. Ao final da aula, recolhemos e guardamos os roteiros no armário da sala.

No próximo encontro, ainda em sala, demos uma breve orientação e devolvemos os roteiros aos grupos, determinando que teriam apenas as duas aulas do dia para fazer as gravações. Encaminhamos as turmas ao espaço selecionado no dia, e pedimos que respeitassem a área escolhida pelos colegas e evitassem o barulho excessivo. Dirigimo-nos, então, a cada grupo, fazendo orientações individuais e verificando se havia, pelo menos, um celular por equipe. Nesse momento, percebemos que, embora o espaço aberto tenha favorecido a motivação dos alunos, em virtude de escolherem cenários mais interessantes para seus vídeos, alguns deles se dispersaram, indo brincar e correr, antes de cumprir a tarefa. Foi necessário intervir, em diversos momentos, para que determinados grupos focassem a produção.

Uma preocupação frequente entre os alunos foi se deveriam gravar o vídeo completo ou em partes, para posterior edição. A principal alegação era a dificuldade de memorizar todas as falas e pronunciar em inglês. Todos tiveram liberdade e autonomia para as produções e os aconselhamos a gravar pequenas partes por vez, pois poderia ser mais fácil para eles. Alguns grupos prontamente tiveram a ideia de utilizar o Google Tradutor para ouvir suas falas e treiná-las; a outros, recomendamos que utilizassem o mesmo método, conforme manifestavam preocupação ou quando diziam que não conseguiriam falar. Enquanto ensaiavam seus textos, determinados alunos tomaram a iniciativa de nos chamar, a fim de que observássemos sua pronúncia e fizéssemos eventuais correções. Em algumas equipes, havia estudantes com mais experiência na gravação de vídeos e que sabiam fazer a edição. Em outras, foi necessário oferecer auxílio, recomendar aplicativos que pudessem utilizar e até mesmo orientar que observassem como outro grupo estava fazendo.

Figura 30 – Grupos gravando os vídeos no teatro da escola



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 31 – Grupo gravando vídeo no jardim



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Apesar de os grupos terem liberdade de escolher apenas um “*youtuber*”, ou seja, um representante para falar, notamos que muitos optaram por dividir as falas. Aqueles que não iriam aparecer nos vídeos, além de auxiliar na parte técnica da gravação, em alguns momentos, ajudaram a treinar o texto com os colegas, tornando a atividade bem produtiva para o desenvolvimento da oralidade.

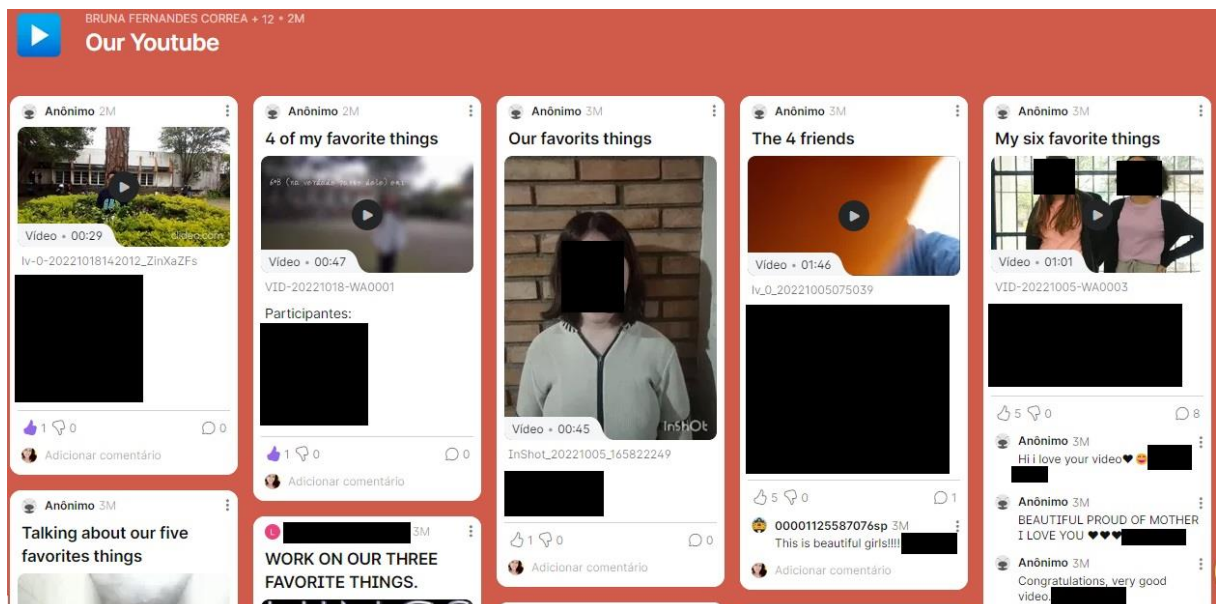
Nos minutos finais da aula, solicitamos que os grupos postassem os vídeos em um Padlet específico, criado pela professora-pesquisadora somente para essa etapa. A mesma página foi utilizada com as duas turmas participantes. Além de gerar um QR

Code projetado em sala de aula, antes de iniciarem as gravações, a fim de que salvassem o *link* do Padlet, conforme a maioria solicitou, enviamos também o *link* pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. É importante lembrar que os estudantes têm acesso livre a uma rede de internet fornecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que pode ser utilizada em seus dispositivos pessoais. Auxiliamos aqueles que não conseguiram acessar essa rede e, quando necessário, compartilhamos a internet pessoal.

Alguns alunos tiveram dificuldades de publicar os vídeos, em razão do tamanho do arquivo, que excedia o limite estabelecido pelo Padlet. Nesses casos, orientamos a pesquisar como diminuir o arquivo. Percebemos que a maioria não estava conseguindo fazer isso e permitimos que enviassem diretamente por WhatsApp. Para auxiliá-los, utilizamos um *site* que diminui o tamanho dos arquivos de vídeo, enviamos de volta para cada grupo e solicitamos que fizessem a publicação no Padlet. Assim, foi mantida a autonomia no processo envolvido na produção e publicação do vídeo, apesar das dificuldades enfrentadas.

Na Figura 32, pode-se observar o resultado da página, com alguns dos vídeos produzidos.

Figura 32 – Padlet com os vídeos produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Assim como na produção dos comentários escritos, todos os vídeos estavam de acordo com o tema, ou seja, os estudantes compreenderam bem a proposta.

Buscaram atender a características do estilo de vídeo, entre elas o início com um cumprimento e o encerramento com uma despedida — o que verificamos por meio do uso de expressões como *“Hi, my name is...”* (“Oi, meu nome é...”), *“Hi, guys”* (“Oi, pessoal”), *“Bye, guys. Thanks very much”* (“Tchau, pessoal. Muito obrigado”), *“Bye-bye, see you!”* (“Tchau, até mais!”). Essas escolhas comunicativas pressupõem a existência de um interlocutor, o que mostra que estavam produzindo os vídeos pensando em um público que lhes assistiria.

Cada grupo optou por uma quantidade de elementos favoritos sobre os quais falar, *“4 of my favorite things”*, *“My six favorite things”*, *“10 favorite things”* etc. A maneira como organizaram a apresentação de tais elementos também foi variada e criativa. Alguns grupos simplesmente citavam um item e todos completavam; por exemplo, um membro do grupo dizia: *“Our favorite color is...”* (“Nossa cor favorita é...”), ao que os outros respondiam: *“green”*, *“red”*, *“blue”* (“verde”, “vermelho”, “azul”). Outros escolheram o formato de entrevista, em que um membro fazia uma pergunta completa, como *“What’s your favorite food?”* (“Qual é a sua comida favorita?”), e uma ou mais pessoas respondiam. Outra estratégia utilizada por um grupo foi criar uma espécie de jogo, no qual sorteavam itens escritos em pequenos pedaços de papel, tais como *“food”* (“comida”) ou *“music”* (“música”), para comentar.

Um recurso utilizado por algumas equipes foi o uso de legendas, escritas por eles ou geradas automaticamente pelos aplicativos de edição. Nas Figuras 33 e 34 podemos conferir o resultado:

Figura 33 – Vídeo com legenda gerada automaticamente



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 34 – Vídeo com legendas produzidas pelas alunas



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na última aula da sequência, fizemos a conclusão das atividades, exibindo os vídeos para as turmas participantes, na televisão da sala de aula. Nesse momento, os estudantes manifestaram suas impressões em relação ao trabalho. No geral, disseram ter ficado com vergonha de gravar os vídeos, bem como de falar em inglês e aparecer na tela, porém gostaram do resultado, elogiaram e aplaudiram bastante as produções dos colegas.

Ao longo desse momento de exibição e conversa, orientamos aqueles que quisessem a entrar no *link*, utilizando seus próprios celulares, e a curtir ou fazer comentários nos vídeos. Auxiliamos e acompanhamos essa interação, projetando a página para todos e lendo alguns comentários à medida que eram publicados. Não houve grandes dificuldades para comentar ou para compartilhar os dispositivos, pois já estavam habituados à prática. Ademais, foi interessante observar que esta não foi uma solicitação obrigatória; os alunos tiveram a liberdade de interagir com os vídeos apenas como forma de encerramento da sequência, e houve um bom número de participantes, que elogiaram os colegas e foram gentis.

Na Figura 35, temos dois exemplos, que, em tradução livre, dizem: “Oi, meu nome é [nome do aluno omitido] e eu achei que seu vídeo foi muito bom!” e “na minha opinião foi o melhor vídeo, porque tinha um bom título, tinha legendas, e teve um bom final”.

Figura 35 – Comentários feitos em vídeo produzido por um grupo de alunos



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Aproveitamos o momento de encerramento para fazer considerações para cada turma, elogiando a participação e o empenho de todos e comentando que se expressaram bem em língua inglesa, desenvolveram as habilidades esperadas e atenderam adequadamente à proposta.

5.4 Discussão e análise da intervenção

Para discutir a intervenção e seus resultados, buscamos apoio em nosso referencial teórico, no sentido de apurar como as atividades desenvolvidas dialogam com ele. Do mesmo modo, comentamos algumas de nossas impressões sobre os desafios envolvidos no processo de transposição didática interna e as estratégias utilizadas no trabalho com os gêneros discursivos escolhidos. Ademais, verificamos se os objetivos da pesquisa foram contemplados.

De acordo com Chevallard (2000), um determinado objeto de saber deve sofrer transformações para que seja ensinado. Partindo de tal princípio, pudemos constatar que isso ocorreu tanto na transposição didática externa do gênero discursivo vídeo do YouTube, presente nos Cadernos do Aluno e do Professor, quanto na TD interna, realizada pela professora-pesquisadora. Na seção 3, identificamos que algumas características do gênero foram perdidas em prol de sua reprodução no material impresso — o que era necessário para que o Caderno fosse acessível a diferentes realidades escolares. Ademais, afirmamos que, na TD interna, aquela feita na sala de aula, o professor tem a possibilidade de fazer novas transformações e escolhas referentes ao modo de mobilizar determinado objeto de conhecimento. Assim fizemos

com os gêneros trabalhados, buscando recuperar seus principais elementos característicos.

Desde o contato que promovemos com o vídeo original, desmembrado em imagem estática e em áudio no material impresso, até a construção de atividades que geraram a interação do aluno com o texto e a simulação das práticas sociais de compreensão e produção dos gêneros discursivos em foco nas aulas, conseguimos tornar o saber ensinado mais legítimo, mais próximo da realidade. Trata-se especificamente daquilo que Pais (2010) aponta como um desafio na transposição didática.

Na primeira etapa da sequência de atividades da intervenção, realizamos as atividades do Caderno do Aluno, fazendo pequenas alterações na *lesson*. Na segunda e na terceira etapas, ampliamos a proposta do material, dando maior ênfase ao comentário e ao vídeo de YouTube. Nesse percurso, mantivemos o intuito de desenvolver as habilidades de LI previstas pelo Currículo e explicitadas no material, mas também consideramos, a fim de elaborar as atividades, o que nosso contexto tinha a oferecer, bem como a realidade de nossos alunos e suas necessidades em relação ao uso da LI. Isso nos leva a refletir sobre a complexidade do processo de TD interna, que, em apenas uma sequência de atividades, com dois gêneros discursivos, envolveu muito preparo da professora-pesquisadora, além do trabalho cuidadoso de curadoria de recursos que poderiam ser utilizados e o reconhecimento da realidade escolar e do perfil dos alunos.

Retomamos, então, um de nossos objetivos específicos, que cabe a esta etapa da pesquisa: “Identificar e analisar, no processo de transposição didática, as estratégias utilizadas pela professora no trabalho com os gêneros digitais multimodais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, de acordo com os pressupostos curriculares”. Com vistas a mobilizar os gêneros comentário e vídeo de YouTube na sala de aula, utilizamos, principalmente, as seguintes estratégias:

- Exibição de parte do vídeo que serve de base às atividades do CA;
- Utilização de equipamentos tecnológicos disponíveis na escola (televisão, *netbooks*);
- Seleção e leitura de comentários feitos no vídeo original;
- Discussões sobre o uso da LI no YouTube e sobre o tipo de linguagem utilizada no gênero em destaque;

- Utilização da plataforma Padlet para reproduzir o formato do YouTube em um ambiente seguro para os alunos;
- Formação de grupos e uso de diferentes espaços da escola para a gravação de vídeos.

Essas estratégias permitiram que conseguíssemos simular as situações reais de uso do YouTube, no que tange à publicação de vídeos e a interação entre usuários. Consideramos que a intervenção teve efeitos positivos para a aprendizagem dos estudantes. Os objetivos de aprendizagem propostos pelo Caderno do Professor foram atingidos e, acima de tudo, a sequência contribuiu para que dessem significado ao tema. Em outras palavras, por meio da produção dos comentários e dos vídeos, os alunos comunicaram, de forma eficiente, suas preferências pessoais, tendo um objetivo em mente, uma situação comunicativa, que, embora simulada, motivou o seu engajamento.

O trabalho com o YouTube foi propício para que os estudantes compreendessem o uso do inglês como língua franca e, conseqüentemente, a importância de aprender a língua. O vídeo trabalhado inicialmente apresentava uma falante nativa da LI, porém as discussões promovidas conseguiram despertar-lhes o reconhecimento de que o inglês costuma ser utilizado na plataforma como meio de viabilizar a comunicação entre diferentes pessoas, que podem ter origens geográficas e linguísticas diversas. Não houve intenção de ensinar o termo “língua franca”, tampouco qualquer definição teórica a respeito, mas, sim, que assimilassem que o aprendizado da LI aumenta suas possibilidades de se comunicar com outras pessoas no mundo, mesmo que essas não tenham o inglês como língua materna. Afinal, segundo Gimenez *et al.* (2015), a maioria dos usos da LI se dá entre falantes de diferentes línguas. Essa noção, evidentemente ainda em desenvolvimento nos alunos, também foi importante para que entendessem, tal qual propõe a BNCC (BRASIL, 2017), que não é necessário buscar o padrão de um nativo ao usar a língua.

Vale ressaltar que as atividades contribuíram com o desenvolvimento dos multiletramentos. Ao tratar de sua segunda implicação para o ensino de LI, a BNCC diz que a ampliação da visão de letramento ou multiletramentos é

[...] concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal,

visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017, p. 242).

Nesse sentido, as atividades contribuíram para que os alunos identificassem, na língua inglesa, essa possibilidade de participação social. A língua foi utilizada não só para que conseguissem compreender um vídeo, mas para que pudessem interagir com a *youtuber* ou com qualquer outro usuário da plataforma, produzir seus próprios vídeos e interagir também com as produções dos colegas, participando ativamente da prática social multiletrada.

E aqui citamos as características apontadas por Rojo (2020c, p. 22) para os multiletramentos:

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

Nas atividades desenvolvidas, procuramos que estes três itens fossem considerados: a interatividade, por meio das possibilidades de curtir, comentar ou mesmo clicar e reassistir ao vídeo; a transgressão das relações de propriedade, em especial das ideias, pois o vídeo assistido, cuja temática é comum na internet, deu origem a outros, nele inspirados — vale mencionar o conceito de “lautor”, discutido por Rojo (2020a), pois os papéis de leitor e autor, de certa forma, fundiram-se nas atividades, já que os alunos tiveram um papel ativo de produzir textos interconectados com outros; e o hibridismo, em todos os aspectos, inclusive culturais, uma vez que puderam reconhecer o YouTube — ou outras plataformas *on-line* — como locais onde é possível conhecer e expressar diferentes culturas.

Em Marcuschi (2010), igualmente verificamos, como características essenciais dos gêneros em ambientes virtuais, a sua interatividade e a possibilidade de integração de elementos semiológicos. Além das ações de interação com o texto, o trabalho que desenvolvemos favoreceu a interação entre diferentes linguagens — verbal e não verbal, oral e escrita —, bem como a integração de elementos, como imagens, sons e legendas, estas últimas em especial na produção dos vídeos. O uso das TDIC permitiu que os estudantes agissem com autonomia e tivessem facilidade

no processo de produção textual multimodal, em consonância com as ideias de Barton e Lee (2015).

Além de apontar o inglês como língua franca e os multiletramentos como implicações para o ensino da LI, a BNCC e o Currículo Paulista salientam a atitude de acolhimento e legitimação das diversas formas de expressão na língua. Nesse sentido, é importante reconhecer que as atividades não exploraram muitas variações linguísticas ou diferenças significativas nos estilos de linguagem. No entanto, buscamos contemplar esta atitude estimulando algumas reflexões sobre a linguagem utilizada na internet e suas características específicas. Procuramos incentivar os alunos a utilizar uma linguagem adequada ao contexto (mais informal) e, portanto, a correção gramatical ou da pronúncia não teve tanto destaque. De todo modo, ela foi abordada conforme as solicitações dos próprios estudantes. Com isso, tencionamos que começassem a reconhecer a existência de diferentes formas eficientes de se comunicar, a depender do contexto.

Em relação aos desafios que enfrentamos ao longo da intervenção, vale mencionar que o preparo das aulas demandou muito tempo, pois compreendeu os seguintes passos: elaborar os planos de aula, selecionar os recursos utilizados, verificar a disponibilidade de equipamentos e espaços da escola, pensar nas comandas que seriam dadas aos alunos, na organização das turmas em cada etapa, na sequência de desenvolvimento das atividades e em todas as estratégias mobilizadas. Outro ponto foi a distribuição das aulas — 10 no total — para o desenvolvimento das atividades, que acabaram ocorrendo entre o 2º e o 3º bimestres. Devido às avaliações e a outras demandas de final de bimestre, as atividades foram interrompidas e retomadas depois de um recesso de duas semanas. Não houve prejuízo nessa retomada, uma vez que os alunos se recordaram das atividades feitas e conseguiram dar continuidade. Todavia, a sequência teria sido mais fluida, não fosse a interrupção.

A maior dificuldade dos alunos nas atividades foi em relação ao uso de recursos tecnológicos. Embora os gêneros fizessem parte de sua realidade e ainda que estivessem familiarizados com o tipo de linguagem utilizada, nem todos tinham o hábito de editar vídeos com o celular, fazer uma busca na internet ou lidar com aplicativos que não fossem os de suas redes sociais. No uso dos *netbooks*, as dificuldades foram ainda maiores, pois muitos não tinham acesso a computadores com frequência. Por conseguinte, tarefas que pareciam simples — como usar um

navegador de internet para acessar uma página — levaram bastante tempo para serem concluídas.

Algumas ações pontuais poderiam ter contribuído com a condução das atividades, por exemplo: fazer uma roda de conversa, a fim de que compartilhassem dicas de como editar vídeos; e mostrar, na forma de um tutorial, como diminuir arquivos para a publicação. Em nossa opinião, tais ações poderiam ter minimizado o tempo gasto para resolver os problemas individualmente. Ademais, as dificuldades aqui mencionadas nos fazem refletir acerca da importância de realizar mais atividades dessa natureza, para que os alunos se familiarizem com as tecnologias digitais e desenvolvam mais autonomia no uso dos equipamentos ou recursos digitais com os quais não têm muito contato em seu cotidiano. Ao final das atividades, verificamos que já haviam progredido nesse sentido, estavam mais seguros e demonstraram iniciativa para produzir os comentários finais.

6 PRODUTO: PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS COMENTÁRIO E VÍDEO DE YOUTUBE

A partir da pesquisa realizada, propomos, como produto, a elaboração de um protótipo didático para o ensino da língua inglesa, com foco nos gêneros digitais multimodais. Na sequência, buscamos definir as características desse tipo de protótipo, bem como delinear como será constituído.

Como se pode observar, realizamos uma pesquisa de intervenção na própria prática, por meio do desenvolvimento de uma sequência de atividades envolvendo os gêneros digitais multimodais vídeo e comentário de YouTube. Com base em uma *lesson* do Caderno do Aluno, adaptamos, complementamos e acrescentamos atividades, visando a criar uma sequência que pudesse trabalhar o gênero de maneira a manter suas características próprias, especialmente a interatividade. Tal processo constitui a TD interna do Currículo, em que o professor coloca em ação o que é proposto. Trata-se de uma tarefa bastante complexa, que nos levou a pensar em um produto que pudesse auxiliar outros docentes a desenvolverem práticas semelhantes, voltadas ao ensino dos gêneros digitais multimodais. Gostaríamos de que esse produto trouxesse sugestões, com base na experiência gerada pela pesquisa, mas que não fosse prescritivo. Por isso, buscamos um modelo compatível com tal princípio e optamos pelo protótipo didático.

Rojo (2013, 2017, 2020b) conceitua protótipo didático — ou de ensino — como uma alternativa aos materiais didáticos mais estritos, que trazem orientações generalizadas aos professores. Para a autora,

Um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de uma SD [sequência didática] a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final.

Paralelamente, haveria acervos ou bancos alternativos disponíveis para que o professor “encarnasse” seu projeto de ensino para uma turma específica, com sua cultura local, seu repertório, suas necessidades e potencialidades. Esses acervos e bancos se aproximariam dos acervos REA [Recursos Educacionais Abertos], ou seriam, mais simplesmente – se a sala de aula estiver conectada à web –, uma lista de *links* para materiais (textos, imagens, vídeos, animações, objetos etc.) que pudessem ser utilizados pelo professor ou para inspirá-lo na montagem final de sua SD, a partir do protótipo (ROJO, 2013, p.193-194).

Essa definição pressupõe a liberdade que o professor tem para fazer escolhas com o auxílio das sugestões oferecidas. Ou seja, o protótipo pode conter possibilidades de textos, *links*, recursos, atividades etc., para que o docente elabore suas aulas, de acordo com seu contexto específico de ensino. Sendo assim, para Rojo (2020b, p. 8), os protótipos são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”.

Com base nisso, pretendemos estruturar o protótipo a partir da sequência de atividades que desenvolvemos, porém de forma flexível, apresentando alternativas ao que o Caderno do Professor propõe. Em outras palavras não temos a intenção de sugerir uma substituição das atividades do Caderno, mas sim de mostrar que elas podem gerar novas possibilidades.

Para conseguirmos atingir nossos objetivos ao trabalhar os gêneros discursivos vídeo e comentário de YouTube em sala de aula, foi necessário pensar em diversos fatores, como espaços que seriam utilizados, equipamentos, recursos digitais, além de outras questões envolvidas no planejamento das aulas. Exemplo de uma dessas questões foi a necessidade de uma plataforma de acesso seguro para os alunos e que, ao mesmo tempo, fosse interativa, colaborativa e pudesse simular algumas das características do YouTube. Nosso trabalho de curadoria, entre as muitas possibilidades de recursos digitais, nos levou a selecionar a plataforma Padlet, que atendeu ao que esperávamos. Assim, o protótipo é uma forma de compartilhar com outros descobertas como essa, feitas ao longo do percurso da intervenção.

O protótipo terá como base os seguintes itens:

- Objetivos e habilidades da BNCC e CP que podem ser trabalhados nas atividades propostas;
- Sequência de atividades desenvolvida na pesquisa, com orientações ao professor;
- Sugestões de diferentes recursos digitais e estratégias que podem ser utilizados nas aulas.

As atividades apresentadas serão direcionadas ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, tal como foram desenvolvidas neste trabalho. Contudo, poderão ser adaptadas a outros anos, a critério do docente.

Em suma, com a produção do protótipo, buscamos contribuir com o trabalho com os gêneros digitais multimodais no ensino da língua inglesa, de forma a reproduzir

seus contextos de leitura, produção e interação, promovendo os multiletramentos. Nossa intenção é que o educador o utilize para aproveitar ideias, transformá-las e colocá-las em prática em sua realidade educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar como os gêneros digitais multimodais podem ser mobilizados pelo professor no processo de transposição didática na prática de sala de aula no ensino de língua inglesa. A pesquisa se configurou como uma intervenção na nossa própria prática e foi realizada com duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em uma escola da rede estadual de São Paulo.

O embasamento teórico teve, como foco, os documentos curriculares — a BNCC e o Currículo Paulista —, a pedagogia dos multiletramentos e o inglês como língua franca — que orientam o ensino de Língua Inglesa nos documentos em questão —, bem como o conceito de transposição didática. Essa base fundamentou o desenvolvimento das atividades que planejamos e aplicamos na intervenção. Assim, selecionamos uma *lesson* dos Cadernos do Aluno e do Professor e, a partir dela, desenvolvemos uma sequência de atividades para a compreensão e a produção de vídeos e comentários de YouTube, tendo em vista as características que definem tais gêneros em contextos comunicativos reais.

A intervenção nos suscitou algumas reflexões sobre a complexidade do processo de transposição didática dos gêneros discursivos escolhidos. Com base sobretudo em Chevallard (2000, 2013), Oliveira (2014) e Pais (2010), reconhecemos e analisamos aspectos das duas instâncias de transposição didática envolvidas na intervenção, a TD externa e a interna. Observamos que a TD externa do gênero vídeo de YouTube, feita nos Cadernos, modificou características do texto em relação ao modo como é encontrado em situações reais, devido à particularidade do material impresso e aos objetivos das atividades, voltadas à compreensão oral. Como buscávamos uma forma de levar esse gênero para a sala de aula, aproximando-o de práticas comunicativas reais, utilizamos diversas estratégias, que permitissem manter sua dinamicidade e interatividade, realizando, portanto, sua TD interna.

Muitos fatores precisaram ser levados em consideração na elaboração da sequência de atividades, desde os objetivos que procurávamos atingir até os equipamentos e espaços da escola que seriam utilizados. Com isso, salientamos o papel essencial que o professor exerce na TD interna, a fim de que as orientações previstas no Currículo e nos materiais didáticos cheguem aos alunos de forma a promover uma aprendizagem significativa.

As atividades possibilitaram simular, de maneira bastante próxima da realidade, a interatividade pressuposta pelos gêneros selecionados. Enquanto o material impresso, o Caderno do Aluno, conseguiu preservar parte da multimodalidade do texto selecionado — ainda que o tivesse desmembrado em imagem estática e áudio —, as atividades desenvolvidas por nós, no papel de professora-pesquisadora, ampliaram as possibilidades de abordar as características multimodais e interativas, apontadas por autores como Marcuschi (2010) e Barton e Lee (2015). Os estudantes exerceram um papel mais ativo, ao utilizar os computadores e celulares para navegar pelos textos, criar, interagir e publicar.

Identificamos que os educandos já tinham familiaridade com os gêneros trabalhados; a maioria estava habituada a assistir a vídeos na internet e a comentá-los, como afirmaram nas aulas. Logo, as atividades foram uma oportunidade de eles se valerem da experiência prévia, com vistas a desenvolver habilidades de Língua Inglesa. No entanto, o uso da tecnologia ainda constitui um desafio, devido às diferentes realidades socioeconômicas dos discentes. Consequentemente, uma das maiores dificuldades enfrentadas durante as aulas foi em relação ao uso de equipamentos e recursos digitais com os quais não tinham contato frequente.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, conseguimos contemplar as principais orientações do Currículo Paulista e da BNCC na elaboração e na execução da sequência de atividades. Mais especificamente: o inglês foi tratado da perspectiva de língua franca, houve desenvolvimento dos multiletramentos e manifestou-se uma atitude de acolhimento em relação aos usos da LI.

As discussões que promovemos no início das atividades de produção textual levaram em consideração o conceito de língua franca apresentado nos documentos e em nossa fundamentação, por meio de autores como Gimenez *et al.* (2015), Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) e Jenkins (2006). Elas permitiram que os alunos compreendessem a importância da língua inglesa em um contexto comunicativo como o do YouTube, no qual pessoas de diversas partes do mundo podem interagir. Em outras palavras, houve uma compreensão do uso do inglês como língua franca. Desse modo, a LI foi utilizada pelos estudantes, nas produções, com um propósito: os textos foram elaborados considerando um contexto em que a LI era necessária para que fossem compreendidos por leitores ou ouvintes, independentemente de sua língua materna.

O tipo de linguagem empregada nos gêneros também foi bem assimilado pelos educandos. Nesse sentido, percebemos que utilizaram uma linguagem informal na escrita dos comentários, na oralidade e nos vídeos produzidos, e alguns fizeram uso de recursos específicos da escrita *on-line*, como os acrônimos e *emojis*. Privilegiamos a prática da escrita e da oralidade com foco em uma comunicação eficiente dentro do contexto estabelecido, desenvolvendo a consciência sobre o uso da LI na internet e fazendo pequenas intervenções em relação à estrutura da língua, quando solicitado pelos próprios alunos.

A multimodalidade dos gêneros digitais escolhidos pôde ser trabalhada em diferentes níveis. Como os textos envolviam a linguagem verbal — escrita e oral — e a linguagem não verbal — com falas, legendas, imagens estáticas e em movimento, recursos de interação —, a exploração desses elementos contribuiu com o desenvolvimento dos multiletramentos. Na discussão e análise da intervenção, utilizamos a definição de multiletramentos presente em Rojo (2020c), para explicar cada aspecto do conceito, que consideramos no desenvolvimento das atividades.

Por meio da intervenção, atingimos o objetivo proposto pela *lesson*, no Caderno do Professor, que contemplava a escuta e a compreensão da fala relacionada à expressão de preferências pessoais, o uso de vocabulário e a prática da oralidade sobre o tema. As habilidades de compreensão e produção escrita e oral puderam ser aprofundadas, especialmente em relação aos gêneros trabalhados e a outros de características semelhantes. A sequência de atividades gerou engajamento das turmas, por se tratar de um tema de interesse dos discentes e por envolver uma situação comunicativa que faz parte de sua realidade.

A sequência em que as atividades foram organizadas foi importante para que houvesse uma progressão na abordagem dos gêneros. Partimos da compreensão de trechos de um vídeo disponível no Youtube, para a interação com ele, até chegar às produções pessoais e criativas de novos vídeos pelos estudantes. Assim, eles foram inseridos de maneira mais efetiva nas práticas multiletradas.

Considerando que a pesquisa foi realizada em um contexto educacional específico e baseou-se em atividades focadas exclusivamente em dois gêneros discursivos, não tencionamos generalizar as observações feitas a partir da intervenção. Desta forma, esperamos que os apontamentos possam contribuir para discussões acerca do papel do professor e das estratégias que podem ser utilizadas na transposição didática interna dos gêneros digitais multimodais. Concluímos,

fazendo, a outros pesquisadores que desejem se aventurar na investigação do tema, a sugestão de que conduzam pesquisas semelhantes em seus contextos de atuação, a fim de observar, desenvolver e contribuir com outras possibilidades de abordagem dos diversos gêneros digitais que compõem o universo multiletrado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AROUCHE, Ilza Léia Ramos. **Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERTONHA, Giovanna. **Letramento literário crítico**: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio. 2021. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.
- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

CASTRO, Luciana Parnaíba de. **Aprendizagem por design**: “movimentos do conhecimento” de estagiárias de um curso de Letras – Língua Inglesa. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2017.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Tradução de Claudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução: Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 57, p. 57-67, maio/ago., 2013.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage learning, 2013.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ, Telma *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. ELF in Brazil: Recent development and further directions. In: JENKINS, Jennifer; BAKER,

Will; DEWEY, Martin (eds.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Abingdon, UK: Routledge, 2018. p. 176-185.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145.

JENKINS, Jennifer. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

LOPES, Maurício José Ferreira. **Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARQUES, Luiz Otávio Costa. **Ensino de língua estrangeira, educação do campo e letramentos críticos: tecendo diálogos**. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

OLIVEIRA, Márcia Donizete Leite. Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la? **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 167-190, jul./ dez. 2014.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. *In*: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010. p. 11-48.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

PUTTIN, Andressa Biancardi. **O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2019.

ROCHA, Sandro Silva. **Investigando uma alternativa do ensino de língua inglesa em um contexto local de Educação Básica de uma escola pública paulista.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist:** descrição, ensino e aprendizagem, São Paulo, v. 38, n. 1., p. 1-5, jan./jul. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2020a. p. 13-36.

ROJO, Roxane. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2020b. p. 7-9.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2020c. p. 11-32.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. **Tecnologias digitais e multiletramentos:** projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

SANTOS, Claudenise de Paula. **Multiletramentos nas aulas de língua inglesa:** integrando fotografia, rede social e escrita. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL:** Revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SANTOS, Eric Rodrigues dos. **Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I**: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo, SE, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2. ed. São Paulo: SE, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação**: Caderno do Professor, Língua Inglesa. Ensino Fundamental – Anos Finais, 1º Semestre. São Paulo: SE, 2022a. v. 1. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/web_EF_Ingles_Anos_finais_V1_Prof_2022_OK.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação**: Linguagens e Inova. Sexto Ano - Ensino Fundamental Anos Finais - Caderno do Estudante. São Paulo: SE, 2022b. v 1. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_00_49734011_SPFE-6-ano-EF-MIOLO_P4.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

SILVA, Luís Fernando da. **Ecosystemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2019.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; SIMÕES, Luciana Cabrini; EL KADRI, Michele Salles (orgs.). **Inglês como língua franca**: Ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Luciane Garcia Gauthier de. **Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras**. 2019. 385 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2019.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A Língua Inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, jul./ set. 2021.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rívia. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – período de 1808-1930. **Revista HELB**, Brasília, v. 1, n. 1, jan. 2007.

APÊNDICE A – PESQUISAS CORRELATAS

	Título	Dados	Etapa da educação pesquisada ⁶	Resumo
1	O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos	Autora: Andressa Biancardi Puttin Ano: 2019 Nível: Mestrado Instituição: UFES Estado: ES	EF – Anos Finais	A pesquisa tem base na pedagogia dos multiletramentos, nos estudos sobre currículo e documentos oficiais. Analisa, a partir desse referencial, a elaboração da proposta curricular do Programa de Ensino de Língua Estrangeira de São Mateus – ES e sua aplicação pelos professores.
2	Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita	Autora: Claudenise de Paula Santos Ano: 2018 Nível: Mestrado Instituição: UFTPR Estado: PR	EF – Anos Finais	Pesquisa baseada na pedagogia dos multiletramentos. Analisa como atividades envolvendo fotografia, redes sociais e escrita contribuem com o ensino da língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos, no contexto de uma escola estadual de Curitiba – PR.
3	Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro	Autora: Maria Elizabete Villela Santiago Ano: 2019 Nível: Doutorado Instituição: UFMG Estado: MG	EF – Anos Finais	A pesquisa tem embasamento na pedagogia dos multiletramentos e na Aprendizagem Baseada em Projetos, referenciais sob os quais é analisado o uso do ambiente <i>e-pals</i> no ensino da LI. Foi desenvolvida em escolas da rede municipal de Itabira – MG.
4	Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente	Autor: Eric Rodrigues dos Santos Ano: 2019 Nível: Mestrado Instituição: PUC-SP Estado: SP	EF – Anos Iniciais	O trabalho baseia-se nos multiletramentos, para investigar como práticas pedagógicas no contexto de uma matriz curricular fundamentada em práticas sociais podem contribuir com o ensino-aprendizagem de LI. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Paulo, na própria prática do professor-pesquisador.
5	Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa	Autor: Luís Fernando da Silva Ano: 2019 Nível: Mestrado Instituição: UFTPR Estado: PR	EM	A pesquisa parte dos multiletramentos e busca embasamento sociológico para discutir educação, tecnologia e globalização, no contexto brasileiro. Analisa uma proposta de ensino híbrido com foco no letramento digital, por meio da criação e aplicação de um protótipo (um aplicativo), para o ensino-aprendizagem de LI como língua franca. Foi realizada em uma escola pública de Londrina – PR.
6	Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês	Autora: Ilza Léia Ramos Arouche Ano: 2020 Nível: Doutorado	ES	A pesquisa fundamenta-se nos letramentos críticos e analisa práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). O estudo, realizado em uma

⁶ As etapas da educação estão indicadas pelas siglas: EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio e ES – Ensino Superior.

	como língua estrangeira	Instituição: UNISINOS Estado: RS		instituição pública de ensino superior do estado do Maranhão, parte do desenvolvimento de um projeto pedagógico de letramentos em uma disciplina do curso de Letras – Português/ Inglês, voltado para a formação de professores da escola regular.
7	Aprendizagem por design: 'movimentos do conhecimento' de estagiárias de um curso de letras - língua inglesa	Autora: Luciana Parnaíba de Castro Ano: 2017 Nível: Mestrado Instituição: UFCG Estado: PB	ES	O trabalho baseia-se na Aprendizagem por Design, desenvolvida a partir da pedagogia dos multiletramentos. Analisa os movimentos do conhecimento de alunas do curso de Letras-Língua Inglesa, sob essa perspectiva, considerando a importância da formação inicial para a mudança de paradigmas de ensino diante das transformações sociais contemporâneas. Foi realizada em uma instituição pública de ensino superior, em Cajazeiras – PB.
8	Investigando uma alternativa ao ensino de língua inglesa em um contexto local de Educação Básica de uma escola pública paulista	Autor: Sandro Silva Rocha Ano: 2018 Nível: Mestrado Instituição: USP Estado: SP	EF – Anos Iniciais e Finais	Pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo, com embasamento na legislação educacional brasileira, em pressupostos dos novos e multiletramentos e da decolonialidade. O estudo analisa como o ensino da língua inglesa coloca em prática esses pressupostos, aborda o uso de linguagem e mídias não tradicionais em aula e o trabalho com questões locais em uma perspectiva globalizada.
9	Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio	Autora: Giovanna Bertonha Ano: 2021 Nível: Mestrado Instituição: UNICAMP Estado: SP	EM	Pesquisa com base nos documentos oficiais nacionais sobre o ensino de língua inglesa e referencial teórico da Linguística Aplicada, incluindo a pedagogia dos multiletramentos. Defende o letramento literário crítico e apresenta uma unidade didática elaborada para contemplar essa prática no Ensino Médio. A unidade foi desenvolvida pensando-se em uma escola sem fins lucrativos de EM de Jundiá – SP.
10	Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras	Autora: Luciane Garcia Gauthier de Souza Ano: 2019 Nível: Mestrado Instituição: UFN Estado: RS	EF – Anos Finais	A pesquisa baseia-se nos documentos norteadores para escolha dos livros didáticos de LI e na concepção de multiletramentos. Analisa se os livros didáticos adotados pelo Colégio Militar de Santa Maria – RS atendem aos critérios propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelos Planos de Sequências Didáticas (PSD) do sistema do qual o colégio faz parte.
11	Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação	Autor: Maurício José Ferreira Lopes Ano: 2019 Nível: Mestrado	EF – Anos Iniciais e Finais	A pesquisa investiga as concepções de linguagem de professores de LI e sua relação com as práticas pedagógicas, a partir do que é proposto no Currículo da Cidade de São Paulo e com base em estudos dos letramentos e

	e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo	Instituição: PUC-SP Estado: SP		multiletramentos. Foi realizada em uma escola municipal de São Paulo – SP.
12	Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos	Autor: Luiz Otavio Costa Marques Ano: 2019 Nível: Doutorado Instituição: USP Estado: SP	EF – Anos Finais	Pesquisa realizada em uma escola municipal rural, no Vale do Jequitinhonha – MG. A pesquisa se baseia nos novos e multiletramentos e no Letramento Crítico, para analisar suas contribuições e desafios para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação no campo.