

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Sebastião Lima**

**ABORDAGENS HÍBRIDA E CLIL INVERTIDA: TENSÕES E DIÁLOGOS  
ENTRE ENSINO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Vitória/ES

2017

Sebastião Lima

ABORDAGENS HÍBRIDA E CLIL INVERTIDA: TENSÕES E DIÁLOGOS  
ENTRE ENSINO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para qualificação para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kyria Finardi.

Vitória/ES

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)  
Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-000676/O

---

L732a Lima, Sebastião, 1972-  
Abordagens híbrida e CLIL invertida : tensões e diálogos  
entre ensino e educação linguística / Sebastião Lima. – 2017.  
151 f. : il.

Orientador: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e  
Naturais.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3.  
Ensino – Metodologia. 4. Internet na educação. 5. Letramento. I.  
Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.  
Título.

CDU: 80

---

Sebastião Lima

**"Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos entre Ensino e Educação Linguística"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 04 de dezembro de 2017.

Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)  
Orientadora e Presidente da Comissão



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES)  
Examinador interno



Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (UFMG)  
Examinadora externa

## AGRADECIMENTOS

Fugindo à lógica moderna, tentarei agradecer aos que marcaram significativamente meu trajeto acadêmico sem seguir uma ordem cronológica, linear (DUBOC, 2015). Talvez eu contrarie os modos operantes da universidade, adotando uma postura subjetivista e desordenada ao trazer à tona pessoas que contribuíram para que eu chegasse ao mestrado. Entretanto, faço-o deliberadamente, uma vez que pretendo ilustrar a perspectiva pós-moderna na qual se assenta este estudo.

Sou grato à Maria Carolina Porcino, à Adriana Falqueto Lemos, à Nádia Silveira e à Verônica Camargo pelo incentivo, fornecimento de material de estudos e convencimento de que eu tinha potencial e condições de continuar estudando. Além disso, agradeço pelo suporte emocional nas várias tentativas fracassadas de ingressar no mestrado da UFES.

Não posso me esquecer da Diocese de São Mateus que através dos Padres Delcy Corrêa; Aldir Roque Loss e Edvalter Andrade financiou os meus English Courses, o ensino médio e a graduação em Filosofia, na época em que pretendia tornar-me padre.

Minha gratidão e afeto às professoras Neura Sales; Maria Arantes do Nascimento e Meirelene Arantes do Nascimento que ‘forçaram’ meu ingresso na escola Córrego das Andorinhas e me resgataram do abandono e evasão escolares; aparentemente inevitáveis depois de algumas experiências fracassadas em outras escolas e quase dez anos de idade.

Em relação à graduação em Letras-Inglês na UFES, meu obrigado à Cristina Federici e Andrea Cristina pelo auxílio e parcerias fundamentais para que eu fosse bem-sucedido nos quatro anos que ali vivi.

Aos meus pais, Divino Lima e Jovelina Tiengo que, embora privados dos saberes escolares e de algumas vaciladas com a vida escolar dos filhos, sou grato pelo incentivo e compreensão da relevância dos estudos, mesmo para quem estava predestinado ao trabalho braçal, no campo.

À minha orientadora Kyria Finardi, sou grato pela dedicação, parceria, seriedade, eficiência e paciência com que fui orientado nestes últimos anos. Agradeço, ainda, pela coragem amendrontada que a permitiu percorrer comigo caminhos epistemológicos novos para mim e fora de sua zona de conforto, no caso, a educação linguística. Ao educador Daniel Ferraz, obrigado por ampliar meus horizontes durante os estudos dos letramentos e por fornecer feedback e material para pesquisa dos temas tratados neste estudo.

Ao meu irmão Varly Lima, sou grato pelo auxílio nos estudos da matemática, quando rabiscávamos as fórmulas dessa disciplina no chão, debaixo dos pés de café nos intervalos da capina e da colheita do café, do milho e do feijão. Lembro-me, ainda, que nossa competição pelas melhores notas da escola nos fez melhorar nosso desempenho e sobreviver à inculcação, ao fracasso e à evasão escolares.

Às professoras da escola Cristiano Dias Lopes: Conceição, Celinha e Daísa meus agradecimentos pela parceria naqueles tempos de estudos noturnos de supletivo, durante os anos de 93/94, quando conclui o ensino fundamental.

Agradeço, ainda, à minha esposa Fernanda Valoto pela parceria, por chorar e celebrar comigo as conquistas e angústias deste projeto de estudos que desde 2013 toma boa parte de nossas energias. Sou grato pelo apoio incondicional, apesar das consequências disso nas nossas vidas econômicas e até no nosso lazer.

Ao Governo do Estado do Espírito Santo e à Secretaria de Estado da Educação (SEDU) não posso agradecer porque, ao contrário do que propagam a legislação e as campanhas publicitárias sobre investimentos na formação docente, os educadores são raramente liberados para os estudos, ainda que seja através de licença sem vencimentos/remuneração.

À Ana Rachel, minha gratidão pela parceria profissional e estudantil de longas datas. Obrigado por disponibilizar suas competências e perspicácias digitais a meu serviço e por compartilhar das alegrias, conquistas, angústias e incertezas destes últimos dois anos.

Minha gratidão aos educandos que passaram e permanecem na minha vida desde os anos 2000: pelo rejuvenecimento, desafios, novidades e aprendizagens que me proporcionaram.

Aos professores em formação, da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras-Inglês 2016/2, sou grato pela contribuição que deram a este estudo ao disponibilizarem os materiais que produziram durante aquele semestre.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva refletir sobre as potencialidades e limitações da abordagem híbrida na educação linguística por meio do uso da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês, doravante, CLIL), no formato invertido. O estudo está ancorado em uma perspectiva pós-moderna, conjugando as dimensões instrumentais e formativas do processo de ensino/aprendizado linguísticos a partir da premissa de que o ensino de línguas adicionais/estrangeiras (L2) deve conciliar os aspectos formais da língua com o desenvolvimento de uma educação crítica. O suporte teórico inclui a revisão de abordagens híbridas em geral e da abordagem CLIL Invertida em particular; da metodologia de ensino *webquest* e dos princípios da educação linguística para o ensino/aprendizado de inglês como L2. A pergunta de pesquisa que guia este estudo é: De que modo as abordagens híbrida e CLIL Invertida, concretizadas em *webquests*, podem favorecer o desenvolvimento da educação linguística? A metodologia de pesquisa é de cunho misto e também se insere na perspectiva da metodologia de desenvolvimento. Os dados provêm de questionários aplicados a professores em formação, alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, na Universidade Federal do Espírito Santo, e quatro *webquests* produzidas pelos professores em formação durante essa disciplina. A análise objetivou verificar o potencial da metodologia *webquest* para a implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida, e de que modo essas abordagens podem favorecer o desenvolvimento da educação linguística. De forma geral, os resultados mostram a preferência dos professores em formação pelo formato tradicional de aulas presenciais e a prevalência do ensino de formas linguísticas em detrimento da problematização de temas de interesse social, ainda que possamos observar um certo grau de criticidade em relação às concepções desses temas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Concluímos que a abordagem híbrida e a CLIL Invertida, concretizadas nas *webquests* analisadas, proporcionam, parcialmente, o desenvolvimento de uma educação linguística.

**Palavras-chave:** Abordagem Híbrida. CLIL Invertida. *Webquest*. Educação Linguística. Ensino de L2.

## ABSTRACT

The study aims to reflect on the potential and limitations of the blended learning approach for language education through the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in the inverted format. The study is based on a post-modern perspective that integrates the educational and instrumental dimensions of the language teaching/learning process bearing in mind that additional/foreign language (L2) teaching ideally conciliates formal aspects of language with the development of critical education. The literature reviewed includes blended learning approaches in general and the Inverted CLIL approach in particular; webquests and principles of language education for teaching/learning English as L2. The research question is: How may the blended learning and the Inverted CLIL approaches implemented through webquests foster language education development? The study uses a mixed methods design and fits into the category of development methodology. Data includes questionnaires with pre-service teachers of English as L2 and four webquests produced by them during their Practicum Course. The analysis aimed to verify the potential of the webquest methodology for implementing blended learning and the Inverted CLIL approaches and how these approaches could foster language education development. Overall, the results of the study showed that pre-service teachers tend to prefer traditional format classes and the teaching of linguistic forms at the expense of problematizing social issues, although there is an attempt to critically address these issues in comparison with how they are approached in the National Curriculum Guidelines. The study concludes that the blended learning approach and the Inverted CLIL implemented through the webquests analyzed partially foster language education development.

**Keywords:** Blended learning approach. Inverted CLIL. Webquest. Language Education. L2 teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Resumo das características da <i>webquest</i> “ <i>Cultural Diversity</i> ”.....	72
Quadro 2 –Resumo das características da <i>webquest</i> “ <i>Culture Industry and Stereotypes</i> ”.....	72
Quadro 3– Resumo das características da <i>webquest</i> “ <i>Sexual Orientation</i> ”.....	73
Quadro 4 – Resumo das características da <i>webquest</i> “ <i>Environment</i> ”.....	73
Quadro 5 – Usos de recursos da web 2.0 nas <i>webquests</i> .....	79
Quadro 6 - Usos de recursos da web 2.0 nas <i>webquests</i> .....	79
Quadro 7 - Usos de recursos da web 2.0 nas <i>webquests</i> .....	80
Quadro 8 - Usos de recursos da web 2.0 nas <i>webquests</i> .....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1–Contextos de Experiência como Professores/Instrutores de Inglês.	81
Gráfico 2 – Habilidades e Conhecimentos das NTIC para uso Pedagógico ...	82
Gráfico 3 – Páginas mais Acessadas na Internet.....	83
Gráfico 4 – Uso da Internet para Lazer .....	84
Gráfico 5- Uso Acadêmico ou Profissional das NTIC .....	85
Gráfico 6 – Recursos Digitais usados durante o curso pelos Professores Formadores.....	86

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo WQ “ <i>Cultural Diversity</i> ” – Passo 1 .....	89
Figura 2: Processo WQ “ <i>Cultural Diversity</i> ” – Passo 2 .....	91
Figura 3: Introdução WQ “ <i>Culture Industry and Stereotypes</i> ”.....	93
Figura 4: Processo WQ “ <i>Culture Industry and Stereotypes</i> ” – Passo 3 .....	95
Figura 5: Introdução WQ “ <i>Sexual Orientation</i> ”.....	96
Figura 6: Processo WQ “ <i>Sexual Orientation</i> ” – Passo 1 .....	98
Figura 7: Processo WQ “ <i>Environment</i> ” .....	100

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>18</b>
2.1 ABORDAGEM HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO .....	18
2.1.1 ABORDAGEM HÍBRIDA NO ENSINO DE INGLÊS E RECURSOS DA WEB 2.0.....	19
2.2 WEBQUEST: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO-APRENDIZADO DE L2.....	24
2.3 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA (CLIL)..	31
2.3.1 ENSINO/EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE CONTEÚDOS DIVERSOS (ABORDAGEM CLIL INVERTIDA).....	33
2.4 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE FREIRE.....	37
2.4.1 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....	39
2.4.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE TEMAS .....	43
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	60
3.2 DESIGN METODOLÓGICO .....	62
3.3 CONTEXTO.....	63
3.4 PARTICIPANTES.....	65
3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	65
3.5.1 Questionários.....	66
3.5.2 Elaboração das <i>webquests</i> .....	67
3.6 PROCEDIMENTOS.....	68
<b>4 ANÁLISE.....</b>	<b>70</b>
4.1 ANÁLISE DAS <i>WEBQUESTS</i> ELABORADAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	71
4.2 ABORDAGENS HÍBRIDA E CLIL INVERTIDA.....	78
4.3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

5.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	104
5.2 SOBRE PESQUISAS FUTURAS.....	105
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

**APÊNDICES ..... 115**

APÊNDICE A – Modelo do Questionário

APÊNDICE B – Compilação das Respostas do Questionário

APÊNDICE C – Consentimento dos Professores em Pré-serviço

APÊNDICE D – Questionário Final

**ANEXOS ..... 128**

ANEXO A – Programa da Disciplina de Estágio Supervisionado I

ANEXO B – *Webquest 1 “Cultural Diversity”*

ANEXO C – *Webquest 2 “Culture Industry and Stereotypes”*

ANEXO D – *Webquest 3 “Sexual Orientation”*

ANEXO E – *Webquest 4 “Environment”*

## 1 INTRODUÇÃO

A heterogeneidade, os hibridismos, o conflito, o dissenso, a dialeticidade e o diálogo, entre outros, constituem-se princípios fundantes da perspectiva epistemológica pós-moderna (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015). Essas características, de certo modo, encontram-se no escopo desta pesquisa, cujo propósito engloba o dialogar com as dimensões instrumentais e formativas do ensino/educação linguísticas, mais especificamente, o ensino/educação do Inglês como língua estrangeira/adicional (L2).

Com esse fim, o estudo reflete sobre a abordagem híbrida (GRAHAM, 2006; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016), instanciada nesta pesquisa como sala de aula invertida (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000) e metodologias de ensino como a *webquest* (DODGE, 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2002), bem como de recursos da web 2.0 como instrumentos pedagógicos para o ensino-aprendizado de L2 (FADINI; FINARDI, 2015a). Essa reflexão constitui o aspecto instrumental deste estudo e o insere no horizonte da modernidade, uma vez que advoga o ensino e a aquisição linguísticas como formas de transmissão de um saber que, de algum modo, tem certa estabilidade e linearidade, no caso, as formas e as habilidades linguísticas.

Além disso, pretendo discutir a possibilidade de ampliação de perspectivas de educadores e educandos (MONTE MÓR, 2008; 2009; DUBOC, 2015) a partir da suspensão ou enfraquecimento da verdade absolutizada (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015), dentro de uma perspectiva pós-moderna, através da educação linguística ou do letramento crítico (MONTE MÓR, 2009, DUBOC; 2015; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016) por meio da discussão de temáticas como cultura; identidade; sexualidade; gênero e proteção ambiental, a partir da premissa de que o sexismo, o racismo, o antropocentrismo, a xenofobia, a homofobia e a discriminação são incompatíveis com a heterogeneidade e com os hibridismos da contemporaneidade (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014).

Penso, ainda, ser importante esclarecer que compreendo educação linguística como sinônimo de letramento crítico porque ambos, como postura

epistemológica, intencionam a desconstrução e a desnaturalização de saberes e ideologias hegemônicas apresentadas como universais e definitivas (SOUSA SANTOS, 2007; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015), a serviço da manutenção do *status quo* e do ofuscamento da existência de interesses conflitantes, da exclusão e da marginalização social.

Sendo assim, a educação linguística se relaciona com o desenvolvimento da criticidade docente e discente, remetendo-nos a um debate contemporâneo a respeito do desgaste e confusão no uso do termo/adjetivo crítico. Conforme Pennycook (2010) e Duboc (2015), há um certo grau de saturação desse termo em decorrência de seu uso indiscriminado em áreas diversas de saberes como a análise crítica do discurso, a linguística aplicada crítica, o letramento crítico e a sociolinguística crítica, por exemplo. No entanto, defendo a pertinência do desenvolvimento da criticidade docente e discente nesses tempos de retrocessos e conservadorismos, ilustrados nos projetos de escola sem partido<sup>1</sup> e de criminalização do funk<sup>2</sup>, além das práticas discriminatórias contra minorias como mulheres, homossexuais, menores infratores da lei, imigrantes e negros, entre outros. Assim, este estudo caracteriza-se pela heterogeneidade e pelo hibridismo, uma vez que advoga a relevância das dimensões instrumental e formativa da educação linguística. Entretanto, a “aparente” dualidade desta pesquisa se justifica se consideramos o *locus* de enunciação epistemológico deste professor/pesquisador. Em consonância com Monte Mór (2008; 2009) e Ferraz (2010b; 2015), defendo que o ensino de L2 deve estar a serviço de uma formação integral e que, portanto, além de proporcionar aquisição e domínio das competências linguísticas, a educação crítica precisa, sobretudo, favorecer o afloramento da criticidade discente e ampliação da consciência das ideologias, dos jogos de poder e interesses conflitantes presentes nos discursos propagados através dos estudos linguísticos e em outras práticas sociais promovidas por Igrejas, sindicatos, partidos políticos e mídias.

Nesse sentido, numa perspectiva pós-moderna e com base nos princípios teóricos de Derrida (SANTIAGO, 2004) sobre a desconstrução e ressignificação dos binarismos oriundos da modernidade, bem como nas

---

<sup>1</sup><http://www.programaescolasempartido.org/>

<sup>2</sup><https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=65513>

contribuições de Boaventura (SOUSA SANTOS, 2007) e de Duboc (2015) para o enfrentamento das dicotomias edificadas pela ciência e pela escola moderna, esta pesquisa pretende, a partir dos construtos da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) e dos princípios do letramento crítico (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016), problematizar questões relacionadas ao poder, às hegemonias e normatividades propagadas nos discursos das aulas de L2 e, sobretudo, fomentar a função formadora da educação linguística.

Apesar desse propósito, tenho consciência de que esta pesquisa mantém muitas das práticas e dos valores modernos, haja vista a necessidade de classificações e conceituações dos termos acima descritos como: ensino, crítico, educação, abordagem híbrida, estudo presencial e a distância, metodologias de ensino, entre outros. Além disso, faço uso de referenciais numéricos para analisar os questionários e as *webquests* produzidas pelos professores em formação.

Poderia acrescentar à lista de contradições deste estudo, a defesa da heterogeneidade e da diversidade, advogando o ensino de uma língua hegemônica na política linguística brasileira, no caso, a língua inglesa. Há, ainda, o fato de que utilizo-me de uma língua cujas formas privilegia o masculino em detrimento do feminino, permeada pelas dicotomias e binarismos que não contemplam a diversidade possível de orientação sexual. Entretanto, estou ciente de que essa sensação de paradoxalidade e de dualidade que experimento é típica de quem se encontra imerso na transição epistemológica da modernidade para a pós-modernidade (SOUSA SANTOS, 2007), vigilante para com as armadilhas dos binarismos e das dicotomias ainda recorrentes.

Em função disso e partindo do pressuposto de que os estudos em L2 têm função dupla, quais sejam: a de proporcionar as dimensões instrumental e formativa da educação linguística, esta pesquisa objetiva refletir sobre a seguinte questão: De que modo as abordagens híbrida e CLIL Invertida, concretizadas na metodologia de ensino *webquest*, podem favorecer o desenvolvimento da educação linguística em L2?

Com vistas a refletir sobre esta questão, apresento no Capítulo 2 o arcabouço teórico, que inclui uma revisão de estudos sobre abordagens híbridas na

educação em geral e na educação em L2, em particular, com uso de recursos da *web 2.0*. Além disso, descrevo a metodologia de ensino *webquest* para o ensino presencial e a distância, bem como as abordagens de ensino de conteúdos diversos (CLIL) e CLIL Invertida.

Na sequência, ainda na revisão de literatura, trago as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire e do movimento dos letramentos, com atenção especial para o letramento crítico, área de estudo fundamental para a reflexão que se pretende desenvolver nesta pesquisa. Por fim, à luz do letramento crítico, apresento os temas que serão aprofundados na parte final deste trabalho: Pluralidade Cultural, Indústria Cultural e Estereótipos, Educação Ambiental e Orientação Sexual.

No Capítulo 3, descrevo a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, além do contexto de investigação, os instrumentos de geração de dados e os participantes. No Capítulo 4, analiso os dados provenientes de questionários e de quatro *webquests* produzidas pelos professores em formação tecendo algumas considerações a respeito do uso da abordagem híbrida, da metodologia de ensino *webquest*, da abordagem CLIL Invertida e do desenvolvimento da educação linguística em L2

Finalmente, no Capítulo 5 faço algumas considerações a respeito do desenvolvimento da abordagem híbrida e da educação linguística nas *webquests* produzidas pelos professores em formação. Além disso, nas implicações pedagógicas, chamo a atenção para algumas mudanças que julgo pertinentes nos papéis de docente e discente para que a implementação da abordagem híbrida seja bem-sucedida; e para o enfrentamento de possíveis resistências de uma educação linguística por meio de temas/conteúdos diversos. Em relação às pesquisas futuras, retomo algumas limitações experimentadas na implementação da abordagem híbrida e da educação crítica dos docentes durante a graduação dos formandos em letras-inglês na UFES, especialmente daquelas ocorridas na disciplina de Estágio Supervisionado I, 2016/2.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 ABORDAGEM HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO

Em defesa da pertinência de ambientes educacionais híbridos, Lage, Platt e Treglia (2000) descrevem uma metodologia que denominam de sala de aula invertida, convencidos do poder que essa abordagem tem de correção das divergências entre estilos de ensino e aprendizado de professores e alunos, além da possibilidade de ampliar a motivação dos aprendizes e de melhorar o desempenho escolar. Segundo esses autores, nessa abordagem, os eventos que acontecem tradicionalmente no ambiente escolar, como a exposição ao conteúdo por meio de palestra e leitura são realizados extraclasse e as atividades de fixação, revisão e resolução de problemas ocorrem em sala de aula, privilegiando-se o atendimento personalizado.

Ainda conforme Lage, Platt e Treglia (2000), há, essencialmente, três classificações gerais para os vários estilos de aprendizagem descritos como sendo dependentes, colaborativos e independentes. Os aprendizes com estilo mais dependente demandam instrução, comandos e direcionamentos do professor, enquanto que os colaborativos preferem trabalhar em grupos, assim como os independentes têm melhor desempenho em abordagens que proporcionam maior autonomia.

Com perspectiva semelhante, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) descrevem quatro modelos possíveis de ensino híbrido: o Modelo de Rotação, o modelo Flex, o modelo à La Carte e o modelo Virtual Enriquecido. O Modelo de Rotação visa o atendimento de demandas individuais e pode ocorrer de quatro modos, a saber: 1. Na rotação por estações, os estudantes trabalham em grupos com temáticas diferentes para cada equipe e, conforme orientação do professor, revezam-se passando por todos os grupos. 2. Já no laboratório rotacional, os aprendizes trabalham individualmente no laboratório escolar com acompanhamento de um tutor, enquanto o professor orienta os demais na sala de aula tradicional. 3. Há ainda a sala de aula invertida, em que a explicação do conteúdo é feita em casa por intermédio de vídeos e leituras e as atividades

sobre o conteúdo são realizadas em sala de aula com a resolução de problemas e atendimento personalizado. 4. Por último, a rotação individual, em que o professor, após identificar o que cada aluno aprendeu sobre determinado conteúdo, ou tópicos que ainda precisam ser reforçados, organiza uma lista de temas que o aluno deve focar no dia seguinte, sem ter que necessariamente passar por todas essas etapas descritas.

No Modelo Flex, enfatizam-se os estudos *on-line* e personalizado em que os aprendizes recebem uma lista de tarefas a serem cumpridas em equipes. Devido a seu modo de organização, esse modelo é considerado um rompimento na organização escolar em séries ou anos. Nesse modelo, estudantes de séries diferentes podem trabalhar juntos no mesmo projeto.

No Modelo à La Carte, o estudante é corresponsável pela organização dos seus estudos e conteúdos em parceria com o educador e parte do curso é feita *on-line* e pode ser realizada no laboratório escolar, em casa ou onde o aprendiz julgar adequado. Finalmente, no Modelo Virtual Enriquecido, todas as matérias escolares são envolvidas e as atividades podem ser desenvolvidas em ambientes *on-line* e presencial, sendo que a frequência física à escola pode ser reduzida a um único encontro semanal.

### **2.1.1 ABORDAGEM HÍBRIDA NO ENSINO DE INGLÊS E RECURSOS DA WEB 2.0**

Dentro da perspectiva das abordagens híbridas, mas no horizonte da sala de aula invertida e focando especificamente no ensino de L2, revisitamos resultados de quatro estudos sobre o uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizado de L2, conforme descrito por Finardi (2012). O primeiro estudo, de Oliveira (2012), avaliou o impacto do livro digital sobre a motivação, participação e melhora do aprendizado de L2. O segundo estudo, de Weissheimer (2012), analisou o impacto de uma ferramenta da web 2.0, o *voicethread*, no desenvolvimento da produção oral dos aprendizes de L2. O terceiro estudo, de Prebianca e Santos Junior (2012), analisou um software educacional em relação às suas características ergonômicas e, finalmente, o

quarto estudo, de Cardoso e Mota (2012), investigou o impacto do aprendizado de vocabulário em inglês mediado por computador, considerando as reações e atitudes de estudantes de um curso instrumental de inglês. Defendemos, em consonância com os resultados desses estudos, que a hibridização do currículo escolar com aulas presenciais e a distância, com utilização de artefatos digitais e recursos da internet, pode influenciar na motivação e na melhora do desempenho dos aprendizes de L2 e, sobretudo, potencializa o desenvolvimento da criticidade discente, uma vez que pode favorecer a disponibilização do tempo de sala de aula para problematizações e debates a respeito de temas de interesse social.

Nessa mesma perspectiva, Silveira (2015) fez um estudo experimental utilizando-se de uma abordagem híbrida, em que conjugou aulas presenciais, no formato tradicional, com atividades extraclases em ambiente virtual, com uso de recursos da *web 2.0* em uma Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo, cujo propósito era avaliar o impacto de atividades *on-line* na aprendizagem de L2 e no desenvolvimento da autonomia e do letramento digital dos estudantes. A professora/pesquisadora concluiu que as tarefas realizadas em sala e extraclases/*on-line* num modelo de abordagem híbrida de ensino de L2 podem promover a autonomia, motivação, maior contato com a língua-alvo, bem como o desenvolvimento do letramento digital dos alunos.

Em outro estudo, Finardi, et al. (2014) relatam as impressões de vinte e cinco graduandos a respeito do curso My English On-line (MEO)<sup>3</sup> através de dois questionários, cujo propósito era identificar o grau de satisfação dos estudantes com o curso, bem como avaliar as características de usabilidade do software. Após triangulação dos resultados dos questionários, esses pesquisadores concluíram que a falta de *feedback* nas atividades de produção oral e escrita do MEO o torna insuficiente para a aprendizagem de L2 exclusivamente por meio dele. Ainda sobre o MEO, Finardi, Prebianca e Schmitt (2016) descrevem as opiniões de duzentos e oitenta e nove estudantes e servidores de uma universidade pública, usuários do software desse curso *on-line*, e entrevistaram

---

<sup>3</sup>“My English Online – MEO, curso de inglês online do [Programa Idiomas sem Fronteiras](http://myenglishonline.com.br/home). Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) destinado aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras”. Disponível em: <http://myenglishonline.com.br/home>

três participantes dessa pesquisa para triangulação de dados, analisando as características do software bem como a qualidade da relação usuário e plataforma concluindo que, devido às limitações do MEO em relação à ausência de *feedback* nas atividades de produção oral e escrita, esse ambiente virtual de aprendizagem deveria ser usado no formato híbrido, ou seja, conjugando aulas presenciais e a distância, a fim de garantir um aprendizado pleno de L2.

Finardi, Leão e Amorim (2016) entrevistaram quarenta e cinco alunos, usuários de um curso de idiomas *on-line* - o Duolingo - e dez professores de Inglês sobre suas impressões a respeito desse ambiente virtual de aprendizagem concluindo que, embora ele seja relevante para a aprendizagem linguística, para que o desenvolvimento das habilidades interacionais e produtivas ocorra de modo satisfatório, os professores de L2 precisam conjugar as aulas desse espaço com as do formato invertido. De maneira geral, resultados desses estudos apontam para a ausência de interação dos cursos/aplicativos *on-line* e a falta de *feedback*, bem como a impossibilidade de se desenvolver as habilidades de produção oral e escrita nesse formato. Diante desses problemas, esses autores sugerem a conjugação de aulas *on-line* e presenciais em um formato híbrido a fim de corrigir as lacunas apontadas.

Fadini e Finardi (2015a) descrevem algumas ferramentas da internet com potencialidades para o desenvolvimento das quatro habilidades de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita, quais sejam, a biblioteca virtual do *Diigo*<sup>4</sup>, o *Voicethread*<sup>5</sup>, o *Podcast*<sup>6</sup> e o *Pixton*<sup>7</sup>. As autoras concluem que esses recursos da *web 2.0* demonstram potencial de impacto positivo nas práticas de ensino-aprendizado de L2 se usadas em um formato híbrido.

Em um segundo estudo, Fadini e Finardi (2015b) analisaram as potencialidades e limitações de quatro ferramentas da *web 2.0* para o ensino-aprendizado de L2 no formato da sala de aula invertida, considerando as possibilidades de desenvolvimento das competências linguísticas e do

---

<sup>4</sup>[www.diigo.com](http://www.diigo.com)

<sup>5</sup><https://voicethread.com>

<sup>6</sup><http://www.podcastsinenglish.com>

<sup>7</sup>[www.pixton.com](http://www.pixton.com)

letramento digital. Edmodo<sup>8</sup> é a primeira ferramenta analisada, uma mistura de sistema de monitoramento de aprendizagem e uma rede social acadêmica em que educadores podem postar conteúdos para estudos extraclasse por meio de *links* e arquivos. A segunda ferramenta é o *Socrative*<sup>9</sup>, que serve para prover feedback ao professor das atividades realizadas pelos estudantes. O terceiro recurso analisado por Fadini e Finardi (2015b) foi o *Blendspace*<sup>10</sup>, uma plataforma para criação de aulas multimídia em que o educador pode incluir vídeos, textos, *links*, imagens e *quizzes* para que os estudantes trabalhem de forma autônoma. Por fim, a última ferramenta analisada por Fadini e Finardi (2015b) foi o *Screencast*<sup>11</sup>, que possibilita o acompanhamento do número de alunos que acessam o conteúdo disponibilizado. Fadini e Finardi (2015b) concluíram que essas interfaces constituem possibilidades significativas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e do letramento digital, além de poderem ser usadas nos formatos de sala de aula tradicional ou híbrido.

Importante se faz notar aqui a possível relação entre abordagens híbridas e educação crítica. Finardi e Vieira (2016) sugerem que uma forma de combater as lacunas encontradas no ensino formal é propiciar uma educação mais afinada com a realidade e necessidades contemporâneas. Nesse sentido, a pouca carga horária destinada ao ensino de L2, além de outros fatores como número de alunos por sala e perfil docente/discente, podem ser até certo ponto mitigados pelo uso de abordagens híbridas que também podem ser críticas se aproveitarem o potencial para o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos envolvidos.

Entretanto, embora existam essas possibilidades e vantagens da abordagem híbrida para a educação em geral, e para o ensino de L2 em particular, alguns pesquisadores trazem à tona possíveis desafios e problemas a serem considerados na implementação dessa abordagem de ensino, começando com os autores que propuseram a abordagem híbrida conhecida como sala de aula invertida.

---

<sup>8</sup><http://www.edmodo.com>

<sup>9</sup><http://www.socrative.com>

<sup>10</sup><https://www.blendspace.com/>

<sup>11</sup><https://www.screencast.com/>

Lage, Platt e Treglia (2000) nos alertam sobre o investimento financeiro demandado pela abordagem híbrida para a criação de sítios na internet e *powerpoints* com áudio, por exemplo, bem como a exigência de maior tempo dedicado à preparação das aulas. Além disso, Hennick (2014) nos lembra que a abordagem híbrida pressupõe utilização de tecnologias digitais e que, em virtude disso, estudantes demonstram resultados diversos entre si devido ao acesso desigual às tecnologias.

Sobre esse acesso, nos reportamos ao trabalho de Warschauer (2003 e 2004) que fala do fosso digital e do acesso amplo e restrito à tecnologia. Segundo esse autor, apenas o acesso amplo (leia-se, crítico) a artefatos tecnológicos pode garantir o desenvolvimento do capital social, entendido pelo autor como sendo o benefício que indivíduos podem obter para si ou para suas comunidades por meio de suas atuações sociais em redes.

Ainda em relação às limitações da abordagem híbrida, Chen e He (2015) tratam dos possíveis problemas resultantes da mudança cultural trazida por essa abordagem no que se refere aos papéis de docentes e discentes. A centralidade nos alunos e a demanda por maior autonomia e corresponsabilidade destes nos estudos pode, inicialmente, criar relutâncias em envolverem-se em atividades anteriores às aulas presenciais e resistências em participar das atividades interativas de sala por falta de preparação. Willey e Gardener (2013) compartilham dessas preocupações e enfatizam que nem todos os estudantes fazem as atividades extraclasse, especialmente se não forem atribuídas notas às mesmas. Além disso, Johnson e Renner (2012) nos lembram que se houver excesso de atividades extraclasse, isso pode acarretar perdas motivacionais e baixo envolvimento dos estudantes nos fazeres escolares.

Apesar de concordarmos com os riscos supra mencionados, defendemos, assim como Finardi e Vieira (2016), o uso de abordagens híbridas (e críticas) para preencher as brechas identificadas no ensino de L2 no Brasil contemporâneo a partir da perspectiva da sala de aula invertida e da problematização de conteúdos diversos para uma formação integral dos educandos. Voltaremos a essa interface mais adiante.

## 2.2 WEBQUEST: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO-APRENDIZADO DE L2

O termo *webquest* vem do inglês (*web*= rede, internet e *quest* = busca) e tem sido usado no português com o mesmo nome. Bernie Dodge, educador e criador da metodologia de ensino *webquest*, a define como uma pesquisa orientada em que toda ou maior parte das informações necessárias para realização das atividades encontram-se na internet. Em um artigo da época de criação dessa metodologia de ensino (DODGE, 1997a), esse autor distingue pelo menos dois tipos de *webquests*: a curta e a longa. Dependendo da intenção pedagógica e dos níveis de conhecimento que se pretendem desenvolver, elas podem ter duração de uma a três aulas ou durar de uma semana a um mês de aula.

Segundo Bottentuit Junior (2011), embora a estrutura das *webquests* tenha sofrido algumas alterações durante esses vinte anos que se passaram desde sua concepção original, seu idealizador a mantém quase que praticamente com o mesmo formato. Assim, ainda hoje as partes que constituem os elementos básicos de uma *webquest* são: a introdução, a tarefa, o processo, a avaliação e a conclusão.

Dodge (1997a; 1997b; 1999; 2001; 2002) descreve a organização desses elementos de uma *webquest* com sugestões de conteúdos, critérios de avaliação de desempenhos dos estudantes e até mesmo formas de identificação da qualidade de uma *webquest* organizada pelo docente, com possíveis formatos e atividades para cada uma das partes de uma *webquest*.

Nessa perspectiva, Dodge (1997a; 1997b) estabelece que a partir de uma capa onde se identifica a faixa etária, o nível acadêmico dos estudantes e a duração das atividades sugeridas, tem-se a introdução, cuja relevância assenta-se no fato de que nela são oferecidas informações básicas sobre a temática proposta para pesquisa, seu caráter motivacional e por, geralmente, estabelecer cenários e papéis hipotéticos a serem desempenhados pelos estudantes. Embora esta seja a primeira etapa de uma *webquest*, o educador precisa já ter em mente os conteúdos de todas as outras etapas ao elaborá-la.

Em seguida, temos a tarefa, descrita por Dodge como sendo o cerne de uma *webquest*, uma vez que nela estão as orientações necessárias para a execução bem-sucedida das ações propostas para favorecer o envolvimento e comprometimento dos estudantes. Para tanto, as instruções devem ser organizadas de modo claro, objetivo e o mais contextualizado possível.

Interessante notar que o autor advoga o uso de atividades diversas com a combinação de tarefas que promovam a criatividade e o pensamento reflexivo visando superar a repetição e memorização mecânicas das atividades escolares. Para tanto, Dodge (2002) propõe uma Taxonomia de Tarefas, com sugestões aos criadores de *webquests* de doze tipos possíveis de tarefas a serem utilizadas ou até mesmo a combinação de mais de uma delas em uma única *webquest*.

A partir da premissa de que essas doze tarefas favorecem o desenvolvimento de diversos domínios cognitivos por seu caráter desafiador e instigante, Dodge (2002) as classifica como:

a) **Tarefas de recontagem:** após acessar certas informações, os estudantes são desafiados a relatar aos colegas e ao educador o essencial dos conteúdos acessados de forma que os transforme em novos conhecimentos. Entretanto, o autor nos alerta que mesmo sendo esse o tipo mais comum de *webquest*, e apesar de menos desafiador e interessante, esse modelo de tarefa pode ser ressignificado.

b) **Tarefas de compilação:** exigem que os alunos se familiarizem com variados tipos de conteúdos apresentando-os como um produto final resultante de escolhas e seleção através de explicações e parafraseamento de informações provenientes de fontes variadas como texto, vídeos, imagens, *web sites*, por exemplo.

c) **Tarefas de solução de mistério:** são do tipo de atividade que se caracteriza pela resolução de um mistério/problema através de quebra-cabeça ou por meio de papéis de detetive, de arqueólogo, de historiador ou jornalista utilizando-se de fontes variadas de informações, a partir das quais inferências e generalizações são feitas.

d) **Tarefas jornalísticas:** visam a produção do gênero jornalístico com observância das características que lhe são próprias, com ênfase na fidelidade e veracidade dos fatos em vez da criação fantasiosa destes. Para tanto, os estudantes podem assumir papéis de jornalistas, editores ou revisores, cuja função permite lidar com visões divergentes sobre o mesmo fato, possivelmente resultando em indagações e maturação intelectual.

e) **Tarefas de elaboração:** demandam a criação de um produto ou um plano de ação criativo para lidar com obstáculos reais na concretização de objetivos pré-determinados. Assim, a aprendizagem pode ser mais significativa se os educandos tiverem que administrar restrições orçamentárias e imposições legais semelhantes àquelas enfrentadas pelos criadores reais de tais produtos.

f) **Tarefas criativas:** tem a ver com a produção de algo criativo dentro de um formato pré-estabelecido (pintura, peça, pôster, game, diário ou música) e a partir de restrições como fidelidade ao aspecto histórico; adesão a um estilo artístico particular; uso de convenções de um formato particular; limitações de comprimento, tamanho ou escopo. Como critério de avaliação pode-se considerar a criatividade e auto-expressão, bem como critérios específicos relacionados ao gênero escolhido.

g) **Tarefas consensuais:** consistem em debater assuntos controversos em busca de um possível consenso adequado ao grupo de discussão. Entretanto, penso que a maturidade intelectual resulta da afirmação das divergências bem fundamentadas em vez da busca por um pensamento semelhante. Além disso, entendo a educação linguística como paráticas pedagógicas voltadas para a perturbação e para a desnaturalização de valores e ideologias que fundamentam as narrativas sobre os fatos e não apenas como a discussão de assuntos polêmicos. Nesse sentido, o dissenso é parte integrante de uma educação que visa habilitar os educandos para a convivência com a heterogeneidade e os hibridismos da contemporaneidade (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015).

h) **Tarefas de persuasão:** demandam a capacidade de convencimento ao tentar influenciar as opiniões de um público externo ao ambiente escolar. A pertinência desse tipo de atividade se assenta na possibilidade de os estudantes tomarem consciência de que as opiniões são formadas a partir de

certos valores e concepções subjacentes que podem servir a interesses conflitantes.

i) **Tarefas de autoconhecimento:** aos estudantes são oferecidas chances de repensar os próprios valores e projetos pessoais a partir de tarefas que desenvolvam as habilidades intrapessoais através da apreciação artística e da literatura, por exemplo. Interessante notar que essa perspectiva recupera o lugar do sujeito com a possibilidade de reconhecimento de seus sonhos, esperanças, frustrações, limites e potencialidades como partes integrantes da produção de saberes, para além da memorização de conceitos e abstrações escolares.

j) **Tarefas analíticas:** os aprendizes são desafiados a considerarem cuidadosamente fatos ou situações a fim de encontrar semelhanças e diferenças, bem como especular e fazer inferências sobre tais semelhanças e diferenças. Esse tipo de tarefa me parece bastante relevante para o desenvolvimento da criticidade discente, uma vez que pode trazer à tona a curiosidade e a criatividade discentes.

k) **Tarefas de julgamento:** exigem que os educandos façam julgamentos e tomem decisões justificadas a partir de um número limitado de opções com critérios de avaliação previamente estabelecidos pelo docente ou criados pelos próprios discentes. Novamente, existe a possibilidade de os discentes se conscientizarem de que há perspectivas diversas a partir das quais os eventos diários podem ser interpretados e utilizados para a formação da opinião pública a serviço de interesses de grupos sociais específicos.

l) **Tarefas científicas:** Desafiam os aprendizes a aprofundarem seus conhecimentos a partir de indagações, levantamento e verificação de hipóteses. Além disso, podem propiciar consciência da necessidade de fundamentação teórica das hipóteses levantadas e implicações éticas das descobertas científicas. Assim, essas tarefas parecem ir ao encontro da perspectiva de uma educação linguística tendo em vista que apresentam potencial para o desenvolvimento da curiosidade e de inquietações dos discentes.

Já na etapa processo, conforme esclarece Dodge (1997a), os estudantes são orientados sobre as fases a serem cumpridas para concretização das atividades propostas, além da indicação das fontes de informações como *link*, *websites*, livros, vídeos, especialistas e recursos da *web 2.0*. Há, ainda, nessa fase, o estabelecimento de divisão de tarefas entre os estudantes e definição de formas de apresentação do produto final da pesquisa, seja como, por exemplo, uma peça teatral, contação de histórias, produção de um mural virtual ou exposição em uma rede social. Além disso, devido à relevância atribuída a essa etapa na produção ou na seleção de uma *webquest*, Dodge (1999) apresenta uma *checklist* dos componentes fundamentais na orientação dos papéis e funções dos aprendizes, bem como na organização e sugestões de fontes de recursos: a) definição clara dos papéis estabelecendo quem faz o que, com quais objetivos, para quem, onde e de que modo; b) estabelecimento da logística de organização dos trabalhos de grupos; c) fornecimento de recursos confiáveis e atualizados da *web* ou de apoio; d) diretrizes e normas de funcionamento devem ser fornecidas; e) a partir dessas diretrizes, apoiar ações na zona de desenvolvimento proximal<sup>12</sup>, cujo propósito assenta-se no favorecimento da progressão do nível real para o potencial dos educandos.

Em uma quarta etapa, temos a avaliação que especifica os critérios considerados para verificação do desempenho de todas as etapas, bem como o *feedback* individual ou coletivo sobre os desempenhos dos alunos e a verificação se os objetivos foram atingidos parcial ou completamente. Nessa perspectiva, Dodge (2001) sugere o uso de rubricas, instrumento de avaliação que estabelece critérios específicos para verificação do desempenho do aluno em determinada atividade, nas quais são especificadas as expectativas em relação ao trabalho final desejado.

Já a conclusão, parte final de uma *webquest*, propõe reflexões sobre a aprendizagem adquirida e, além disso, desafia os alunos para a continuação e ampliação da pesquisa da temática abordada através de sugestões de novas referências para futuras pesquisas e questões provocativas.

---

<sup>12</sup>A zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, determinado através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes (VYGOTSKY, 2013).

O que se percebe depois de mais de duas décadas de existência das *webquests*, é que longe de ser apenas um modismo pedagógico, tão comum no campo educacional, essa metodologia de ensino adquiriu reconhecimento e validade no meio acadêmico. No entanto, para que as pesquisas orientadas por meio de *webquests* possam usufruir do potencial pedagógico da internet, faz-se necessário o atendimento de suas características básicas e essenciais tais como a promoção do desenvolvimento da criatividade, autonomia, transformação de informações em conhecimento e alteração no nível cognitivo dos educandos. Por isso, as *webquests* não devem ser confundidas com as *webexercises* (exercícios na rede), que se assemelham com as práticas tradicionais de resolução de exercícios com gabarito em folha de caderno, sem que o aluno transforme o conteúdo estudado em conhecimento. Em um estudo que visava verificar a quantidade, qualidade, conteúdo e usabilidade das *webquests* disponíveis na *web*, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) analisaram 483 *webquests* disponíveis *on-line* e identificaram que a maioria não pode ser classificada como *webquest*, uma vez que

[...] mais de metade (59%) não passam de folhas de exercícios ou 'WebExercise', com atividades simples de copiar e colar, fazer um cartaz, responder a perguntas, fazer desenhos, pesquisar sobre um assunto e imprimir, etc. (BOTTENTUI JUNIOR; COUTINHO, 2008, p. 5).

No que diz respeito ao ensino-aprendizado de L2, a *webquest* pode ser uma metodologia relevante, haja vista que pode proporcionar trabalho colaborativo, engajamento estudantil, disponibilizando conteúdos e discursos variados na língua alvo, além da possibilidade de produção de discursos próprios. Nessa perspectiva, Santos (2012) apresenta pelo menos seis razões que justificam o uso de *webquests* nas aulas de inglês, quais sejam: possibilitam aos alunos a criação de produtos a partir de material autêntico disponibilizado na *web*; ampliam a motivação e curiosidade dos alunos; favorecem a capacidade de discernimento na escolha de conteúdos da *web* para construção de novos conhecimentos; promovem a capacidade de trabalho cooperativo; possibilitam a revisão de conteúdos linguísticos, e por fim, redefinem o papel do professor, que passa a atuar como facilitador e mediador da aprendizagem.

Ainda no ensino de L2, Dias (2010) descreve vários benefícios pedagógicos das *webquests*, dentre as quais destacamos: a autenticidade das fontes de informação do espaço digital; desenvolvimento das múltiplas inteligências, especialmente as inteligências sociais; a interpessoal e intrapessoal; a multiplicidade de ações educativas que pode ocorrer com a combinação de diferentes modos de linguagem como o impresso, imagens, sons, *hiperlinks*; desenvolvimento e aprofundamento do letramento digital de professores e alunos através das atividades de localizar, selecionar, organizar, entender, avaliar criticamente, criar e co-construir conhecimento no meio digital; possuem caráter interdisciplinar e podem proporcionar ensino baseado em conteúdos diversos de áreas como estudos sociais, matemática, educação física, inglês etc.

Entretanto, Bottentuit Junior (2011), apesar de reconhecer essas e outras qualidades das *webquests*, nos alerta para alguns limites dessa metodologia de ensino tais como a demanda de um letramento digital mínimo de professores e alunos; risco de reprodução das informações da *web*, sem produção de novos conhecimentos; cuidados na seleção de recursos e fontes nos aspectos quantitativos e qualitativos, sob pena de os alunos não cumprirem adequadamente a tarefa sugerida; vigilância permanente porque com o passar do tempo as fontes selecionadas podem ficar *off-line* (fora da rede).

Dialogando com todos esses princípios teóricos, qualidades e limites dessa metodologia de ensino de L2, bem como com a perspectiva de ensino-aprendizado de inglês por meio de conteúdos diversos, Porcino (2015) propõe a elaboração de uma matriz de avaliação de *webquests* para o ensino-aprendizado de L2 e para tanto elabora e analisa três *webquests*, com base na matriz criada pela autora. As *webquests* elaboradas por ela visam o desenvolvimento do letramento digital crítico a partir de uma perspectiva socio-construtivista assentada nos princípios metodológicos do ensino de conteúdos diversos por meio da língua - CLIL- e do ensino baseado em tarefas.

Porcino (2015) seleciona três temas de grande relevância social para elaborar as *webquests*, a fim de propiciar um ensino-aprendizado linguístico situado, a partir da problematização de conteúdos: 'Inglês e Cidadania', cuja temática remete aos protestos ocorridos em meados de 2013, organizados e

convocados através de redes sociais, em que os cidadãos demonstravam suas insatisfações com os serviços prestados pelo poder público. Na segunda *webquest*, ‘Quão inteligente podemos ser juntos?’ os princípios de cooperação, colaboração e inteligência coletiva predominantes na web 2.0, e nos trabalhos de pesquisas realizados através de *webquests*, são enfatizados. Na terceira *webquest* denominada ‘Surfando e Produzindo Ondas na Rede’, a pesquisadora visa reforçar o princípio de que a internet, além de um espaço para acessar informações, pode ser, sobretudo, usada como um recurso para expressão e produção de conhecimentos. Com base na avaliação dessas *webquests* em relação à matriz produzida pela autora, ela conclui que essas três *webquests* ultrapassam os limites do ensino linguístico centrado exclusivamente na forma da língua possibilitando o alcance de objetivos sociais e culturais no ensino de L2, com o desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento digital crítico visando uma formação cidadã e inclusão digital dos estudantes.

Segundo se conclui desses estudos, a metodologia *webquest* pode promover o desenvolvimento do letramento digital dos docentes e discentes; favorecer a implementação da abordagem híbrida com a possibilidade de estudos *on-line* e viabilizar a educação linguística através de problematizações de conteúdos, usando para isso uma ou algumas das doze tarefas descritas anteriormente.

### **2.3 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA (CLIL)**

No que diz respeito à abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua ou CLIL na abreviação em inglês (*Content and Language Integrated Learning*), Marsh (2000), ao propor essa nomenclatura na década de 90, a caracteriza como uma abordagem de ensino de conteúdos por meio de uma língua veicular ou de instrução, que pode ser uma L2. Segundo esse autor, a CLIL proporciona um aprendizado natural da L2, a ponto de, em pouco tempo, os aprendizes desviarem o foco da língua para o conteúdo. Sendo assim, as aulas nessa abordagem de ensino têm dois propósitos fundamentais e

indissociáveis: o ensino-aprendizado de conteúdos e o ensino-aprendizado de uma língua adicional que é usada como língua de instrução.

Já Graddol (2006) descreve essa abordagem de ensino como uma inovação curricular desenvolvida em meados da década de 90 na Finlândia e adotada por vários países europeus acrescentando que, de modo geral, essa abordagem tem sido utilizada predominantemente no ensino médio, por depender das noções básicas de L2 adquiridas pelos estudantes no ensino fundamental. Essa foi, aliás, a mesma conclusão a que chegou Alencar (2016) em um estudo sobre a possibilidade de uso da CLIL na educação básica no Brasil, ou seja, de que a fim de usar a CLIL seria necessário antes garantir o ensino de línguas para a composição do repertório linguístico necessário para o uso do CLIL posteriormente.

Ainda conforme Graddol (2006), a CLIL é uma abordagem apropriada para a educação bilíngue. Para tanto, demandam-se dos professores novas competências e papéis, uma vez que se faz necessário que professores das matérias regulares sejam bilíngues, bem como uma reconfiguração do papel do professor de L2, cuja função seria auxiliar e orientar outros docentes.

Ainda segundo Graddol (2006), essa abordagem de ensino altera significativamente o funcionamento tradicional da escola, que precisa ser repensado considerando o caráter interdisciplinar da CLIL. Para isso, demanda-se a reorganização e ampliação do tempo dedicado ao planejamento e revisão das atividades multidisciplinares intensificando as práticas de trabalho em equipes entre os professores.

Contudo, apesar de experiências bem-sucedidas de uso dessa abordagem de ensino em países europeus, Estados Unidos e Canadá, Alencar (2016) constata alguns empecilhos para a implementação da CLIL na educação básica brasileira. Dentre as dificuldades identificadas por Alencar (2016), estão o baixo nível de proficiência em L2 de alunos e professores de conteúdos curriculares regulares, e a falta de domínio de conteúdos diversos de professores de L2.

De modo semelhante, Finardi, Silveira e Alencar (2016), após implementarem um projeto de ensino de Primeiros Socorros e Ondas em inglês com setenta

alunos de duas turmas de uma Escola da Marinha, alertam que, além de se considerar o nível de proficiência em L2 dos estudantes, é preciso atentar para a escolha de conteúdos e materiais que, se forem muito complexos e abstratos, podem comprometer o aprendizado tanto do conteúdo quanto da L2.

Sendo assim, tendo em vista essas possibilidades e limitações do ensino por meio de conteúdos diversos, há pesquisadores que sugerem uma ressignificação dessa abordagem através de adaptações para o ensino de L2 e utilização dos recursos disponibilizados na *web 2.0*, conforme advoga Finardi (2015) na abordagem que ela cunhou de CLIL Invertida, descrita no que segue.

### **2.3.1 ENSINO/EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE CONTEÚDOS DIVERSOS (ABORDAGEM CLIL INVERTIDA)**

Finardi (2015) sugere uma adaptação da abordagem CLIL para o ensino de L2 nos moldes da sala de aula invertida com a integração dos recursos da *web 2.0*, denominada pela pesquisadora de abordagem CLIL Invertida, cujo propósito é o ensino da L2 por meio de conteúdos diversos. Nessa perspectiva, as atividades que têm como objetivo desenvolver habilidades receptivas como a compreensão oral e escrita seriam realizadas extraclasse através de vídeos e pesquisa orientada, e aquelas atividades que envolvem o desenvolvimento de habilidades de produção oral e escrita seriam conduzidas em sala de aula com exercícios de fixação, discussões e atendimento individualizado.

Segundo Finardi (2015), a CLIL Invertida pode ressignificar o ensino-aprendizado de conteúdos e de L2, haja vista que essa abordagem:

1) respeita os estilos de aprendizagem dos alunos e seus tempos, 2) otimiza o uso da língua-alvo, 3) "expande" os muros da escola, possibilitando o aprendizado fora dos tempos e espaços da escola, 4) envolve os alunos em um aprendizado mais ativo, desenvolvendo, assim, agência e autonomia, 5) reforça o conhecimento da língua-alvo por meio do conteúdo aprendido e vice-versa, 6) é mais alinhada às demandas atuais da nossa sociedade em face dos avanços tecnológicos e, finalmente, 7) provoca reflexão, através da transferência de conhecimento de um domínio para outro e do uso de metáforas entre conteúdos, linguagens e tecnologias. (FINARDI, 2015, p. 334, tradução do autor).

Além disso, a perspectiva de ensino-aprendizado de L2 por meio da abordagem CLIL Invertida, conforme sugerido por Finardi (2015), vai ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Tílio (2014) ao enfatizarem a relevância do ensino de língua estrangeira a partir de temáticas como : ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade cultural, orientação sexual ; e nós acrescentaríamos: imigração, política, segurança na *web*, mobilidade urbana, envelhecimento da população brasileira, indústria cultural e estereótipos, entre outros. Nesse sentido, a abordagem CLIL Invertida ressalta a pertinência do ensino de L2 voltado para a problematização de temáticas presentes nas práticas sociais dos aprendizes e que, por essa razão, pode tornar a educação linguística mais significativa e com maior relevância social.

A defesa de que a educação linguística pode ocorrer por meio de conteúdos encontra respaldo em Tílio (2014), que advoga a favor da organização do ensino de língua estrangeira por temas para combater o ensino linguístico conteudista e centrado no aspecto formal da língua, com a introdução de uma perspectiva que valoriza os conhecimentos prévios dos aprendizes e suas práticas socioculturais, com o intuito de promover o engajamento e corresponsabilidade pelo processo de aprendizado linguístico, bem como a formação para a cidadania. Nesse sentido, sugerimos que, uma vez que o acesso ao conteúdo estudado na abordagem híbrida ocorre por meio de atividades extraclases, pode-se utilizar o tempo em sala de aula para reflexão a respeito das consequências sociais das temáticas abordadas; identificação dos pontos de vista presentes nos textos ou vídeos utilizados nas aulas; refletir sobre os incluídos ou excluídos nesses pontos de vista e debater sobre a quem eles interessam e por quê. Ou seja, as atividades de sala de aula seriam para promover a ampliação dos horizontes dos aprendizes a respeito das temáticas problematizadas e para o desenvolvimento do letramento crítico, conforme sugerido por Ferraz (2015), Duboc (2015), Janks (2016) e Jordão (2016), área de estudo descrita adiante nessa pesquisa.

A fim de refletir sobre o potencial da abordagem CLIL Invertida, propusemos em Finardi, et al. (2016) uma sequência didática para o ensino de sustentabilidade por meio do inglês como L2 em um modelo de CLIL Invertida

(FINARDI, 2015). A sequência didática sugerida foi adaptada de um curso aberto e dirigido a um público amplo (*Massive Online Open Course* ou MOOC na abreviação em inglês) disponível na plataforma Coursera<sup>13</sup> para a abordagem CLIL Invertida. No plano de ensino proposto em Finardi et al. (2016), foram sugeridas sete aulas presenciais de uma hora cada, para familiarização com o MOOC e com o vocabulário básico do conteúdo, para discussão sobre o assunto e esclarecimento de dúvidas, atendimento mais personalizado e produção oral e escrita. Além disso, duas aulas extraclases de uma hora cada foram sugeridas para o envio de material para desenvolvimento da compreensão oral e escrita, acrescidas de um tempo semanal dedicado às atividades do MOOC propriamente dito fora de sala de aula.

Concluimos em Finardi et al.(2016) que a abordagem CLIL Invertida pode minimizar os problemas enfrentados no formato tradicional de aulas de L2, tais como: carga horária reduzida para o ensino de conteúdos e de L2 no currículo escolar; falta de motivação dos estudantes causada pela ausência de sentido nos estudos isolados de conteúdo e língua; ausência de engajamento e corresponsabilidade dos estudantes no modelo tradicional de ensino; acesso reduzido à educação *on-line* através dos MOOCs em outras línguas além do inglês (FINARDI; TYLER, 2015); e por fim, a CLIL Invertida respeita as necessidades e estilos de ensino e aprendizado dos professores e estudantes.

Entretanto, apesar do nosso interesse e adesão aos princípios da CLIL Invertida, nas perspectivas de sala de aula invertida e da educação/ensino linguísticos por meio de conteúdos diversos, compartilhamos das preocupações e receios de Chen e He (2015) em relação às mudanças necessárias nos papéis de docentes, nas estratégias de ensino e de avaliação, bem como nos papéis dos discentes para a implementação dessas duas perspectivas.

Segundo esses autores, a centralidade nos alunos pode, inicialmente, torná-los resistentes à demanda de aprenderem por eles mesmos aquilo que tradicionalmente foi explicado em sala de aula pelo professor, com o agravante

---

<sup>13</sup><https://www.coursera.org>

de que podem vir despreparados para aula e até relutantes em participarem das atividades interativas de sala.

Em relação às práticas avaliativas dos docentes, Chen e He (2015) nos alertam sobre as mudanças necessárias nas estratégias de avaliação. Assim, em vez do foco exclusivo no vocabulário, nas estruturas linguísticas, na gramática e em outras habilidades linguísticas, a avaliação multimodal pode ser uma alternativa na sala de aula invertida: testes *on-line*, a produção discente disponibilizada em plataformas, a performance dos estudantes através de gestos, tonicidade, contato visual, por exemplo, são alternativas aos testes escritos e orais tradicionais.

Em relação à avaliação do ensino baseado em conteúdos, Chen e He (2015) sugerem que a proficiência linguística não deve ser separada da capacidade de demonstrar a compreensão conceitual e de articular o ponto de vista pessoal a respeito de determinado assunto. Além disso, na avaliação interativa, assim como o docente, os estudantes podem avaliar os membros do próprio grupo de trabalho em relação ao comprometimento, trabalho em equipe e liderança.

Além desses desafios e demandas para viabilizar a educação linguística por meio do ensino de conteúdos, tenho consciência de que a implementação de uma educação linguística na perspectiva da CLIL Invertida pressupõe que os docentes tenham domínio de habilidades nem sempre proporcionadas pelos cursos de formação/graduação. Lembramos que a educação linguística não se confunde com criação de polêmicas sobre assuntos delicados para a sociedade como questões de gênero, intolerância religiosa, corrupção, racismo e homofobia, por exemplo; nem se restringe a achismos, a discursos descomprometidos eticamente, à dogmatização partidária, religiosa ou de orientação sexual. Antes, a educação crítica que defendo pressupõe a relevância da formação docente em termos filosóficos e epistemológicos. Nesse sentido, parece-me urgente a revisão dos currículos dos cursos de letras com a inclusão de disciplinas que favoreçam o desenvolvimento da criticidade docente através dos estudos da Pedagogia Crítica, dos Letramentos Críticos e dos Estudos Culturais e, sobretudo, a disponibilidade de professores formadores cujas posturas epistemológicas coloquem em xeque a pedagogia da reprodução e do conformismo.

Além disso, assim como Oliveira (2013), advogo a inclusão ou ampliação dos estudos do discurso nos currículos dos cursos de letras para que os docentes tenham embasamento teórico e competências para conduzir problematizações e debates conscientizando-se da relevância desse campo de estudos, uma vez que “[...] o discurso é um fenômeno social e político essencial para a construção e para a desconstrução das relações de poder em qualquer sociedade [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 08).

Assim, apesar dessas ressalvas, acrescidas dos estudos mais recentes como os de Alencar (2016) e de Finardi, Silveira e Alencar (2016) que identificam uma série de problemas para a implementação da abordagem CLIL na educação básica brasileira, conforme já descritos anteriormente, nossa convicção se assenta naqueles estudos que relatam as várias vantagens da abordagem híbrida (por exemplo: FINARDI; PREBIANCA; SCHMMIT, 2016 e FINARDI et al., 2016) e que reforçam a pertinência dos princípios da abordagem CLIL Invertida para o ensino-aprendizado de L2 e formação para a cidadania.

## **2.4 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE FREIRE**

A pedagogia crítica de Freire problematiza o depósito de conhecimento, conhecido como educação bancária, bem como, as práticas pedagógicas da escola tradicional assentadas na transmissão e na memorização de um saber descontextualizado a partir de uma compreensão do aluno como um ser desprovido de conhecimento válido (FREIRE, 1996). Em contraposição a esse modelo de escola, Freire advoga uma pedagogia baseada nos princípios da dialogia, tendo em vista a pertinência de se reconhecer as histórias pessoais dos educandos em uma perspectiva contextual, para validar seus saberes, sua bagagem cultural. Além disso, essencialmente, as práticas pedagógicas com viés crítico devem promover a curiosidade, o prazer da descoberta e, sobretudo, a criticidade discente, conforme sugerido por Freire

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; [...]. (FREIRE, 1996, p. 47).

Nesse sentido, a pedagogia freiriana defende o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem os limites do domínio do código linguístico, da capacidade de leitura de textos escritos, buscando promover no educando uma compreensão crítica sobre as circunstâncias locais e globais, tendo em vista que a leitura de mundo sempre precede à leitura da palavra (FREIRE, 1996).

Nessa mesma perspectiva da pedagogia crítica de Freire, Giroux (1997) defende que os professores, como intelectuais transformadores e comprometidos com práticas pedagógicas críticas, precisam conscientizar-se de seu papel e responsabilidade social como agentes de transformação, bem como reconhecer a existência do conflito de interesses dos grupos sociais que permeiam o espaço escolar. Para tanto, faz-se necessário que os professores deixem de ser meros executores de técnicas de ensino e legitimadores de um saber supostamente neutro, que privilegia, quase que exclusivamente, a busca pelo melhor desempenho e resultados estudantil em exames oficiais.

Assim, os currículos pensados e planejados por técnicos e especialistas, decididos em instâncias superiores com a pretensão de universalidade aplicada ao sistema escolar como um todo, constituem matéria de contestação dos teóricos da pedagogia crítica. Nesse sentido, (FREIRE; SHOR, 1997, *apud* MOREIRA, 2000) apregoam a relevância de uma prática educativa situada, contextualizada a partir da organização de um currículo sensível às demandas, necessidades e interesses locais dos educandos com o intuito de desvelar as relações de poder que impregnam os discursos legitimados pela escola.

No entanto, a partir das contestações contemporâneas de que a pedagogia crítica de Freire desconsidera as diferenças de gêneros e que os pressupostos de empoderamento e conscientização estão ultrapassados devido às mudanças sociais (PENNYCOOK, 2001), especialmente aquelas promovidas pela internet, que surge o movimento dos letramentos com uma releitura da pedagogia crítica, considerando as transformações sociais do final do século XX e início do século XXI e das novas práticas sociais daí decorrentes como a

problematização do discurso de poder presente na heterogemonia, no antropocentrismo, na rigidez identitária, na intolerância religiosa, bem como as mudanças epistemológicas promovidas pela cibercultura<sup>14</sup> (LEVY, 1999) e ampliação do conceito de cidadania.

## 2.4.1 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Segundo Ferraz (2012; 2013), os pressupostos teóricos da pedagogia crítica de Freire foram os fundamentos a partir dos quais surgiram os movimentos de educação contemporâneos, que apregoam uma análise crítica das práticas pedagógicas promotoras de um saber enciclopédico, acumulativo, que se pretende neutro e supostamente válido universalmente. Nessa perspectiva, o movimento que engloba os multiletramentos, os novos letramentos, o letramento digital, letramento visual e letramento crítico

[...] questionam as bases estruturalistas do pensamento e da pedagogia tradicional trazendo novos conceitos a serem problematizados pela educação: a noção de cidadania, a noção local-global, a criticidade, as novas tecnologias, a internet [...] (FERRAZ, 2012, p. 24).

Assim, letrar, na perspectiva dos letramentos, adquire um novo sentido em um ensino que extrapola o domínio do código linguístico para dialogar com o vivido, com as novas práticas sociais, com as mudanças epistemológicas, bem como com o surgimento de novos gêneros textuais e maneiras diversas de leitura e escrita resultantes da cibercultura (LEVY, 1999). Para tanto, o movimento dos letramentos coloca em xeque as práticas pedagógicas centradas nas habilidades de leitura e escrita de um texto impresso, linear e descontextualizado restritas ao ambiente escolar, o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984).

---

<sup>14</sup>Termo criado por Pierre Levy (1999) para referir-se a cultura (práticas, pensamentos e valores) que emerge com o desenvolvimento das tecnologias.

Além disso, a criticidade propagada por esse movimento propõe-se a problematizar os conceitos, as verdades postas como absolutas, que carregam em si as marcas do poder das classes hegemônicas e de um saber claramente ideologizado. Em função disso, advogam-se práticas de letramentos que ocorrem em variadas instâncias da vida humana como igrejas, sindicatos, *lan houses*, na caça aos pokemons, nos jogos *on-line* etc, denominadas de letramento ideológico (STREET, 1984).

Por isso, no que segue, tento descrever alguns aspectos pertinentes de cada área do movimento dos letramentos: primeiramente, a área de estudos dos multiletramentos, que problematiza o modo exclusivo de fazer sentido por meio da linearidade da sociedade tipográfica e coloca em xeque a centralidade das práticas da escola tradicional no código verbal; ou seja, procura recuperar o papel do visual, do gesto, das cores, do linguístico e do sonoro, enfim, da multimodalidade na produção de sentidos em um mundo cada vez mais digital e conectado. Nesse sentido, Rojo (2012), ao tratar dos multiletramentos na escola, nos alerta para a relevância de se considerar as práticas juvenis, sua bagagem cultural e do necessário diálogo entre os saberes produzidos na e fora da escola para promoção da criticidade discente.

[...] um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p 8).

No entanto, se de início os estudos dessa área concentram-se nas práticas e técnicas pedagógicas de ensino e nos impactos das tecnologias da comunicação nos modos de aprender (COPE; KALANTZIS, 2000), há na contemporaneidade, uma tentativa de ampliação do escopo teórico desse campo de pesquisa entendendo-o a partir de uma perspectiva epistemológica, cujo propósito é favorecer que os educandos desenvolvam a criticidade por meio dos letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Já os novos letramentos incluem, necessariamente, atenção especial para o letramento digital, mais especificamente por pesquisadores de países como Inglaterra e Canadá, onde o acesso da população em geral aos recursos tecnológicos e à internet é uma realidade, inclusive no campo educacional. Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2007) e Monte Mór (2009) descrevem algumas mudanças epistemológicas e culturais bastante pertinentes, abordadas nesse campo de pesquisa, como aquelas promovidas pelas práticas sociais dos adolescentes, dos *insiders*, em ambientes virtuais como a escrita colaborativa na Wikipédia; a definição de regras de convivência em espaços de afinidades; autonomia e criatividade; a flexibilização na definição dos papéis identitários, especialmente em jogos *on-line*; bem como a utilização de novos critérios, não mais a idade ou um saber enciclopédico, para definição do lugar de autoridade. Além disso, conforme sugerido por Mills (2010), a partir da virada digital, pesquisadores desse campo têm defendido a validação de saberes e aprendizagens produzidos em ambientes formais e informais e dos letramentos daí resultantes.

No que diz respeito ao letramento digital, os pesquisadores desse campo apontam duas dimensões predominantes nos estudos dessa área, que não são, necessariamente, excludentes entre si: a da instrumentalidade e a da criticidade, conforme nos alertam Lankshear, Snyder e Green (2000). Sendo assim, as pesquisas voltadas para a instrumentalidade dos recursos tecnológicos centram-se nas habilidades como ligar, fazer *download* e *upload*, editar, procurar informações na *web*, bem como a formação docente para utilização pedagógica dos recursos digitais. No entanto, em uma perspectiva problematizadora do letramento digital, além de se questionar o por quê, para quê, para quem, quem se beneficia e quem é silenciado na *web*, por exemplo, tem-se questionado a perpetuação do acesso e desenvolvimento desigual dos estudantes das classes pobres aos letramentos no período tipográfico, por meio do livro, e na contemporaneidade pós-tipográfica, quando se mantém distribuição desigual dos recursos digitais (WARSCHAUER, 2003; 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Ainda nesse horizonte dos letramentos, temos o letramento visual. Essa é uma área dos letramentos que problematiza os conceitos de texto e de leitura linear

verbal, típicos da sociedade tipográfica, que, contudo, mantém-se quase que inalterados no ambiente acadêmico contemporâneo, onde são privilegiados o texto escrito e gráficos em detrimento das imagens. Além disso, essa área de estudo coloca em xeque a ideia de imagem como representação e reforça seu caráter de produtora de sentidos, conforme argumenta Ferraz (2014a) citando Mizan (2011) e Morin (2005), princípios, esses, ratificados na definição que esse autor apresenta sobre esse campo de estudos:

[...] um campo de estudo que problematiza o uso das imagens (estáticas, em movimento e mistas) a fim de investigar a sua importância em todos os campos, questiona a ideia da representação, repensando as imagens como processo de realização de significados, expande perspectivas, interpretações e conhecimentos. (FERRAZ, 2014b, p. 21, tradução do autor).

Por fim, embora o movimento dos letramentos tenha em si a dimensão de criticidade, o letramento crítico parece assumir essa perspectiva de modo ainda mais contundente, haja vista que o crítico já está evidenciado de imediato na própria nomenclatura. Nesse campo de estudo, entende-se que a linguagem é muito mais que o código linguístico e que a leitura crítica depende do contextual, de uma comunidade interpretativa que não se restringe à tentativa de identificar no texto a intenção do autor, na busca de uma verdade a ser decifrada (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2016). Em função disso, na empreitada de produzir sentidos, precisa-se reconhecer e dialogar com o outro ciente de que há perspectivas diversas porque, nos letramentos críticos, ser crítico “[...] significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo [...]”. (JORDÃO, 2016, p. 46).

Fundamentalmente, a área de estudos do letramento crítico problematiza as relações de poder (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016) através do exercício de desconstrução da hegemonia dos saberes canonizados na escola; dos discursos científicos generalizantes; da educação passiva e pretensamente neutra, e do lugar de autoridade baseada em um saber enciclopédico e acumulativo, por exemplo.

Nessa perspectiva, Ferraz (2015) tem problematizado suas práticas pedagógicas na educação linguística do ensino superior utilizando-se de pelo menos três princípios básicos do letramento crítico: a suspensão ou o enfraquecimento da verdade, que não se confunde com relativismo generalizado, cujo propósito, visa o entendimento de que a verdade é transitória e contextualizada, dependente da comunidade interpretativa. Além disso, esse professor/pesquisador advoga que outra característica essencial do letramento crítico tem a ver com a ruptura, ou seja, com a possibilidade que temos de mudar de direção, de fazermos mudanças radicais em nossos valores, crenças, escolhas profissionais e pressupostos teóricos. Há, ainda, outra característica relevante dessa área de estudos que Ferraz denomina de processo de produção de sentidos, partindo-se da premissa de que os sentidos não são garantidos de antemão, e que sua existência depende do lócus de enunciação dos produtores de um certo discurso, que tem validade para circunstâncias específicas, como no campo religioso, na academia, nas organizações populares, entre outros. Ou seja, os sentidos são uma produção social sujeitos a alterações e revalidações e isso insere os letramentos críticos na perspectiva da heterogeneidade e imprevisibilidade contemporâneas (DUBOC, 2015).

#### **2.4.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE TEMAS**

Embora, paradoxalmente, as concepções e definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como os temas transversais por eles sugeridos tenham resultados de um currículo planejado por especialistas, com pretensões universalistas (FREIRE; SHOR, 1987, *apud* MOREIRA, 2000), a possibilidade de introdução de temas variados nos estudos de línguas estrangeiras (TILIO, 2014; FINARDI, 2015) pode significar uma brecha para problematizações de questões locais e promoção de uma educação linguística contextualizada e ressignificada (DUBOC, 2015). Sendo assim, ainda que o desenvolvimento do letramento crítico dos educandos independa de temáticas, uma vez que está relacionado a uma postura epistemológica que problematiza

as práticas e conteúdos escolares como um todo, defendendo, em consonância com Tilio (2014) que a educação linguística por meio de temas pode proporcionar o desenvolvimento da criticidade discente, haja vista que “[...] o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua [...]” (TILIO, 2014, p. 934). Reforça, ainda, esse pressuposto, o que apregoa Moita Lopes (1999), ao esclarecer a relevância dos temas transversais dos PCNs:

[...] os temas transversais ao serem enfocados em sala de aula, colaborem na construção de novas práticas discursivas em que os contra-discursos tenham lugar, ou seja, caminha-se na direção da transformação social [...]. (MOITA LOPES, 1999, p. 7).

Nessa perspectiva, dos temas propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998), nos interessa dialogar com os que tratam da orientação sexual, da pluralidade cultural e da educação ambiental, acrescidos da questão da indústria cultural e estereótipos, abordados nas seções seguintes e na parte final desta pesquisa.

### **2.4.2.1 ORIENTAÇÃO SEXUAL**

No que diz respeito à temática da orientação sexual, não podemos perder de vista a dimensão instrumental e pragmática que fundamenta o tratamento dispensado a esse assunto no documento oficial, cujo propósito é propagar informações a respeito dos riscos das doenças sexualmente transmissíveis e sobre possíveis gravidezes indesejadas. Essa ‘pedagogia da prevenção’, assentada na ideia de riscos e ameaças de DST e AIDS, criticada por Altmann (2001) e Braga (2006) fica evidenciada nesse trecho dos PCNs:

A partir dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids), entre os jovens (BRASIL, 1998, p. 291).

Em função de seu caráter reducionista, meramente informativo, e perspectiva de controle indireto das vivências da sexualidade dos adolescentes, a abordagem sobre orientação sexual dos PCNs não problematiza as relações de poder que permeiam a experiência humana da sexualidade, que se manifestam principalmente através do machismo, do feminicídio, na cultura do estupro e na homofobia; e, sobretudo, funciona a serviço da heteronormatividade, conforme denuncia Braga:

[...] há a intenção de estabelecer um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação da sexualidade desejada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (BRAGA, 2006, p. 6)

Esse questionamento adquire ainda mais pertinência quando consideramos a própria afirmação do documento, como segue:

[...] A construção do que é pertencer a um outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de masculino e feminino [...]. (BRASIL, 1998, p. 296).

No entanto, na contramão dos preceitos exclusivamente instrumentais desse documento, Ferraz (2014c; 2014d; 2016) amplia esse debate sobre orientação sexual e defende que, embora existam na escola uma ‘pedagogia da indiferença’, em que currículos e professores silenciam ou marginalizam as manifestações destoantes da sexualidade ‘normal’, bem como a ‘pedagogia do insulto’, em que colegas e professores usam de ‘brincadeiras’ e piadas que alimentam a homofobia; esse constitui um espaço privilegiado para questionamentos dos princípios epistemológicos fundantes da heteronormatividade e homofobia,

[...] a educação e a educação em línguas estrangeiras têm papéis fundamentais, uma vez que podem provir aprofundamentos que não somente protestem, mas entendam, do ponto de vista de suas bases epistemológicas, como essas construções são realizadas, quais são as suas genealogias, com quais objetivos elas se espalham e como

são interpretadas/internalizadas/inculcadas/rejeitadas por nossos alunos e professores [...]. ( FERRAZ, 2014c, p. 6).

Há ainda outros pesquisadores (GARCIA, 2009; GOIS; SILVA, 2011) que reiteram a relevância da escola na promoção de ações educativas que viabilizem a equidade de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia. Entretanto, nos alertam que para cumprir esse novo papel a escola precisa superar sua função histórica de instituição heterossexista e fomentadora de práticas com viés binaristas de masculino/feminino, identificáveis, entre outras formas, na existência de banheiros limitados ao atendimento de público heterossexual, a meninos e a meninas.

Além disso, as mudanças de paradigmas no campo educacional envolvem outras instâncias de poder que regulam a educação básica. Nesse sentido, professores relatam que a falta de material didático apropriado e a ausência de uma formação acadêmica específica na área da sexualidade emperram e marginalizam o tratamento desse tema na escola. Alguns autores reforçam essa tese da necessária ampliação dos horizontes de docentes e do corpo técnico escolar para o enfrentamento desse assunto tão ausente nas práticas pedagógicas, porém presente nas brincadeiras, nos xingamentos e apelidos dirigidos aos estudantes desviantes da identidade sexual hegemônica, a heterossexualidade. Para tanto, Garcia (2009), Souza e Carrieri (2010) e Rosseli-Cruz (2011) sugerem que alguns conceitos e termos relacionados a esse campo de estudos, - gênero, analítica queer e bullying- carecem de problematizações.

Nesse sentido, Souza e Carrieri (2010) advogam que o conceito de gênero é insuficiente para tratarmos da problemática da diversidade de identidades sexuais, tendo em vista que os estudos de gênero surgem com o movimento feminista como forma de contestação do papel social das mulheres frente aos privilégios reservados aos seus opostos, os homens. Ou seja, a concepção predominante do termo gênero reforça a visão binária dos papéis culturais e sociais de masculino e feminino e, portanto, encontra-se na perspectiva da heteronormatividade.

Em função disso, Souza e Carrieri (2010) sugerem que as concepções da analítica *queer* parecem mais adequadas para a problematização de questões da sexualidade, uma vez que estas assentam-se em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-identitária, ou seja, visam a desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino/feminino e desnaturalizam a heteronormatividade. Segundo esses autores, a analítica *queer* diferencia-se pelo menos em quatro aspectos dos estudos culturais e sociológicos sobre gênero, a saber:

a) crítica ao modelo sexual binário, seja ele biológico ou sociológico/cultural; b) fim das classificações em identidades sexuais, princípio que a fundamenta; c) combate à heteronormatividade; e d) desnaturalização do sexo. (CARRIERI, 2010, p. 63).

Ainda nesse horizonte de revisão conceitual em relação ao enfrentamento da temática da diversidade sexual na escola, Garcia (2009) nos convida a revisitarmos o conceito tradicional de bullying aceito na escola, uma vez que comportamentos homofóbicos recorrentes nesse espaço, praticados por alunos e professores, como forma de poder e de controle da sexualidade são negligenciados nas práticas pedagógicas que visam esclarecer e conscientizar a comunidade escolar desse assunto. Sendo assim, de modo geral, combate-se o bullying na escola desconsiderando-se as piadas, os xingamentos, os apelidos, os palavrões depreciativos e o isolamento dos que aparentam orientação sexual divergente. Ou seja, desconsiderar a existência do bullying homofóbico é um desserviço às minorias sexuais e alimenta as ocorrências de problemas sociais e psicológicos como reprovações, evasão escolar, uso de drogas e tentativas suicidas daqueles identificados como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

Além das questões conceituais, Gois e Soliva (2011) e Roselli-Cruz (2011) acrescentam a problemática das injúrias e humilhações através de agressões verbais, cujas práticas precisam ser combatidas no ambiente escolar. Segundo esses autores, o uso de palavrões e xingamentos como homossexual, “viado”, “filho da puta”, “vou te comer”, entre outros, para insinuar orientação sexual divergente do modelo hegemônico pode acarretar atos violentos, queda no

desempenho escolar, abandono dos estudos e desequilíbrios emocionais. Além disso, há outras expressões com conotação obscena e depreciativa utilizadas, inadequadamente, para ferir o pudor e a estima daqueles que se apresentam de modo desviante do modelo socialmente valorizado de comportamento sexual. Sendo assim, o uso de termos como aidético, homossexualismo, opção sexual, o travesti, sapatão, veado e gilete além de demonstrar ignorância sobre o assunto traz à tona o rancor injustificado dirigido aos que fogem à regra do binarismo masculino/feminino.

Pelo exposto, parece-nos bastante pertinente que ações como estas no campo da formação docente, na ampliação e esclarecimentos de questões conceituais e de combate às agressões físicas e verbais sejam acompanhadas de medidas legais e politização do assunto para o desenvolvimento de práticas cotidianas que favoreçam a inclusão social e o exercício da cidadania das minorias sexuais. Nessa perspectiva, tornar o racismo crime inafiançável foi uma conquista que pode servir de modelo para combater a homofobia, que atinge mais de 10% da população brasileira (MOTT, 2012).

Em tempos de globalização, de imigração e de combate aos essencialismos, nos quais se reivindica a existência de identidades culturais híbridas, de miscigenações e até de um sujeito pós-identitário (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014), como veremos no próximo tópico, nada mais justo e adequado que se coloque em xeque a rigidez da identidade sexual centrada no dualismo feminino/masculino, bem como a desconstrução ou perturbação dos princípios epistemológicos fundantes das práticas homofóbicas.

#### **2.4.2.2 PLURALIDADE/DIVERSIDADE CULTURAL**

Já sobre o segundo tema que nos interessa nesta pesquisa, o da pluralidade cultural, argumenta-se nos PCNs-LE que o interesse crescente pelo Espanhol na educação brasileira pode colocar em xeque a predominância da língua Inglesa em nosso currículo e que esse leque de opções deveria ser ampliado com a introdução da oferta de línguas outras como Alemão, Francês, Italiano (BRASIL, 1998). Paradoxalmente, embora advogue um currículo de línguas

estrangeiras pluricultural, esse documento não problematiza o fato da língua Portuguesa ser a única oficial em nosso país, em detrimento da marginalização e silenciamento de aproximadamente 200 línguas indígenas (FINARDI, 2016), bem como a hegemonia da língua inglesa no currículo nacional.

Apesar disso, os PCNs-LE questionam as visões simplistas das culturas alheias, e na tentativa de ampliar os horizontes para a compreensão da complexidade da diversidade cultural que envolve cada língua estrangeira (LE) estudada, postulam a necessidade de:

[...] uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas ou de que são todos extremamente polidos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Contudo, essa perspectiva ampliada do documento parece permanecer distante das práticas escolares cotidianas nas aulas de LE, conforme nos alerta Gimenez (2002) de que predominam as visões unívocas e estereotipadas de cultura, especialmente a respeito de hábitos alimentares das culturas hegemônicas como a dos Estados Unidos e da Inglaterra:

[...] Suspeito, no entanto que esse objetivo tem sido raramente implementado na sala de aula. Quando aparece tem uma perspectiva de informações sobre costumes, hábitos e até “esquisitices” do falante nativo da língua aprendida. Rotulo esta abordagem de “o que os americanos comem no café da manhã”. [...]. (GIMENEZ, 2002, p. 107).

Ferraz (2013) participa desse debate e advoga que, na escola tradicional, tem predominado uma compreensão homogênea em relação à temática da cultura e que, no entanto, cada cultura e comunidade são constituídas por hibridismos, assim como somos formados por identidades híbridas em constantes transformações. Nesse sentido, os postulados de Ferraz (2013) vão ao encontro das premissas dos Estudos Culturais de Silva, Hall e Woodward (2014), críticos da concepção de multiculturalismo presente nos documentos oficiais e nas práticas escolares, cuja defesa da tolerância e do respeito à diversidade e à diferença não problematiza o fato de que identidade e diferença

resultam de um processo de produção simbólica e discursiva, ou seja, que ambas têm a ver com imposições, classificações, força e relações de poder.

Assim, conforme Woodward (2014) o debate contemporâneo sobre identidade concentra-se na tensão entre as perspectivas essencialista e anti-essencialista. Entretanto, a autora nos alerta para a crise experimentada pelos defensores da identidade fixa e duradoura em decorrência da perda das ancoragens tradicionais da identidade (família, trabalho, igreja, sindicato) e o surgimento de demandas de novos grupos sociais que buscam afirmação por meio de outros referenciais (questões de gênero e ambiental, orientação sexual, comunidades virtuais de afinidades) e colocam em xeque os privilégios das identidades hegemônicas.

Já a perspectiva não essencialista de identidade apregoa sua fluidez e advoga que assumimos identidades diversas em conformidade com o contexto em que nos encontramos. Assim, as expectativas e as restrições sociais em ocasiões como entrevistas de emprego, reunião de pais na escola, uma festa ou um jogo de futebol fazem com que nos representemos de modo diverso em cada um desses contextos (WOODWARD, 2014). Além disso, os fenômenos da globalização, migração e turismo global produzem identidades plurais e relativizam a compreensão da identidade exclusivamente baseada na biologia, na tradição e nos limites geográficos das nacionalidades.

Ainda conforme a perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade e a diferença são produzidas simbólica e discursivamente, portanto, não são naturalmente pré-existentes aos sujeitos históricos e aos posicionamentos políticos. Assim,

[...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística- está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputas. (SILVA, 2014, p. 81).

Ou seja, a identidade e a diferença estão intimamente relacionadas ao poder de classificar; de incluir e de excluir; de normalizar e de hierarquizar atreladas a questões ideológicas de afirmação e de negação. Nesse sentido, destacam-se

entre as formas de classificação aquelas assentadas nas oposições binárias de Jaques Derrida, nas quais se privilegia um dos termos em detrimento do outro. Assim, desenvolvidos/primitivos, heterossexual/homossexual, homem/mulher são binarismos em que o primeiro termo carrega a carga positiva e o segundo tem uma conotação negativa, em que o primeiro termo torna-se o parâmetro a partir do qual os outros são avaliados e hierarquizados.

No entanto, as práticas que visam à fixação da identidade através dos binarismos, da língua nacional única e comum, dos hinos, bandeiras e brasões nacionais quase sempre fracassam porque a subversão da identidade por meio da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e travestimos (SILVA, HALL; WOODWARD, 2014) foge ao controle da identidade hegemônica, do poder estabelecido, inclusive com a produção de identidades desviantes como a de uma mãe lésbica, por exemplo.

Nessa mesma perspectiva dos Estudos Culturais, Certau (1990) contribui com o debate a respeito das tendências à fixação da identidade e das práticas populares que subvertem, astuciosamente, a imposição de uma identidade hegemônica, a partir do desenvolvimento dos conceitos de estratégia e de tática. Conforme sugere esse autor, a estratégia

“[...] postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...]” (CERATU, 1990, p. 99).

Ou seja, podemos entendê-la como elemento de fixação de identidade utilizada pelas entidades propagadoras das grandes narrativas fundantes de nossa cultura e a serviço do status quo como Igreja, Escola, Família e Mídia, por exemplo.

De modo inverso, a tática está a serviço dos movimentos que trapaceiam e conspiram para a subversão e desestabilização da identidade através de rearranjos e bricolagens das imposições da cultura dominante. Assim,

A tática não tem por lugar se não o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma

força estranha [...] é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo' [...] e no espaço por ele controlado (CERTAU, 1990, p. 100).

Nessa perspectiva, a tática constitui-se uma forma de resistência à imposição de uma identidade hegemônica, que pode ser ilustrada pelo caso dos negros no Brasil que através do sincretismo religioso incorporou os santos do dominador, do cristianismo, e os ressignificou com nomes oriundos do Candomblé e Umbanda, por exemplo.

Sendo assim, as premissas desse campo de estudos são bastante pertinentes porque nos faz pensar nos sofrimentos e nas violências contra aqueles que não se adéquam aos papéis sociais estabelecidos como normais, aos considerados de identidades desviantes e na exclusão em decorrência da intolerância religiosa, da homofobia, do preconceito e do racismo, entre outros. Ou seja, são conteúdos fundamentais nas aulas de L2 para o desenvolvimento das noções de cidadania e de justiça social. Além disso, essas discussões presentes nos Estudos Culturais contemporâneos podem embasar, inclusive, a temática da indústria cultural, nosso próximo tópico.

### 2.4.2.3 INDÚSTRIA CULTURAL

A terceira temática pertinente para esse estudo tem a ver com a indústria cultural, termo proposto por Theodor Adorno e Max Horkheimer in 1944, membros da escola de Frankfurt que problematizam esse conceito no livro *Dialética do Esclarecimento*, no capítulo intitulado de *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*. O termo "indústria cultural" se refere à propaganda comercial da cultura e às corporações industriais que lidam especificamente com a produção de um tipo de cultura que é, no entanto, diversa da "cultura autêntica" porque constitui um produto a ser consumido.

Costa, et al.(2003), ao revisitarem o conceito criado por Adorno e Horkheimer, esclarecem que esses autores o usaram

[...] para se referirem à mercantilização das formas culturais ocasionadas pelo surgimento das indústrias de entretenimento na Europa e Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Esses teóricos discutiram os filmes, o rádio, a televisão, a música popular, as revistas e os jornais argumentando que o surgimento das indústrias de entretenimento como empresas capitalistas resultaram na padronização e na racionalização das formas culturais, e esse processo, por sua vez, atrofiou a capacidade do indivíduo de pensar e agir de uma maneira crítica e autônoma. (COSTA, et al., 2003, p. 20).

Ainda nessa perspectiva de que a indústria cultural manipula, retira das pessoas a imaginação e controla seus modos de pensamento que Zuin (2001) retoma o conceito de semiformação, desenvolvido por Adorno e Horkheimer no livro acima mencionado, e afirma que o conceito de indústria cultural é essencial para a crítica do contexto contemporâneo, no qual se fundamenta a universalização da semiformação, acrescentando que somente a educação crítica, baseada nos pressupostos dos autores da escola de Frankfurt, pode oferecer “[...] subsídios iniciais para uma práxis de resistência a esse processo de debilitação da individualidade” (ZUIN, 2001, p. 10).

Segundo esse autor, a semiformação constitui uma formação educacional, resultante do consumo dos produtos ofertados pela indústria do entretenimento, que dissimula e deturpa o processo formativo, a partir da reprodução e manutenção da miséria espiritual e barbárie social, respectivamente. Além disso, acrescenta outras características da semiformação relacionando-a à incompletude, à falsidade do processo formador e ao fortalecimento do embrutecimento dos indivíduos..

Com menos parcialidade, Coelho (1989) participa dessa discussão e amplia o debate ao apresentar argumentos favoráveis e contrários aos pressupostos cunhados por Adorno e Horkheimer a respeito da indústria cultural. Segundo esse autor, os adeptos do discurso apocalíptico acusatório contra a indústria cultural a entendem como alienante, um divertimento narcotizante a serviço do reforço das normas e continuísmos sociais, bem como da passividade do consumidor e da degradação humana.

Diversamente desses pontos de vista, os adeptos da indústria cultural entendem que em vez de produzir alienação, ela favorece o desenvolvimento da humanidade uma vez que constitui um processo democratizador da cultura

revelando aos seres humanos o que são e o mundo no qual se encontram inseridos. Além disso, argumentam que a TV ajuda as crianças a desenvolverem a linguagem mais precocemente; que a moda altera o comportamento moral e ético das pessoas e que o acúmulo de informações propagadas pelos meios de comunicação pode transformar-se em formação. Uma vez explanada essas duas perspectivas diversas, Coelho (1989) questiona-se a respeito de qual das duas correntes está correta e ele mesmo responde: “[...] a razão quase nunca está de um lado só [...]” (COELHO, 1989, p. 14). Em função disso, em vez de abordar essa temática nas perspectivas de boa ou má, que compreendem a indústria cultural como alienante ou reveladora; pontos de vista adotados desde Adorno e Horkheimer, que esse autor sugere a necessidade de se colocar a questão do o que fazer com essa indústria cultural, alertando-nos para o perigo de se adotar perspectivas unilaterais no tratamento desse assunto.

Sendo assim, ciente das dimensões alienadora e libertadora da indústria cultural em relação à humanidade, Coelho (1989) indaga-se a respeito de como preparar as pessoas para que extraíam o melhor desse fenômeno contemporâneo. Conforme sugestão desse autor, enquanto não se faz uma transformação radical ou uma revolução desse sistema,

a saída está na criação de condições para que o indivíduo ( e o pequeno grupo de que participa) desenvolva sua personalidade e tenha condições de constituir um coletivo que não o esmague” (COELHO, 1989, p. 43).

Nesse sentido, argumenta que há brechas na sociedade tecnocrata e nos meios de comunicação que podem ser aproveitadas a favor do desenvolvimento humano, a exemplo do que aconteceu na Inglaterra, Itália, França e Estados Unidos com as denominadas “antenas selvagens”. Nesses países, devido ao monopólio estatal dos meios de comunicação, grupos organizados criaram pequenas emissoras de rádio e TV que tratavam dos interesses, problemas e questões políticas concernentes aos bairros. Além disso, aceitavam publicidade e mostravam filmes censurados nas TVs estatais,

o que levou a mudanças de costumes na sociedade e na TV estatal, no caso da França.

Acrescenta, ainda, que os posicionamentos extremados dos apocalípticos e dos inseridos, opositores e defensores da indústria cultural, respectivamente, entravam o processo de transformação do mundo e nos convoca para o desafio que se apresenta: [...] Encontrar o caminho e o passo certo nesse fio da navalha é tarefa tão árdua quanto, parece, necessária.” (COELHO, 1989, p. 45).

Ainda na perspectiva da abordagem antimídia e dialogando com o combate à fomentação dos essencialismos, precisamos questionar as representações desfavoráveis das minorias no campo da produção simbólica das indústrias culturais, quase sempre a serviço da reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração (FREIRE FILHO, 2004). Sendo assim, os estereótipos propagados pela mídia, conforme denuncia Freire Filho (2004), constituem-se formas relevantes de controle social, haja vista que estabelecem fronteiras simbólicas entre os *insiders* e os *outsiders*, ou seja, são construtos essenciais para a fixação de papéis sociais/identidades e classificações no campo da luta simbólica e pela hegemonia cultural. Os estereótipos são, portanto,

[...] estratégias ideológicas de construção simbólica que visam a naturalizar, universalizar e legitimar normas e convenções de conduta, identidade e valor que emanam das estruturas de dominação social vigentes. ( FREIRE FILHO, 2004, p. 48).

Dentre os estereótipos persistentes nos meios de comunicação de massa no Brasil, especialmente através das telenovelas, destacam-se aqueles que pretendem justificar a ausência dos negros no ensino superior por meio da associação de uma suposta predisposição natural destes para atividades braçais/físicas em detrimento de seu envolvimento em tarefas intelectuais. Além disso, alimenta-se na opinião pública a tendência de associação do funk das favelas à violência, bem como a credence de que a transmissão da Aids tem a ver com práticas homoafetivas. Ou seja, os estereótipos visam a disseminação intencional de uma representação distorcida dessas

minorias/identidades, desses grupos desviantes com atribuição de poucos atributos essenciais a estes.

Entretanto, embora tenhamos que reconhecer o poder das empresas monopolistas dos meios de comunicação de massa, não podemos negar que as inovações tecnológicas e o surgimento da internet trouxeram à tona novos canais de produção e distribuição de contradiscursos, de vozes divergentes. Dentre esses canais, destacam-se as redes sociais, os blogs pessoais, o *youtube*, a produção de memes e a divulgação de músicas de contestação como o Hip-Hop.

Alias, para que o potencial de contestação existente com a chegada da era digital (LEVY, 1999) seja usufruído como forma de resistência por aqueles cujas vozes são marginalizadas pelos sistemas de significação dominantes, precisa-se de uma educação para a leitura crítica da mídia fundamentada na premissa de que a audiência e consumidores são construtores ativos de significados, em vez de meros reprodutores das ideologias hegemônicas (CERTAU, 1990; KELLNER; SHARE, 2008). Ou seja, a problematização da mídia na escola pressupõe a possibilidade de estabelecimento de uma mídia alternativa em que os aprendizes criam suas próprias mensagens e desafiam os textos narrativos recorrentes nos canais 'oficiais' sobre as questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder.

Essa perspectiva de formação para a leitura crítica da mídia vai ao encontro dos pressupostos basilares da educação linguística advogada neste estudo, tendo em vista que defendemos a problematização de assuntos de interesse social colocando em xeque todas as formas de essencialismos, estereótipos, racismos, discriminação, exclusão e imposição de um único ponto de vista sobre os fatos. Além disso, essa abordagem do campo da pedagogia midiática dialoga com o letramento digital, descrito anteriormente, porque pressupõe o desenvolvimento de habilidades que vão além do acessar, fazer *download* e *upload*, analisar, avaliar e comunicar na rede. Demandam-se dos aprendizes, inclusive, as habilidades de pensar criticamente, com entendimento e questionamentos de sistemas de poder e de injustiças.

Sendo assim, espera-se que aos educandos sejam oportunizados, inclusive, momentos de questionamentos dos problemas ambientais e dos pressupostos

veiculados na mídia e nos documentos oficiais sobre proteção ambiental e desenvolvimento sustentável, temas da próxima seção.

#### 2.4.2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por fim, temos a temática do meio ambiente contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Alguns dos pressupostos fundamentais desse documento assentam-se na defesa de um desenvolvimento sustentável, na preservação do meio ambiente e na responsabilização do indivíduo em relação à degradação ambiental. Para tanto, o documento enfatiza que a educação ambiental (EA) deve propiciar a conscientização dos educandos e mudança de comportamento em relação ao consumo responsável; esclarecimentos sobre produção e destinação correta do lixo; promover o fim do desperdício de água e energia elétrica, bem como a percepção da importância do saneamento básico etc. Nesse sentido, as ações a serem desenvolvidas no espaço escolar limitam-se a um programa de informação, conscientização e de higienização, como se pode identificar no próprio documento:

Assim, fazem parte dos conteúdos desde formas de manutenção da limpeza do ambiente escolar (jogar lixo nos cestos, cuidar das plantas da escola, manter o banheiro limpo), práticas orgânicas na agricultura, formas de evitar o desperdício, até como elaborar e participar de uma campanha [...]. (BRASIL, 1998, p. 201).

No entanto, apesar da menção aos problemas sociais como sendo também ambientais e questionar o consumismo contemporâneo, o documento

[...] não mostra como as diferentes classes sociais possuem responsabilidades e sofrem desigualmente as mazelas da degradação ambiental; não indica quem se beneficia com o incentivo ao consumismo e ao produtivismo, não questiona [...] o impacto também causado pelos recursos renováveis na busca insaciável da sociedade atual por energia [...]. (BOMFIM; et al., 2013, p. 35).

Há ainda outras críticas contundentes sobre o tratamento dispensado pelos PCNs à questão ambiental, como os de Cruz e Bigliardi (2012) que nos alertam para o fato de haver certo reducionismo ao aspecto biológico ou ecológico das questões ambientais e o silenciamento das dimensões políticas, éticas e culturais, constituintes dessa área de atuação humana, com o agravante da ausência de criticidade em relação ao modelo de desenvolvimento econômico-social vigente e defesa de práticas escolares com viés neutro.

Nessa mesma perspectiva de crítica aos princípios teóricos nos quais se baseiam a proposta de EA dos PCNs, Bomfim e Piccolo (2011) advogam que não se pode negar a pertinência de uma educação ambiental que promova o recolhimento de garrafas plásticas, baterias de celular e conscientize sobre a contaminação dos rios pelo esgoto, poluição visual ligada ao consumo e degradação ambiental. Contudo, argumentam que “Desconsiderar que no interior da EA há um debate e que nela agem também forças conservadoras é o primeiro passo para fazê-la ingênua e inócua [...]” (BOMFIM; PICCOLO, 2011, p 192). Além disso, argumentam que uma educação ambiental que se pretenda maximamente crítica, precisa, entre outras coisas:

[...] (1) questionar o incentivo consumista da sociedade capitalista; (2) apontar os principais responsáveis pela degradação ambiental; (3) mostrar que o aumento no nível de consciência da crise ambiental proporcionalmente não a diminuiu; (4) lembrar que, embora democratizada a responsabilidade, a experimentação das mazelas advindas da destruição da natureza não é tão igualitária, pois os pobres a sentem mais [...] (BOMFIM; PICCOLO, 2011, p. 192-193).

Entretanto, a EA crítica sofre resistências nos discursos oficiais de órgãos de representação internacional como a UNESCO, que dissociam os vínculos existentes entre os aspectos biológicos e ecológicos dos aspectos políticos e sociais da crise ambiental a partir de uma representação simplista do problema (LIMA, 2009). Assim, o discurso de desenvolvimento sustentável surgido na conferência internacional da UNESCO em 1972 pretendia substituir o já fracassado discurso de desenvolvimento econômico e suas mazelas sociais, a serviço de um projeto desenvolvimentista e produtivista. Além disso, a proposta da UNESCO de substituir a concepção de Educação ambiental para Educação

para o Desenvolvimento Sustentável na década de 90 significa um retrocesso político, pedagógico e epistemológico (LIMA, 2009) tendo em vista que fomenta uma Educação Ambiental conservacionista e desenvolvimentista, em conformidade com as premissas produtivistas e consumistas do neoliberalismo. Gouvea (2006) incrementa essa discussão e acrescenta que a EA restrita à perspectiva preservacionista presente nos livros didáticos e na legislação brasileira negligencia as dimensões ética, política e ideológica das questões ambientais, o que a torna uma *dispedagogia* ou *deseducação* ambiental.

As diretrizes dos sistemas educacionais, as condições de ensino e a formação pedagógica do professor incutem a *naturalização* de discursos e práticas ambientais desvinculados dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais [...] (GOUVEA, 2006, p. 168, grifo do autor).

Essa tendência conservacionista, no entanto, embora seja a mais disseminada pelas legislações governamentais, livros didáticos, mídias e represente as forças hegemônicas da economia mundial, não goza de existência exclusiva. Na contramão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com sua ênfase economicista, ambiguidades e pretensões universalistas, a EA crítica existente no Brasil desde a década de 70, prega a noção alternativa de sociedades sustentáveis na perspectiva do socioambientalismo, na defesa da diversidade ecológica, biológica e cultural entre os povos e os modos particulares, históricos e culturais de convivência com os ecossistemas colocando em xeque o antropocentrismo, a exploração da natureza e a dicotomia homem/cultura versus natureza.

Com base nessas abordagens desses temas acima expostas que retornaremos a eles na parte final deste estudo para verificar os modos como foram abordados e desenvolvidos nas quatro *webquests*, preparadas pelos professores em formação, participantes desta pesquisa.

Assim, a fim de refletir sobre possibilidades de uma educação linguística por meio das abordagens híbrida e CLIL Invertida, desenvolvidas através de *webquests*, a próxima seção descreve a metodologia empregada para esta pesquisa, organizada nas seguintes subseções: tipo de pesquisa; design

metodológico; contexto; participantes, instrumento de coleta/geração de dados e procedimentos.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as possibilidades e limitações das abordagens híbrida e CLIL Invertida, utilizando-se da metodologia *webquest*, para o desenvolvimento da educação linguística em L2. Assim, a pesquisa, embora seja de cunho misto (DORNYEI, 2007), caracteriza-se pela predominância da perspectiva qualitativa na tentativa de responder à seguinte pergunta de pesquisa que guia este trabalho: De que modo as abordagens híbrida e CLIL Invertida, concretizadas em planos de ensino por meio de *webquests*, podem favorecer o desenvolvimento da educação linguística em L2?

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

O estudo constitui-se em uma pesquisa colaborativa, haja vista que é conduzido pela professora formadora, por uma professora pesquisadora e por mim, professor voluntário e pesquisador na disciplina de Estágio Supervisionado I 2016/2, na Universidade Federal do Espírito Santo. Enquanto o professor voluntário e a professora formadora acompanhavam os professores em formação nas aulas presenciais, a outra pesquisadora os orientava nas atividades do ambiente *on-line*, no caso, uma comunidade virtual de aprendizagem no facebook. Em função disso, o professor/pesquisador auxiliou os professores em formação na elaboração de seus planos de aulas, mais especificamente: na escolha e problematizações das temáticas de cada *webquest*, sugerindo recursos da *web 2.0* para as atividades a serem desenvolvidas no formato presencial e a distância, apresentando modelos de *webquests* com viés questionador e produzindo *feedback*, no final do semestre, para cada *webquest* chamando a atenção para o atendimento dos princípios

das abordagens híbrida e CLIL Invertida, além do necessário desenvolvimento do letramento crítico discente através das atividades propostas.

Por fim, destacamos a dimensão mista (DORNYEI, 2007) deste estudo, a partir da análise de dados quantitativos e predominantemente qualitativos, haja vista que objetivamos, fundamentalmente: elaborar, descrever, analisar e avaliar detalhadamente seus objetos de estudo, quais sejam: os questionários e as *webquests* elaboradas segundo os princípios das abordagens híbrida e CLIL Invertida para o desenvolvimento da criticidade discente através de uma educação linguística promotora da desconstrução da pretensa validade universal dos princípios epistemológicos hegemônicos em relação à identidade, à cultura, à preservação ambiental e aos estereótipos, por exemplo.

Nessa perspectiva, este estudo problematiza o uso da abordagem híbrida; da metodologia de ensino *webquest*; das tecnologias digitais; da internet e da abordagem CLIL Invertida na educação linguística, o que o insere na chamada “metodologia de desenvolvimento” que, conforme Coutinho e Chaves (2001), consiste em um modelo de investigação misto, no qual o pesquisador pode se utilizar de técnicas qualitativas e quantitativas. Ainda conforme (COUTINHO; CHAVES, 2001), a metodologia de desenvolvimento constitui uma investigação aplicada que investiga soluções de questões das práticas pedagógicas através de uma solução prototípica assentada em referencial teórico, visando à superação da dicotomia entre teoria e prática nas pesquisas científicas e nas práticas docentes (FINARDI; DALVI, 2012), com atenção especial para a aplicação das tecnologias digitais como recursos pedagógicos.

Conforme Van der Maren (1996 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), a pesquisa de desenvolvimento caracteriza-se por três configurações possíveis: o desenvolvimento de um conceito, de uma ferramenta ou objeto, ou o aperfeiçoamento de habilidades pessoais na área profissional. Esta pesquisa filia-se ao desenvolvimento de uma ferramenta ou objeto, uma vez que pretende analisar *webquests* produzidas por professores em formação para verificar a viabilidade da metodologia *webquest* para a implementação das abordagens híbridas e CLIL Invertida, bem como a possibilidade de desenvolvimento da educação linguística e do letramento crítico discentes através da problematização de temas relevantes socialmente como: cultura,

identidade, gênero, produção e consumo, xenofobia, preconceito, homofobia, entre outros.

### 3.2 DESIGN METODOLÓGICO

A organização e elaboração das *webquests* com os professores em formação, bem como suas análises foram orientadas pelos princípios da metodologia de desenvolvimento, em consonância e adaptando as orientações de Leffa (2008) para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de L2. Parafraseando esse autor, a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas engloba, pelo menos, quatro momentos distintos, quais sejam: (a) a análise de necessidades; (b) o desenvolvimento e a concepção do material; (c) a implementação do material e; (d) a avaliação do material. Nessa perspectiva, Leffa (2008) advoga que essas fases sucedem-se em um ciclo recursivo, tendo em vista que a avaliação provoca uma nova análise que conduz a uma re-elaboração do material em etapas sucessivas.

Assim, em um primeiro momento, na fase de análise de necessidades, objetivou-se uma apuração das demandas sociais em determinada época, no nosso caso específico, buscamos identificar as possibilidades e limitações da abordagem híbrida e da CLIL Invertida, bem como das *webquests* como uma metodologia de ensino de inglês, considerando os novos modos de aquisição e produção de conhecimentos no século XXI, além de questionar as hegemonias e ideologias que permeiam os discursos linguísticos nas práticas sociais. Nesta fase, desenvolvemos as seguintes atividades: (1) levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre ambientes híbridos de ensino-aprendizado de L2; (2) pesquisas sobre as ferramentas da *web 2.0* para o desenvolvimento das competências comunicativas e das possibilidades de utilizá-las em abordagens híbridas; (3) leituras e fichamentos sobre a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua; (4) revisão de literatura sobre a abordagem CLIL Invertida; a pedagogia crítica; o letramento crítico e os Estudos Culturais.

Na segunda fase, no momento de elaboração e desenvolvimento das *webquests*, as seguintes atividades foram realizadas: (1) observação e

acompanhamento da elaboração das *webquests* feitas pelos professores em formação; (2) sugestões de recursos da *web 2.0* para as quatro habilidades de produção e compreensão de textos; (3) problematização das temáticas escolhidas por cada grupo e (4) análise e *feedback* feitos pelo pesquisador e professora formadora considerando o atendimento aos princípios do hibridismo, da CLIL Invertida e do letramento crítico/educação linguística.

Na terceira fase, objetivou-se fazer uma análise detalhada das *webquests* considerando os seguintes aspectos: (1) análise das características das quatro *webquests* coletadas de forma sintetizada em quadros; (2) triangulação entre os dados provenientes das *webquests*, dos questionários (Apêndices A e D) e da referência bibliográfica em relação às abordagens híbridas e CLIL Invertida; (3) análise dos dados provenientes das *webquests*, tendo em vista o arcabouço teórico deste estudo e o desenvolvimento da educação linguística.

Ao final da fase (3) desta pesquisa, tecemos algumas considerações a respeito deste estudo com os professores em formação e sobre a viabilidade do uso de abordagem híbrida e do ensino de L2 por meio de conteúdos diversos (CLIL Invertida) para uma educação linguística que concilie o domínio de formas linguísticas com o favorecimento do desenvolvimento da autonomia e a expansão de perspectivas dos educandos.

### 3.3 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada na Disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Letras-Ingês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O curso tem como objetivo capacitar professores para lecionar inglês e literaturas de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio ou para atuar profissionalmente e em pesquisas relacionadas com o conhecimento linguístico e literário da língua inglesa. Oferecido desde 1973 como licenciatura única, o curso é de responsabilidade do Departamento de Línguas e Letras (DLL) que, por sua vez, faz parte do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade, ainda que a disciplina de estágio esteja a cargo do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação. As

disciplinas são oferecidas no turno matutino (para os ingressantes no primeiro semestre) e vespertino (para os ingressantes no segundo semestre). As aulas acontecem no campus de Goiabeiras, em Vitória e tem a duração mínima de quatro anos e máxima de sete. O currículo em vigor no curso foi estabelecido em 2006, porém está passando atualmente por um processo de revisão e reformulação<sup>15</sup>.

Quanto à estrutura, o curso possui carga horária de 3.240 horas que devem ser cumpridas entre as disciplinas obrigatórias, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais. As disciplinas obrigatórias são ofertadas pelos departamentos de Línguas e Letras, Filosofia, Sociologia e Psicologia e o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação.

A disciplina escolhida para realização desta pesquisa foi a de Estágio Supervisionado I, que tem uma carga horária de 200 horas e que teve como docentes, além da professora responsável pela disciplina, o professor voluntário (mestrando) e uma professora estagiária (mestranda), ambos em estágio docência. Segundo sua ementa (Anexo A), na disciplina de Estágio Supervisionado I, os professores em formação dedicam-se à observação, vivência e análise crítica dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola do Ensino Fundamental. Para tanto, são promovidas discussões e problematizações em sala de aula acerca de temas relacionados à docência e observações de aulas no ensino regular público com vista a estabelecer um contato inicial do futuro professor com o ambiente escolar e, também, provocar reflexões críticas sobre a prática docente. A disciplina foi organizada em três módulos: um relativo à parte teórica, que inclui 80 horas de aula presenciais com discussões de textos e planejamento de aulas orientado pela professora formadora e pelo professor voluntário, no caso, as quatro *webquests*; um outro módulo no qual os professores em formação cumprem 120 horas de prática nas escolas, que inclui a observação, vivência e assessoria de aulas de inglês no Ensino Fundamental II em escolas da rede pública; e há um terceiro módulo no qual estudos orientados pela mestranda/pesquisadora ocorrem em uma comunidade virtual no facebook, disponível no *link*: <https://www.facebook.com/groups/1140994509307169/>.

---

<sup>15</sup><http://www.lettras.ufes.br/pt-br/apresenta%C3%A7%C3%A3o-5>

Foi nesse ambiente que o professor /pesquisador esteve envolvido de forma cooperativa e participativa, em parceria com outra professora estagiária e a professora formadora, durante seu estágio de docência realizado na Disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras-Inglês da UFES, onde os dados foram gerados.

### **3.4 PARTICIPANTES**

Este estudo contou com a colaboração da professora formadora, orientadora desta pesquisa, da professora estagiária da disciplina, com quem compartilhei os dados provenientes dos dois questionários deste estudo, coletados/gerados de forma colaborativa e dos 9 alunos, professores em formação, do 7º período do curso de Letras-Inglês na UFES, que foram matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I no semestre de 2016/2. Os alunos, em sua maioria do gênero feminino (6 mulheres e 3 homens), encontram-se na faixa etária entre 21 e 54 anos (com uma média de idade de 27 anos). Dos nove alunos participantes, oito possuem experiência como professores de inglês em cursos livres, quatro também com aulas particulares e um aluno, cuja experiência, como professor de inglês, decorre de sua participação no PIBID. Ou seja, foi através do estágio em escolas do ensino fundamental que pela primeira vez em suas vivências profissionais mantiveram contato com a educação regular pública.

### **3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS**

Nas duas subseções que seguem, descrevo procedimentos adotados para a geração dos dados deste estudo. Inicialmente, descrevo o questionário (Apêndice A) elaborado para verificação do perfil dos professores em formação e do uso que fazem das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas suas experiências profissionais e acadêmicas. Além disso, nos valem de quatro *webquests* (Anexos B, C, D e E), produzidas no formato de planos de

aula e organizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, voltadas para o ensino de inglês em escolas públicas do Ensino Fundamental II, utilizando-se da implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida; da educação linguística por meio da problematização de temáticas relacionadas às questões culturais, ambientais e orientação sexual. No final do semestre, foi aplicado um segundo questionário (Apêndice D) para verificar as impressões dos professores em formação sobre a experiência das aulas presenciais e a distância durante a disciplina de Estágio Supervisionado I a fim de correlacioná-la com a utilização que estes professores fizeram das abordagens híbrida e CLIL Invertida na preparação das *webquests*. Lembro, ainda, que embora com perspectivas e objetivos de pesquisa diferentes, os dados dos dois questionários foram utilizados neste estudo, bem como por Mendes (2017).

### 3.5.1 Questionários

Um questionário (Apêndice A) foi elaborado em parceria com a outra pesquisadora que estava estagiando nesta turma para investigar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) na experiência acadêmica, profissional e pessoal dos alunos participantes. Para tanto, o questionário foi dividido em três blocos: bloco A, que os alunos deveriam preencher com algumas informações pessoais a fim de levantar o perfil dos participantes; bloco B, sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano para conhecer os hábitos e habilidades dos participantes no tocante às NTIC; bloco C, sobre o uso de tecnologias no curso de Letras-Inglês para conhecer a perspectiva dos alunos sobre o uso das NTIC na formação docente e identificar possíveis lacunas em relação ao letramento digital e à falta de integração de recursos tecnológicos nas formações desses professores. Para a elaboração do questionário foram considerados alguns parâmetros tecnológicos e indicadores de performance apontados por Paiva (2013) como sugeridos pela associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*) para professores, e incluem o domínio de algumas ferramentas tecnológicas e sua

adequação à prática docente e o uso da tecnologia para comunicar-se e colaborar entre colegas.

Devido à ocupação dos prédios da universidade por estudantes e à impossibilidade de haver aulas presenciais no final do segundo semestre de 2016, as aulas finais foram realizadas em ambientes exclusivamente *on-line* e um questionário final (Apêndice D) foi elaborado pelos pesquisadores e preenchido pelos formandos na ferramenta Googleforms.

Além dos questionários, quatro *webquests* elaboradas pelos professores em formação, resumidas em quatro quadros na seção 4.1 e descritas no que segue.

### 3.5.2 Elaboração das *webquests*

Os professores em formação organizaram-se em três duplas e um trio para a preparação das *webquests* e visitação das escolas de Ensino Fundamental II, onde fariam a prática de estágio. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os temas transversais sugeridos por esse documento, bem como os princípios da abordagem CLIL Invertida (FINARDI, 2015), que apregoam o ensino de L2 por meio de conteúdos diversos, os professores em formação escolheram como temas para elaboração de suas *webquests* os seguintes tópicos: *Cultural Diversity*; *Environmental Issues*; *Sexual Orientation* e *Culture Industry and Stereotypes*.

Além disso, as *webquests* deveriam ser organizadas de tal modo que contemplassem os princípios da abordagem híbrida para a educação linguística, conforme defendidos por Silveira (2015), Finardi et al. (2016) e Finardi, Prebianca e Schmitt (2016), com identificação de quais atividades seriam realizadas em sala de aula e quais extraclases. Para tanto, deveriam privilegiar a realização das atividades de cunho receptivas como compreensão oral e escrita como extraclases e aquelas de cunho mais ativo como as atividades de produção oral e escrita para as aulas presenciais, nas quais se pode trabalhar em grupos para resolução de problemas, bem como

disponibilizar parte do tempo para problematizações dos conteúdos estudados e para atendimento individualizado (FINARDI, 2015). Assim, para que o desenvolvimento das habilidades linguísticas fosse favorecido, foram apresentados aos professores em formação alguns recursos da *web 2.0* que poderiam ser utilizados nas *webquests*, especialmente nas atividades extraclasse de compreensão oral e escrita, quais sejam: *voicethread*, *pixton*, *youtube*, *facebook*, *podcasting*, *Google doc*, entre outras.

Por fim, as *webquests* preparadas pelos professores em formação deveriam contemplar as dimensões instrumental e formativa da L2, tendo em vista a perspectiva pós-moderna de validação da heterogeneidade (DUBOC, 2015).

Nesse sentido, tendo em vista que na abordagem CLIL Invertida o ensino de L2 pode ocorrer por meio do ensino de conteúdos diversos (FINARDI, 2015) e que, conforme advogam Monte Mór (2009) e Ferraz (2010b), na educação linguística deveria haver um equilíbrio entre o ensino linguístico e a educação para a cidadania com ampliação das perspectivas dos educandos (MONTE MÓR, 2008, 2009; DUBOC, 2015), as temáticas escolhidas para cada *webquest* deveriam ser problematizadas para que concepções facilmente aceitas sejam postas em xeque a partir de reflexões que tragam à tona as lutas ideológicas e conflitos de interesses presentes no ambiente escolar, especialmente nas aulas de línguas.

### 3.6 PROCEDIMENTOS

Os dados gerados nesta pesquisa são provenientes de quatro *webquests* preparadas pelos professores em formação, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I, e de um questionário inicial (Apêndice A) onde se investiga os perfis desses futuros docentes no que diz respeito a suas experiências profissionais e seus modos de usos das tecnologias da informação e comunicação. Além disso, um questionário final (Apêndice D) intencionava identificar as impressões dos professores em formação sobre a experiência dos estudos no estágio supervisionado no formato presencial e a distância. Todos os dados obtidos neste estudo foram organizados em

quadros, gráficos e às vezes retirados diretamente das próprias *webquests* e dos questionários.

Os quadros foram organizados a partir de tópicos retirados dos princípios da abordagem híbrida como a conjugação de aulas presenciais e a distância, bem como os da abordagem CLIL Invertida como a utilização de recursos da *web 2.0*, especialmente para as aulas a distância; e o planejamento de atividades de compreensão oral e escrita como extraclases e as de produção oral e escrita no formato tradicional de aulas presenciais.

Na análise desses dados, foram considerados alguns recursos instrumentais, aqueles voltados especificamente para o ensino de L2 como a abordagem híbrida, a CLIL Invertida, as ferramentas da *web 2.0* e a metodologia de ensino *webquest*. Além disso, os dados referentes às perspectivas adotadas no tratamento das temáticas de cada *webquest* foram analisados a partir dos pressupostos da pedagogia crítica, do letramento crítico e dos estudos culturais, cujas teorizações não se encontram diretamente presentes na bibliografia da disciplina em questão, que, contudo, foram adotadas nas reflexões com os graduandos nas questões concernentes à educação linguística, especialmente no que diz respeito à educação através de temas sociais como a questão das culturas hegemônicas Norte Americana e Britânica, e o silenciamento dos *World Englishes* e dos "inglês" ensinados e aprendidos no Brasil (FINARDI; FERRARI, 2008), além de problematizações referentes às temáticas da diversidade cultural; da indústria cultural; da orientação sexual e da educação ambiental.

Assim, na próxima seção e subseções, descrevo detalhadamente essas quatro *webquests* (4.1) para verificar o potencial dessa metodologia de ensino para a implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida (4.2), visando o desenvolvimento da educação linguística em L2 (4.3).

## 4 ANÁLISE

Esta pesquisa teve como objetivo central refletir sobre as possibilidades e limitações da abordagem híbrida e do ensino de L2 por meio de conteúdos diversos (CLIL Invertida), utilizando-se da metodologia de ensino *webquest*, para o desenvolvimento de uma educação em L2. Para tanto, foram coletados/gerados dados provenientes de um questionário inicial (Apêndice A), um questionário final (Apêndice D) e quatro *webquests* (Anexos: B, C, D e E) produzidas pelos participantes na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de letras-inglês da UFES no segundo semestre de 2016.

Além disso, recorro ao arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa para discutir e triangular os dados. Sendo assim, retomo os construtos teóricos utilizados por Graham (2006), Silveira (2015) e Finardi, Prebianca e Schmitt (2016) sobre o hibridismo e o ensino-aprendizado de L2; bem como de Finardi (2015) sobre a abordagem CLIL Invertida; além de Monte Mór (2008; 2009), Ferraz (2010b) e Duboc (2015) sobre a formação para a cidadania nos estudos linguísticos.

Nessa perspectiva, na sequência deste estudo, organizei a análise dos dados em três seções, a saber: na primeira seção apresento de forma resumida, no Quadro1, informações a respeito da escolha dos quatro temas; dos objetivos e adequação ou inadequação das quatro *webquests* em relação às abordagens híbrida e CLIL Invertida, considerando as impressões dos professores em formação sobre a validade da abordagem híbrida experimentada na disciplina de Estágio Supervisionado I, a partir do questionário aplicado no final do semestre (Apêndice D); além disso, trato do uso dos recursos da *web 2.0* para o desenvolvimento das atividades de sala de aula e extraclases e das habilidades linguísticas. Por fim, comento sobre a perspectiva adotada em relação ao tratamento dispensado aos quatro temas nas *webquests*.

Na segunda seção, faço uma triangulação entre os dados retirados das *webquests* e dos questionários aplicados no início e no final do semestre (Apêndices A e D) comparando-os entre si, tendo em vista as premissas essenciais das abordagens híbrida e CLIL Invertida, para verificar o potencial

das *webquests*, conjugadas com os recursos da *web 2.0*, para a implementação do que está apregoado nas abordagens mencionadas. Por fim, na terceira seção, descrevo e analiso as atividades das *webquests* em relação ao seu potencial para a promoção da educação em L2, relacionando os dados oriundos dos questionários e das próprias *webquests*, além de recorrer ao referencial teórico que trata da pertinência da educação linguística.

#### 4.1 ANÁLISE DAS WEBQUESTS ELABORADAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Considerando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em relação aos temas transversais, e as sugestões de Tilio (2014) e de Finardi (2015) a respeito da viabilidade do ensino-aprendizado de L2 por meio de conteúdos diversos, entendemos que além dos temas já presentes nesse documento oficial, outros como imigração, ética, política, segurança na *web* e envelhecimento populacional no Brasil deveriam ser apresentados aos professores em formação como opção de escolha para o desenvolvimento das *webquests*.

No entanto, somente um dos temas escolhidos por eles não estava já diretamente proposto nos PCNs : A Indústria Cultural e Estereótipos. Os outros três temas : Diversidade Cultural, Meio Ambiente e Orientação Sexual são todos provenientes do documento oficial. Interessante observar que, dois dos quatro temas das *webquests* foram escolhidos por motivações bem particulares dos integrantes desta pesquisa : o tema da Diversidade Cultural já constituía o tópico desenvolvido por um membro de uma dupla, em seu trabalho de conclusão de curso, no caso, a graduação em letras. Já a escolha da temática de Orientação Sexual estava, aparentemente, intimamente relacionada ao interesse existencial de um membro e líder de um trio.

No que segue, apresento, resumidamente em quadros (Quadros 1, 2, 3 e 4), alguns aspectos constituintes das quatro *webquests*. Além dos quatro temas, já descritos acima, destaco os objetivos ; verifico se há proximidade ou distanciamento dos princípios das abordagens híbrida e CLIL Invertida,

considerando as impressões dos professores em formação sobre a experiência de estudos híbridos na graduação (Apêndice D); descrevo os recursos da *web 2.0* utilizados e as habilidades linguísticas desenvolvidas e; por fim, analiso as perspectivas adotadas no tratamento dos quatro temas escolhidos.

O Quadro 1 refere-se à *webquest Cultural Diversity*, disponibilizada no Anexo (B)

Quadro 1- Resumo das características da *webquest Cultural Diversity*

Tema	<i>Cultural Diversity</i>
Objetivo	Conscientizar sobre a relação entre as questões da diversidade cultural e aprendizagem de uma língua estrangeira. Discutir e analisar o impacto dos tipos variados de culturas no uso de uma língua estrangeira.
Hibridismo/CLIL Invertida	05 atividades em sala, 02 extraclases e 02 no laboratório de informática
Recursos da web	<i>Website, Youtube, Pixton e Facebook.</i>
Habilidades linguísticas	Leitura (01 em sala e 01 no laboratório de informática); Fala (03 em sala); Escuta (01 em sala); e Escrita (02 em casa e 01 em sala)
Perspectiva da temática	Informativa e pragmática

Fonte : elaborado pelo autor

O Quadro 2 refere-se à *webquest Culture Industry and Stereotypes*, disponibilizada no Anexo (C)

Quadro 2- Resumo das características da *webquest Culture Industry and Stereotypes*

Tema	<i>Culture Industry and Stereotypes</i>
Objetivo	Conscientizar sobre como somos manipulados pela mídia; ampliar a compreensão de como a mídia contribui para a padronização dos estereótipos e refletir sobre suas desconstruções.
Hibridismo/CLIL Invertida	09 atividades em sala e 01 extraclasse
Recursos da web	<i>Youtube e Pixton</i>
Habilidades linguísticas	Leitura (02 em sala); Escuta (03 em sala); Escrita (02 em sala e 01 extraclasse); e Fala (02 em sala).
Perspectiva da temática	Informativa e questionadora

Fonte : elaborado pelo autor

Já o Quadro 3, refere-se à *webquest Sexual Orientation*, que se encontra disponibilizada no Anexo (D)

Quadro 3- Resumo das características da *webquest Sexual Orientation*

Tema	<i>Sexual Orientation</i>
Objetivo	Introduzir a temática: Falar sobre orientação sexual, preconceito e respeito; desenvolver as habilidades comunicativas e letramento digital dos estudantes.
Hibridismo/CLIL Invertida	Todas as 05 atividades em sala de aula
Recursos da web	<i>Padlet, Youtube e Websites</i>
Habilidades	Leitura, Escrita, Fala e Escuta
Perspectiva da temática	Informativa e questionadora

Fonte : elaborado pelo autor

Por fim, o Quadro 4 refere-se à *webquest Environment / Ocean*, disponibilizada no Anexo (E)

Quadro 4- Resumo das características da *webquest Environment/ Ocean*

Tema	<i>Environment / Ocean</i>
Objetivo	Reconhecer vocábulos, comunicar, criticar, rearticular e politizar a língua inglesa através de vídeos e textos que circulam na internet; problematizar o consumo, a poluição e preservação da água.
Hibridismo/Clil Invertida	03 atividades em sala e 01 extraclasse
Recursos da web	<i>Youtube</i>
Habilidades	Escuta (01 extraclasse); Fala (01 sala) e Escrita ( 02 em sala).
Perspectiva da temática	Preservação ambiental e responsabilização individual

Fonte : elaborado pelo autor

Os objetivos contidos nas *webquests* são bastante vastos, uma vez que pretendem contemplar aspectos instrumentais, voltados para a aquisição de competências linguísticas para interação, domínio de vocabulário e estruturas da L2 ; desenvolvimento do letramento digital e ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre comportamentos adequados para o uso eficiente da L2, quando em contato com estrangeiros. Além disso, têm a intenção de promover a criticidade discente por meio de reflexões a respeito de padronizações de comportamento, da desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como problematizar o consumo e poluição da água.

Em relação às abordagens híbrida e CLIL Invertida, parece haver certo descompasso entre as premissas dessas teorias, que advogam a conjugação de práticas educativas presenciais e a distância, e as atividades organizadas

nas *webquests*, especialmente no que diz respeito aos princípios da abordagem CLIL Invertida. Isso porque, das vinte e oito atividades presentes nas quatro *webquests*, vinte e duas foram planejadas para sala de aula, duas para o laboratório de informática da escola e apenas quatro como extraclases. Interessante notar que, embora as duas atividades sugeridas para o laboratório de informática diferenciem-se da proposta da CLIL Invertida, elas vão ao encontro, no entanto, do modelo de rotação, outra modalidade possível de hibridismo, em que os estudantes realizam atividades concomitantes, na sala e no laboratório de informática (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Essa predominância das atividades para o ambiente escolar em detrimento da sugestão de conjugação de práticas pedagógicas para sala de aula e extraclases parece ir ao encontro da preferência pessoal dos professores em formação pelo formato tradicional de aulas presenciais no qual a exposição ao conteúdo e discussões são conduzidas por um professor. Fato esse que se pode constatar nos relatos dos participantes 1, 3 e 8, respectivamente, sobre a experiência do formato de aulas híbridas na disciplina de estágio supervisionado I, como segue:

“[...] Penso que minha participação foi razoável, eu, sinceramente prefiro a parte presencial”; “Acredito que minha participação foi pouco proveitosa. Apesar da possibilidade de executar tarefas on line elas não são capazes de substituir as tarefas pessoais [...]”; “[...] Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook”.

Há, provavelmente, outros fatores que sirvam para explicar essa adesão apenas parcial dos professores em formação pela abordagem híbrida e CLIL Invertida, sobretudo, pela resistência em preparar atividades a serem realizadas fora do ambiente escolar. Assim, as constatações desses professores em relação às experiências pessoais de sobrecarga de atividades desestimulantes nos estudos extraclases na disciplina de Estágio Supervisionado I dialogam com as premissas de Johnson e Renner (2012) e de Chene He (2015) de que o excesso de tarefas para fora do ambiente escolar pode causar desmotivação e tornar-se um empecilho para o pleno desenvolvimento da abordagem híbrida.

Participante 3: “[...] Juntar tudo em um único dia da semana como aconteceu este ano, se provou ineficaz e forçou os alunos a fazer muitas tarefas em horários EXTRA CLASSE que eles não tinham capacidade, como prova disso temos o fato que muitos alunos não liam os textos disponíveis on line, mostrando que havia sim uma sobrecarga de conteúdo, já que essa não é a única disciplina que fizemos no semestre”.

Participante 4: “Não me senti estimulada a participar das atividades online, na maioria das vezes. Não uso muito o facebook e toda vez que entrava havia muitas atividades a serem feitas para a mesma data. Um momento que eu costumava usar como distração acabou virando uma obrigação”.

No que diz respeito aos recursos da *web 2.0*, conforme apresentados por Fadini e Finardi (2015a; 2015b) estes são essenciais para a concretização de atividades nas perspectivas das abordagens híbrida e CLIL Invertida, especialmente para as atividades realizadas extraclases. No entanto, somente cinco recursos foram utilizados nas quatro *webquests*, com destaque para o uso do *Youtube* para pesquisa na internet em todas as *webquests* planejadas, seguido de *pixton* e *websites*, geralmente utilizados para produção escrita e leituras em ambientes virtuais, respectivamente. Vale à pena notar ainda que, ao contrário do *Youtube*, o Facebook teve sua utilização proposta uma única vez, fato, esse, que parece dialogar com os resultados dos estudos de Finardi e Porcino (2016) e de Mendes (2017)<sup>16</sup> que relatam o não reconhecimento do potencial pedagógico dessa rede social pelos professores de L2. Sendo assim, as falas dos professores em formação sobre sua participação nas atividades *on-line* durante o estágio supervisionado parecem trazer à tona a desconfiança a respeito da validade pedagógica do facebook e privilegiam a função de entreterimento dessa rede social.

Participante 8: “Não muito proveitosa, pois eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente. É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago [...]”

Participante 4: “Não me senti estimulada a participar das atividades online, na maioria das vezes. Não uso muito o facebook [...].Um momento que eu costumava usar como distração acabou virando uma obrigação”.

---

<sup>16</sup>Dissertação produzida por Ana Rachel Macedo Mendes, cujos dados dos questionários foram gerados em parceria conosco na disciplina de Estágio Supervisionado I, em 2016/2.

Dito isto, parece-nos relevante constatar que o uso limitado dos recursos digitais e a aparente desconfiança sobre a possibilidade de efetiva implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida para o ensino e aprendizado de L2 talvez ilustrem certa consciência dos professores em formação sobre o acesso desigual às tecnologias digitais (HENNICK, 2014) ou o fosso digital (WARSCHAUER, 2003;2004) em decorrência da falta de recursos digitais nas esferas particular e pública como fator limitador para a implementação dessas modalidades de ensino na educação básica e no ensino superior.

Participante 3: “[...] Quanto a metodologia, acredito que mesclar o ambiente on line com o presencial, é uma ideia boa, mas sem exigir demais do uso do ambiente on line, uma vez que nem todos tem acesso ao facebook e whatsapp 24 horas por dia, pois nem todos tem condições de pagar internet de dados móveis no celular e o sinal de Wi-fi da UFES não é confiável [...]”.

Participante 7: “Senti falta da teoria vs. prática juntas na realidade de escola pública. Ao mesmo tempo que tínhamos contato com o ensino público ao visitarmos as escolas e observarmos as aulas, ao preparar uma microteaching tendo que usar tecnologias disponíveis + Língua Inglesa, por exemplo, não concordamos que daria certo caso ela fosse colocada em prática na realidade dessas escolas [...]”.

Além disso, os professores em formação enumeram outras falhas na implementação da abordagem híbrida no Estágio Supervisionado I que provavelmente os desencorajaram a filiar-se a essa prática pedagógica que julgam limitada e ineficiente e sentem dificuldades de assimilar a interdependência existente entre atividades presenciais e extraclases, características essenciais da perspectiva de abordagem híbrida adotada neste estudo. Penso, ainda, que parte da resistência dos professores em formação pela abordagem híbrida resulte do desejo frustrado pela ausência de centralidade docente, de previsibilidade e controle das aulas no Estágio Supervisionado I; pela falta de familiaridade com práticas pedagógicas típicas do horizonte pós-moderno (DUBOC, 2015).

Participante 4: “[...] várias vezes durante as aulas presenciais eu tive a impressão de que a aula estava sendo totalmente improvisada naquele instante porque as atividades online não estavam funcionando. Não que o improviso seja sempre negativo, mas ficava vago e eu não conseguia enxergar nenhum propósito, era muito cansativo. Sugiro que, numa próxima oportunidade, as aulas presenciais não sejam planejadas dependendo da participação online. Achei também que as instruções para as atividades foram muito vagas e que não tivemos muito apoio em relação a como executá-las [...]”.

Participante 8: “Não muito proveitosa, pois eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente. É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago. Tendo em vista que o MESMO tópico seria discutido em sala. Por esse motivo, ficou repetitivo. Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook”.

No tocante aos princípios da abordagem CLIL Invertida, de que as atividades de cunho receptivo como as de compreensão oral e escrita fossem, preferencialmente, realizadas extraclasse e que o tempo de sala de aula fosse dedicado a produções orais e escritas (FINARDI, 2015), e, relacionando-os com as atividades das quatro *webquests*, constata-se facilmente que existem dissonâncias razoáveis entre a dimensão teórica e as práticas pedagógicas propostas nas *webquests*. Em função disso, das nove atividades de produção escrita, organizadas nas quatro *webquests*, apenas seis foram planejadas para sala de aula. Entretanto, todas as atividades de produção oral estão em consonância com o que é sugerido na abordagem CLIL Invertida, ou seja, foram todas pensadas para aulas presenciais.

Essas dissonâncias entre o que se apregoa na abordagem CLIL Invertida e as formas de organização das atividades nas *webquests* ficam ainda mais alarmantes no tocante aos exercícios de compreensão oral e escrita, ou seja, quando consideramos aquelas atividades que, a princípio, deviam ser realizadas extraclasse. Sendo assim, das quatro atividades de compreensão escrita, três foram organizadas para aulas presenciais e uma para o laboratório de informática da escola, com o agravante de que, das seis atividades de compreensão oral, cinco foram planejadas para sala de aula. Por fim, na *webquest* sobre orientação sexual (Quadro 3), todas as atividades foram organizadas para aulas presenciais.

No que diz respeito às perspectivas adotadas no tratamento dispensado aos temas abordados nas *webquests*, pode-se dizer que predominaram as dimensões informativa e pragmática, ou seja: buscou-se ampliar os horizontes dos estudantes com novas informações a respeito de determinado assunto, bem como dedicou-se atenção especial a estruturas linguísticas e comportamentos adequados para o uso eficiente da L2, sem que houvesse maiores reflexões e provocações sobre as temáticas. No entanto, pelo menos nas duas *webquests* que tratam da indústria cultural e estereótipos (Quadro 2) e orientação sexual (Quadro 3) é possível identificar ensaios de questionamentos e problematizações. Na parte final deste estudo, na seção 4.3, tentarei descrever o mais detalhadamente possível o grau de criticidade e formação cidadã proporcionado aos educandos por cada uma das *webquests*.

Na próxima seção, essas discussões serão ampliadas com a triangulação de dados provenientes dos questionários aplicados no início e no final do semestre (Apêndices A e D) e com o suporte teórico deste estudo, relativamente às abordagens híbrida e CLIL Invertida, para verificar o potencial dessas quatro *webquests* para o desenvolvimento das abordagens em questão.

## 4.2 ABORDAGENS HÍBRIDA E CLIL INVERTIDA

Antes de tratarmos especificamente do potencial da metodologia *webquest* para implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida no ensino-aprendizado de L2, penso ser pertinente rememorarmos algumas premissas que embasam este estudo: (1) a *webquest*, enquanto metodologia de ensino (DODGE, 1997a), conjugada com recursos da *web 2.0*, pode viabilizar a implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida; (2) os recursos da *web 2.0* como *Youtube*, *Podcasting*, *Voicethread*, *Facebook*, *Pixton*, e *Padlet* (FADINI; FINARDI, 2015a, 2015b) podem favorecer o desenvolvimento das abordagens híbrida e CLIL Invertida, especialmente no que diz respeito às atividades extraclasse; (3) a abordagem híbrida pode minimizar o problema de carga horária reduzida para L2 nos currículos escolares (FINARDI, et al. 2016),

(4) a abordagem CLIL Invertida propicia a disponibilização do tempo de aula presencial para produções orais e escritas, bem como para problematizações de temáticas sociais (TILIO, 2014; FINARID, 2015); (5) a abordagem híbrida pode minimizar a indisponibilidade de materiais pedagógicos suficientes e adequados nas escolas públicas de educação básica brasileira: computador, *wifi*, *sites* e redes sociais bloqueados etc.

Dito isso, penso que podemos tentar nos aproximar da questão que norteia esta seção, qual seja: a de verificar o potencial da metodologia *webquest* para implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida no ensino de L2. Para tanto, foram organizados quadros contendo informações das quatro *webquests*, referentes aos modos de usos dos recursos da *web 2.0* e ao espaço em que as tarefas seriam realizadas, ou seja, se eram usados para produção ou recepção de informações e se as atividades organizadas eram para ser realizadas em casa (C) ou na escola (E).

O Quadro 5 refere-se à *webquest Cultural Diversity*, disponibilizada no Anexo (B)

Quadro 5-Usos de recursos da *web 2.0* nas *webquests*

Tema	<i>Cultural Diversity</i>
Recepção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the text “Say Hello: 12 ways people greet each other around the world”, <a href="http://www.opodo.co.uk/blog/greetings-around-the-world/">http://www.opodo.co.uk/blog/greetings-around-the-world/</a>, (E);</li> <li>• Watch a video about cultural diversity and stereotypes, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XUO59Emi3eo">https://www.youtube.com/watch?v=XUO59Emi3eo</a> , (E);</li> <li>• Record a two-minutes video, (E);</li> </ul>
Produção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Create your own comic strips, <a href="https://www.pixton.com/br/">https://www.pixton.com/br/</a>, (E);</li> <li>• Post your stories in our group on facebook, (C);</li> <li>• Post your recorded vídeo on facebook, (C).</li> </ul>

Fonte : elaborado pelo autor

No Quadro 6 encontram-se informações a respeito da *webquest Culture Industry and Stereotypes*, disponibilizada no Anexo (C)

Quadro 6- Usos de recursos da *web 2.0* nas *webquests*

Tema	<i>Culture Industry and Stereotypes</i>
Recepção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read this website about culture industry: <a href="http://www.slideshare.net/pankajsabnani/culture-industries">http://www.slideshare.net/pankajsabnani/culture-industries</a>.</li> <li>• Watch a scene from the movie <i>The Devils wears Prada</i>: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=p5WWy_0VLS4">https://www.youtube.com/watch?v=p5WWy_0VLS4</a>, (E);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watch a video by a Brazilian Girl about stereotypes: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ysq1HU1Wkyc">https://www.youtube.com/watch?v=ysq1HU1Wkyc</a>, (E);</li> <li>• Listen to the song “Crazy” by Simple Plan: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8">https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8</a>, (E);</li> <li>• Watch the clip about this song: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8">https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8</a>, (E);</li> </ul>
Produção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Write a comic book using pixton: <a href="https://www.pixton.com/br/">https://www.pixton.com/br/</a>, (E).</li> </ul>

Fonte : elaborado pelo autor

Há, no Quadro 7, informações sobre a *webquest Sexual Orientation*, disponibilizada no Anexo (D)

Quadro 7- Usos de recursos da *web 2.0*

Tema	<i>Sexual Orientation</i>
Recepção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watch the video “Talking Sexual Orientation with Jane”: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=P5x5Fo7rMvY">https://www.youtube.com/watch?v=P5x5Fo7rMvY</a>, (E);</li> <li>• Search the definitions about each kind of prejudice: <a href="http://brasil.elpais.com/tag/prejuicios/a">http://brasil.elpais.com/tag/prejuicios/a</a>, <a href="http://www.nytimes.com/topic/subject/transgender-and-transsexuals">http://www.nytimes.com/topic/subject/transgender-and-transsexuals</a>, <a href="http://www.athosgls.com.br/saude_visualiza.php?contcod=15185">http://www.athosgls.com.br/saude_visualiza.php?contcod=15185</a>, <a href="http://veja.abril.com.br/tag/homofobia">http://veja.abril.com.br/tag/homofobia</a>, (E);</li> </ul>
Produção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Post on our community on <i>Padlet</i> about the definitions you’ve found: <a href="https://padlet.com/wall/v5mp51mutd2x">https://padlet.com/wall/v5mp51mutd2x</a>, (E).</li> </ul>

Fonte : elaborado pelo autor

Por fim, no Quadro 8, encontram-se informações a respeito da *webquest Environment/ Ocean*, disponibilizada no Anexo (E).

Quadro 8-Usos de recursos da *web 2.0* nas *webquests*

Tema	<i>Environment / Ocean</i>
Recepção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watch the video Ocean: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oRjV4-RZCVo">https://www.youtube.com/watch?v=oRjV4-RZCVo</a>, (C).</li> </ul>
Produção de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem atividades</li> </ul>

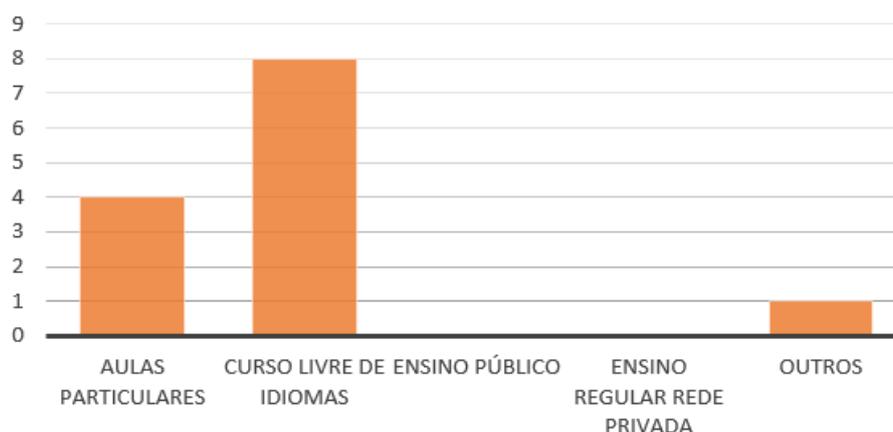
Fonte : elaborado pelo autor

No que diz respeito aos usos dos recursos da *web 2.0* para o desenvolvimento de atividades, na perspectiva das abordagens híbrida e CLIL Invertida, em quase metade das atividades, o *Youtube* foi utilizado: de um total de dezesseis tarefas, sete foram planejadas para esse ambiente virtual e, além disso, doze dessas propostas de atividades foram desenvolvidas para o ambiente escolar (E), para aulas presenciais. Feitas essas constatações, somos impelidos a uma

situação inquietante: isso nos revela o quanto os professores em formação desconhecem a realidade do ensino regular público brasileiro, apesar da prática do estágio ter sido realizada em escolas públicas municipais. Tal afirmação se justifica porque, raramente, há computadores funcionando em número suficiente para atendimento dos alunos nos laboratórios de informática da escola, e o *wifi*, quase sempre lento, não é disponibilizado para o alunado com a justificativa de que a internet é utilizada para diversão no transcorrer das aulas. Há, ainda, outro componente bastante relevante: o fato de o *Youtube* ser, geralmente, bloqueado para pesquisas nas escolas, com a justificativa de que esse ambiente virtual seria dispersivo durante as aulas. Ferraz (2014e) participa dessa discussão e acrescenta que o bloqueio do *Youtube* ocorre, inclusive, no ensino superior, sendo necessário, às vezes, que os professores burlem essas limitações impostas pelos espaços acadêmicos.

No entanto, quando consideramos que as experiências profissionais dos professores em formação restringem-se ao ensino em cursos livres de idiomas e aulas particulares, como se pode constatar no Gráfico 1 abaixo, essas discrepâncias entre o formato de organização das aulas contidas nas *webquests* e a indisponibilidade de recursos digitais e restrições de seus usos nas escolas regulares públicas tornam-se razoavelmente compreensíveis, embora tenham realizado o estágio de docência nas escolas públicas do município de Vitória/ES no segundo semestre de 2016, como ressaltado anteriormente.

Gráfico 1 – Contextos de Experiência como Professores/Instrutores de Inglês

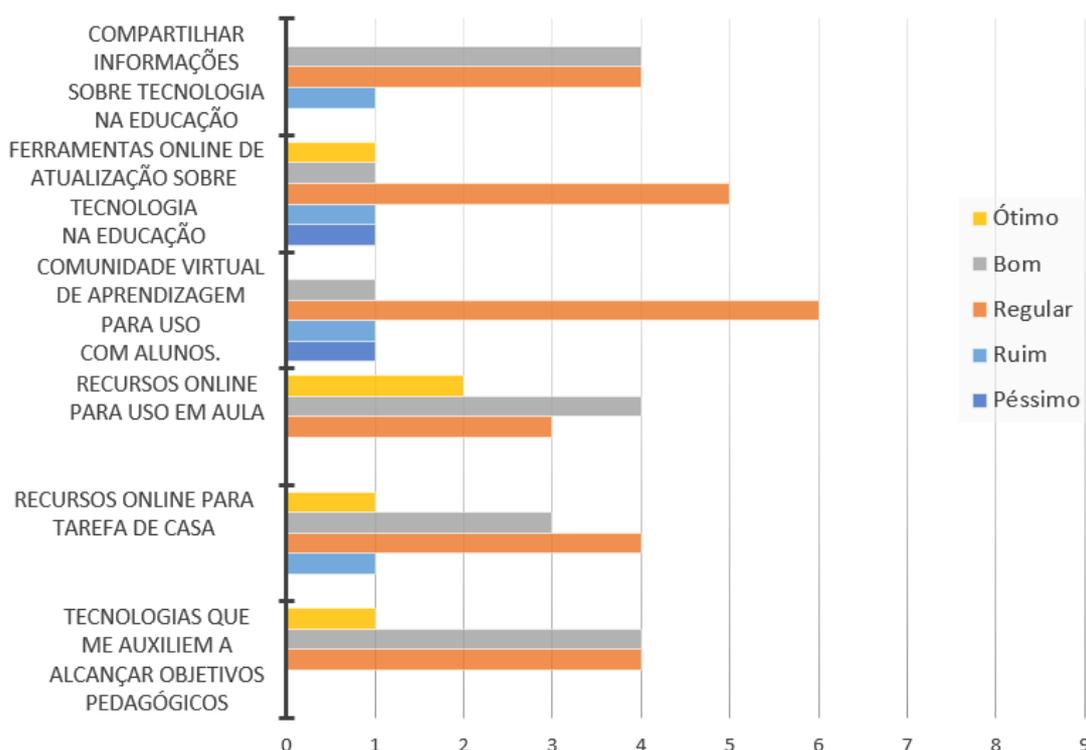


Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

Ou seja, considerando os dados do gráfico acima pode-se inferir que a experiência de estágio nas escolas públicas do Ensino Fundamental foi o primeiro contato profissional desses futuros professores com o ensino público regular e, além disso, não devemos perder de vista o fato de que os estabelecimentos de ensino onde o estágio aconteceu podem não representar a realidade das escolas municipais de Vitória como um todo, uma vez que as escolas visitadas pelos professores em formação ficam em bairros melhores estruturados como Goiabeiras, Jardim Camburi e Jardim da Penha.

Outro aspecto que vai de encontro às premissas das abordagens híbrida e CLIL Invertida é o fato de a maioria das atividades das quatro *webquests* serem organizadas conforme o modelo tradicional de ensino, ou seja, para aulas presenciais (Quadros 5, 6, 7 e 8). Talvez isso se explique, pelos relatos dos participantes desta pesquisa contidos no questionário de final do semestre (Apêndice D), abordados na seção anterior, e pela constatação de que os professores em formação, pelo menos no início do semestre de 2016/2, demonstram domínio apenas razoável de recursos *on-line* para uso didático em tarefas extraclasse, sendo que no final do semestre ainda usavam com maior frequência somente o *Youtube*:

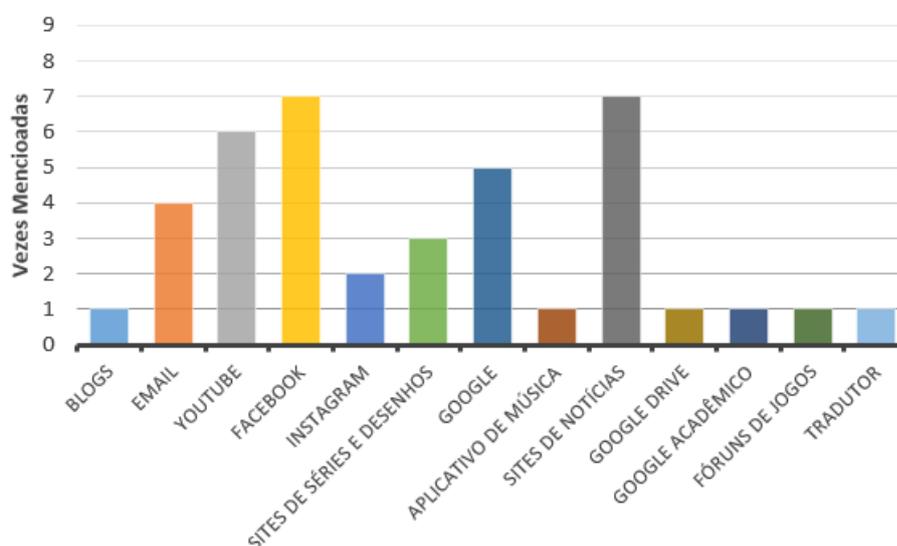
Gráfico 2- Habilidades e Conhecimentos das NTIC para uso Pedagógico



Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

Além disso, os professores em formação parecem não cultivar hábitos acadêmicos ou pedagógicos em ambientes *on-line*, fora do campus universitário, uma vez que utilizam o ambiente virtual, predominantemente, para interações pessoais através de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, com baixa adesão ao Google acadêmico, por exemplo. Situação, essa, que se vê ilustrada na preferência dos professores em formação pelo formato de aulas presenciais, conforme relatos expostos anteriormente.

Gráfico 3- Páginas mais Acessadas na Internet

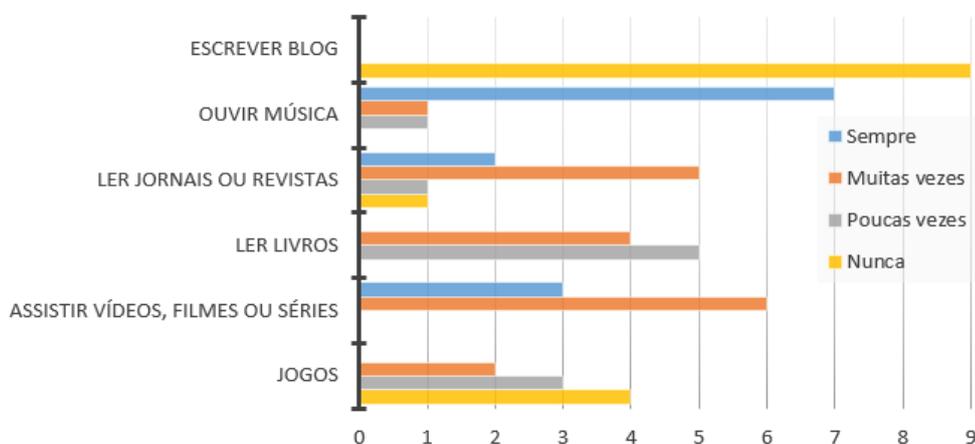


Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

Ainda no que diz respeito ao modo de organização das atividades das quatro *webquests* e da utilização que se faz dos recursos da *web 2.0* para o desenvolvimento das abordagens híbrida e CLIL Invertida, constatamos que das quinze tarefas propostas para ambientes exclusivamente *on-line*, dez são de caráter mais passivo, de recepção de informações e cinco são voltadas para produção de informações, ou novos conhecimentos, conforme Quadros 5, 6, 7 e 8. Novamente, essas possíveis práticas pedagógicas colocam em xeque as premissas de agentividade e autonomia da abordagem de ensino-aprendizado de L2 por meio de conteúdos diversos (FINARDI, 2015), além dos princípios defendidos por Dodge (1997) de que a metodologia *webquest* deve propiciar reflexão e produção de saberes ressignificados.

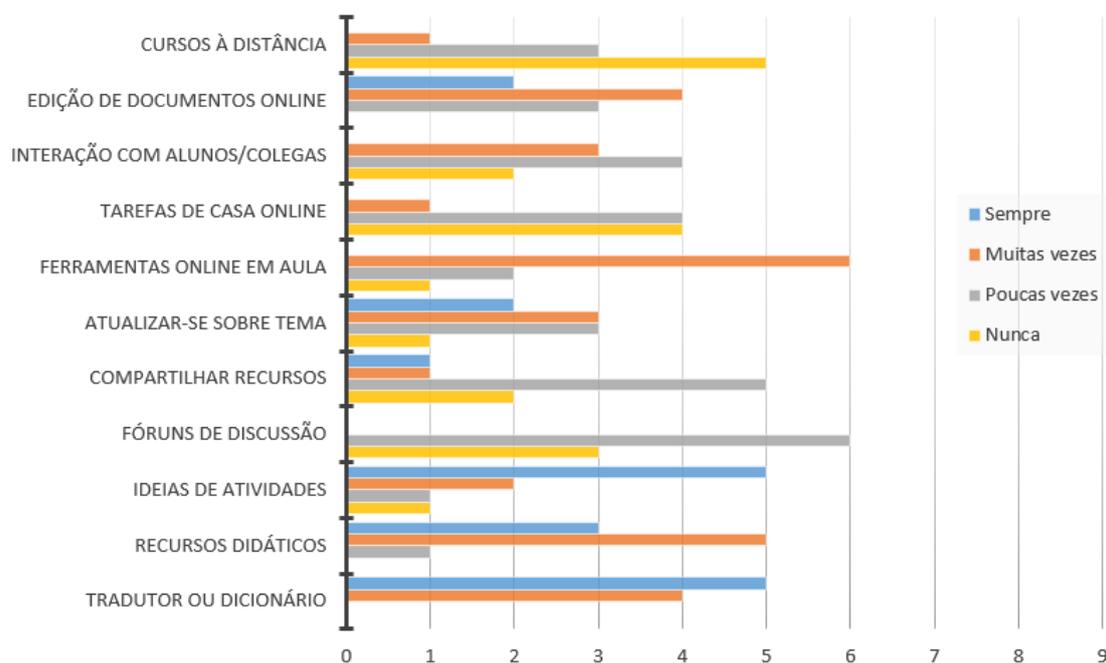
Essa aparente preferência pela recepção de conhecimento em vez de ativamente participar de sua produção talvez ilustre o fato de que os professores em formação encontram-se imersos nos ranços da perspectiva epistemológica da modernidade, a partir da qual se entende o conhecimento como estável e definitivo (DUBOC, 2015) e, portanto, passível de transmissão e de recepção, contrariando as práticas epistemológicas vigentes na contemporaneidade (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). No entanto, esses fatos parecem sugerir a existência de uma relação direta entre as experiências pessoais dos professores em formação em relação aos usos que fazem dos ambientes *on-line* na vida pessoal e acadêmica e o formato das atividades organizadas nas quatro *webquests*. Nesse sentido, a maioria não tem *blog* pessoal e nem participa de salas de bate-papo ou fóruns de discussão, ou seja, usam a internet mais para fins pessoais e acesso a informações e conteúdos, de forma passiva, em vez de produzi-los, como segue:

Gráfico 4- Uso da Internet para Lazer



Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

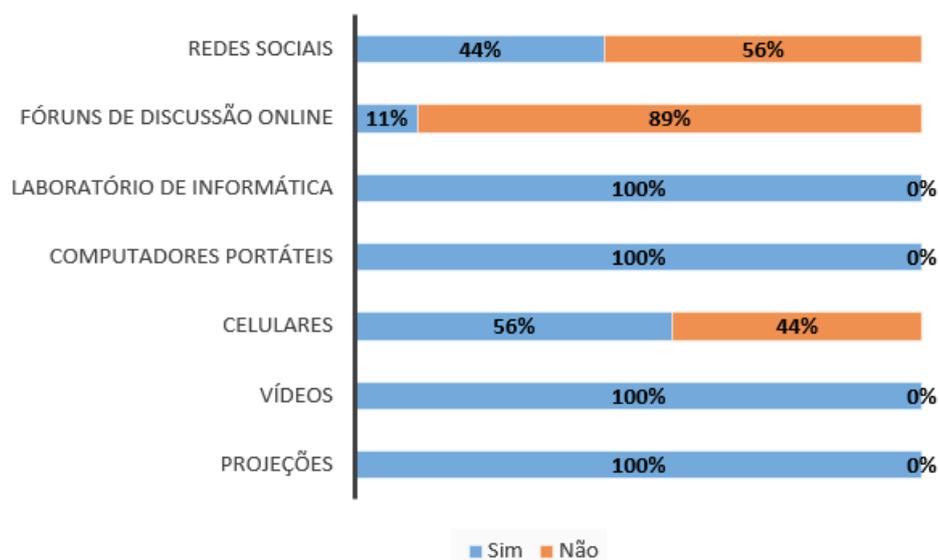
Gráfico 5 - Uso Acadêmico ou Profissional das NTIC



Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

Sendo assim, para evitar possíveis injustiças ou rigor excessivo em relação aos professores em formação, na análise de suas propostas pedagógicas, não se pode perder de vista os modos de acesso que tiveram às tecnologias digitais no curso de letras-inglês, pelo menos até o início do semestre de 2016/2. Conforme relatam, foram utilizados, predominantemente, computadores portáteis, o laboratório de informática da universidade, vídeos e projeções em sala de aula da graduação por professores formadores para a transmissão de conteúdos

Gráfico 6- Recursos Digitais usados durante Curso pelos Professores Formadores



Fonte: elaborado pelo autor e por Mendes (2017)

Ou seja, durante a graduação, esses recursos serviram mais para preparação de aulas e apresentação de informações, com usos centrados nos professores formadores, em vez de utilização ativa desses recursos pelos professores em formação, questão já problematizada por Graham, Tripp e Wentworth (2009) e constatada para esse curso em Fadini (2016) e Mendes (2017).

Nesse sentido, talvez a passividade refletida na recepção de conhecimento ao invés do envolvimento ativo na produção de novos saberes da educação básica à graduação desses formandos, inclusive no meio digital, justifique a resistência e a indiferença dos professores em formação para com as atividades *on-line* que demandavam maior autonomia e corresponsabilidades pelos estudos durante o Estágio Supervisionado I, conforme se pode constatar em Mendes (2017) e nos relatos abaixo:

Participante 1: “Eu não gosto muito de facebook, então só entrava quando o pessoal da sala dizia que tinha atividade. Penso que minha participação foi razoável, eu , sinceramente prefiro a parte presencial”.

Participante 8: “Não muito proveitosa, pois eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente.[...] Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook”.

Sendo assim, conforme exposto, o potencial da metodologia de ensino *webquest* para o desenvolvimento das abordagens híbrida e CLIL Invertida não se concretizou integralmente nas quatro *webquests* analisadas, uma vez que as tarefas planejadas para os ambientes *on-line* eram, predominantemente, de cunho receptivo de informações, com pouca exploração da gama de recursos da *web 2.0* disponíveis e sem o devido equilíbrio entre atividades presenciais e a distância. Entretanto, faz-se necessário reconhecer o pioneirismo da iniciativa de implementar aulas presenciais e a distância na formação de professores de inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (MENDES, 2017), bem como do experimento de organizar planos de aulas, concretizados nas *webquests*, visando conjugar esses dois modelos de ensino: o presencial e o a distância.

Além disso, há outros aspectos bastante pertinentes nas *webquests* produzidas pelos professores em formação que vão ao encontro da epistemologia digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), tais como: a criação e edição de vídeos; produção de histórias em quadrinhos; aprendizagem colaborativa; desenvolvimento da criatividade discente e compartilhamento das próprias produções. Ou seja, a dimensão instrumental dos recursos tecnológicos foi razoavelmente desenvolvida e, conseqüentemente, o potencial desses materiais para o desenvolvimento do letramento digital parcialmente conquistado.

No entanto, apesar desses aspectos relevantes do material produzido pelos professores e, sobretudo, em função dos limites dessas *webquests* para a implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida, penso que há alguns fatores que precisam ser considerados, tendo em vista o aperfeiçoamento da formação docente nas perspectivas dessas abordagens e introdução de novas práticas pedagógicas na educação básica pública: (a) que os futuros experimentos de formação docente em ambientes híbridos possam ser aperfeiçoados, com atividades diversificadas para os ambientes *on-line* e presencial, a fim de que favoreçam o engajamento de professores em formação (MENDES, 2017); (b) que durante a graduação em letras-inglês, os professores em formação possam utilizar as tecnologias da informação e comunicação mais ativamente, conforme sugerem Graham, Tripp e Wentworth

(2009), apesar dos problemas em relação à disponibilidade desses recursos, inclusive no ensino superior das universidades públicas (FADINI, 2016).

Se no que diz respeito à adesão aos princípios das abordagens híbrida e CLIL Invertida podem ser identificadas possíveis descrenças e resistências dos professores em formação na organização das *webquests* sobre diversidade cultural, indústria cultural e estereótipos, orientação sexual e educação ambiental, resta-nos analisar cada uma das *webquests* e respectivos temas para verificar se há promoção de deslocamentos e perturbações de discursos e ideologias naturalizadas (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2016) em relação a essas temáticas e se há desenvolvimento da criticidade discente. Estas são as questões sobre as quais pretendo me debruçar na próxima seção.

#### 4. 3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes de iniciarmos a análise de cada uma das *webquests* produzidas pelos professores em formação e verificarmos as perspectivas adotadas no tratamento de cada temática nessas *webquests*, e em que medida elas se aproximam e se distanciam de uma educação linguística em L2, penso ser pertinente retomar algumas premissas nas quais este estudo se assenta: (1) o ensino de L2 deve conciliar e equilibrar a aquisição de competências linguísticas com o desenvolvimento da dimensão formativa (MONTE MÓR, 2008; 2009; FERRAZ, 2010b; FERRAZ, 2015; DUBOC, 2015); (2) a educação linguística por meio de conteúdos diversos, conforme a CLIL Invertida (FINARDI, 2015), pode favorecer o desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016). Isso feito, no que segue, passamos a dialogar com a primeira *webquest*, denominada de Diversidade Cultural.

De imediato se percebe que a temática da diversidade cultural foi abordada a partir de uma perspectiva informativa, na qual se enfatiza o fornecimento de informações a respeito de gestos utilizados para saudações em países diversos ao redor do mundo. Além disso, há, ainda, uma outra perspectiva com viés pragmático, cujo objetivo está na preparação dos aprendizes de L2 para

que façam uso eficiente desses novos conhecimentos quando em contato com estrangeiros, sem, entretanto, considerar a possibilidade de desenvolvimento da criticidade discente no contato com esse assunto.

Sendo assim, essas perspectivas adotadas no tratamento da problemática da diversidade cultural vão ao encontro do que está no objetivo desta *webquest*:

“[...] conscientizar sobre a relação entre as questões da diversidade cultural e aprendizagem de uma língua estrangeira. Discutir e analisar o impacto dos tipos variados de culturas no uso de uma língua estrangeira, que no nosso caso, é a língua inglesa.” (Tradução nossa). (Anexo B).

No que segue, há uma atividade de compreensão escrita sobre os doze modos como as pessoas se saúdam em países diversos:

**PROCESS**

**Step 1: Reading**

**Before we read...**  
Let's brainstorm ideas related to the topic → GREETINGS AROUND THE WORLD

**In the computer lab**  
Access the following link and read the text "Say Hello: 12 Ways People Greet Each Other Around the World" in pairs  
Link: <http://www.opodo.co.uk/blog/greetings-around-the-world/>

**After you read...**  
Discuss the content of the text with your classmate and share ideas

**Homework**  
Answer the following questions about your reading:

1. Why do people in Malaysia end their greeting with their hands to their hearts?
2. Where do people usually press their cheeks together simultaneously inhaling?
3. How do Tibetan monks greet people? Why did they start doing this?
4. What is the difference between the greeting in New Zealand and Oman?
5. How can you do the Botswana handshake?

Figura 1: processo WQ “Cultural Diversity” – passo 1

Os conteúdos do texto sugerido para leitura no *link* acima descrevem gestos de saudações e possíveis sentidos destes, visando introduzir um conhecimento básico para o aprendiz de L2 e alertá-lo para a importância de se respeitarem os gestos dos povos de cada região, com o propósito de se evitar situações embaraçosas. Além disso, as cinco questões que se seguem à leitura são para

verificação do grau de entendimento dos estudantes em relação às informações contidas nos textos e dos sentidos atribuídos aos gestos, partindo-se da premissa de que há um sentido fixo, uma verdade pré-estabelecida e que a função dos estudantes restringe-se à descoberta do sentido contido no texto. Penso, entretanto, que esse tipo de prática pedagógica constitui-se, na verdade, a perda de uma grande oportunidade de expandir os horizontes dos educandos (MONTE MÓR, 2008; 2009; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2016) a partir da problematização de questões que dizem respeito às hierarquias sociais, às diferenças de classes e papéis sociais que normalmente se manifestam nos gestos de saudações e nos pronomes de tratamento.

Assim, esse interesse pelos gestos de saudações sugere uma compreensão de cultura como conjunto de costumes que deve ser aprendido para “funcionar bem” (GRADDOL, 2006; DUBOC, 2015), assim como a idealização do *native-like*, de quem se deve imitar os comportamentos, o sotaque, a entonação e o gestual. Além disso, parece haver certa romantização das relações humanas, haja vista que os possíveis desconfortos experimentados por refugiados e imigrantes/turistas no contato com o estrangeiro decorrem mais em função de questões de hierarquias e de poder, quando estes são considerados invasores, possíveis terroristas ou desconfiguradores da cultural local. Ou seja, os conflitos e mal-entendimentos entre pessoas de países diferentes podem ocorrer por questões de xenofobia, racismo e preconceito; problemas que a consciência do gestual e do costume local não é suficiente para resolvê-los.

Para ampliar os estudos a respeito da diversidade cultural, foi sugerido assistir a um vídeo que aborda a tendência humana de relacionar aparências físicas a nacionalidades ou etnias específicas e os consequentes possíveis mal-entendidos daí resultantes, especialmente dos riscos de ofensas quando estereotipamos uns aos outros:

# PROCESS

## Step 2: Listening

**Before we start...**

Is it usual to connect a certain appearance to a particular nationality/ethnicity?  
 What characteristics people usually connect to Asian people?  
 What kind of reaction do you think people have when they are stereotyped?

**Video time**

Watch a video (with subtitles in Portuguese) about cultural diversity and stereotypes  
 Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XUO59Emi3eo>

**Checking comprehension**

Answer the following questions and give your opinion about the video

1. Where does the man think the woman is from? Where is she actually from?
2. How does he greet her after finding out about her ancestry? Why is it so?
3. Where are his grandparents from? Why does she start acting differently?
4. How does he react to her response? Why do you think she didn't react similarly?
5. How do you see his attitude? Do you think it's OK to assume things by someone's look or nationality? Discuss it with the class.

**Figura 2:** processo WQ “*Cultural Diversity*” – passo 2

Novamente, quatro das cinco perguntas sobre o vídeo são de compreensão e de identificação de informações a respeito do comportamento das personagens envolvidas no diálogo. Assim, embora a quinta questão demande tomada de posição dos estudantes em relação ao comportamento de uma das personagens, não se problematiza as limitações das generalizações das perspectivas essencialistas (FERRAZ, 2013; SILVA; HALL; WOODWARD, 2014), nas quais, características homogêneas são associadas e atribuídas a todos os membros de uma nação, em detrimento da diferença e dos hibridismos identitários (SILVA, 2014) resultantes dos contatos humanos para além das barreiras geográficas dos Estados Nação em decorrência da migração, do turismo e das relações virtuais, por exemplo. Na verdade, utilizar-se de um vídeo que trata de estereótipos sem problematizá-los, acaba por provocar efeito contrário ao pretendido: torna-se uma forma de propagação destes, em vez de combatê-los e pode contribuir para que práticas de exclusão, de violências e de xenofobia continuem a existir.

Sendo assim, essa compreensão limitada das questões culturais relacionando-as a uma pretensa singularidade de cada nacionalidade vai ao encontro das constatações de Gimenez (2002) e de Ferraz (2013) de que os modelos tradicionais de educação adotam concepções singularizadas e

homogeneizadas das culturas, como aquelas que nos descrevem como povo feliz e utilizador de jeitinhos para levar vantagens. Entretanto, segundo Ferraz (2013), na perspectiva da pedagogia crítica, o educador tem consciência dos hibridismos constituintes das culturas e comunidades, bem como da variedade cultural formadora de uma pessoa (nação, gênero, classe social, formação acadêmica) e da variedade de papéis que assumimos na vida social como pais, namorados; esposos; filhos; educadores; estudantes, por exemplo.

Talvez essa abordagem restrita e não problematizadora do tema da diversidade cultural nesta *webquest*, seja, pelo menos em parte, explicada pelo tipo de formação acadêmica recebida por esses futuros professores. Nesse sentido, Ferraz (2015) denuncia o caráter monocultural do currículo da graduação de letras-inglês da UFES, constatando que as disciplinas de estudos literários concentram-se, exclusivamente, nos estudos das culturas anglo-falantes hegemônicas como as Norte Americana e Britânica. Em função disso, negligencia-se a possibilidade de ampliar os horizontes dos formandos em relação à diversidade cultural com a introdução de culturas marginalizadas como as da Jamaica e África do Sul, por exemplo. Entretanto, embora tenhamos que reconhecer a pertinência dos aspectos problemáticos do currículo do curso de letras-inglês da UFES apontadas por Ferraz (2015), há na contemporaneidade outros meios, além do acadêmico, que favorecem o acesso à diversidade constituinte da humanidade, como: viagens, intercâmbios, redes sociais e imigração, entre outros. .

Já a segunda *webquest*, sobre indústria cultural e estereótipos, concilia as dimensões informativa e crítica do tema abordado, uma vez que em suas atividades busca-se evidenciar a existência de uma cultura industrializada, produzida para consumo e que, em função da padronização das necessidades e desejos produzidos pelas grandes corporações podem surgir estereótipos para rotulação dos incluídos ou excluídos desse mercado cultural. Essas classificações conceituais a respeito dessa temática já apontam para um certo posicionamento questionador, o que também pode ser verificado no objetivo da *webquest* e no uso dos verbos conscientizar e desconstruir:

“o objetivo dessa *webquest* é conscientizar a respeito de como somos manipulados pela mídia e que, na maioria das vezes, não nos damos conta disso. Além disso, ampliar a compreensão de como a mídia contribui para a padronização dos estereótipos, os quais devemos desconstruir permanentemente”(Tradução e ênfase nossas)(Anexo C).

Essa atmosfera questionadora da existência de uma indústria cultural mostra-se, de imediato, já na introdução da *webquest* com perguntas e sugestão de leitura de fragmentos de um texto atribuído a Adorno e a Horkheimer:

The image shows a slide from a webquest. On the left, there is a text block under the heading "Introduction". The text asks questions about advertisements and their influence on people's desires and behavior, and discusses the standardization of culture items. It includes a URL: <http://www.slideshare.net/pankajabnani/culture-industries>. On the right, there is a vertical navigation menu with buttons for "INTRODUCTION", "TASK", "PROCESS" (containing "STEP1", "STEP2", "STEP3", "STEP4"), "EVALUATION", and "CONCLUSION".

**Figura 3:** Introdução WQ “*Culture Industry and Stereotypes*”

Nesse sentido, o texto sugerido para leitura e as questões utilizadas para introduzir a temática reforçam o caráter manipulador e padronizador do consumo exercido pelas grandes corporações, produtoras de nossas necessidades e desejos de consumo. Entretanto, apesar desse ensaio de questionamentos, outras questões pertinentes a esse assunto são marginalizadas, como as levantadas por Coelho (1989) sobre as grandes

corporações midiáticas: (1) atendimento a interesses individuais e de grupos de poder do que a interesses da coletividade na concessão de estações de rádio e TV; (2) rádio, TV, revistas e jornais: dependência econômica da publicidade em geral, e dos governos em particular; (3) TVs “educativas” e a dependência financeira dos governos; (4) grupos estrangeiros e o controle das agências de publicidade no Brasil; (5) publicidade e o consumismo acríticos; (6) mídia brasileira e o interesse excessivo por problemas do exterior; (7) a TV e a disseminação de movimentos libertários como o feminista, estudantil e dos negros, entre outros.

Outros recursos relevantes utilizados nesta *webquest* foram a letra e imagens da canção “Crazy” de Simple Plan, nas quais são colocados em xeque os padrões de comportamento padronizados no campo da beleza, com a supervalorização do corpo esbelto e os transtornos e sofrimentos causados aos que não se adéquam a essa ditadura do esquelético, além de chamar a atenção para as disparidades econômicas que tornam alguns incluídos pelo consumo dos bens produzidos pela indústria cultural e muitos outros excluídos, em decorrência da miséria econômica em que vivem. Interessante notar que as imagens dessa canção constituem material rico para desenvolver a noção de estereótipo e sua desconstrução, como é proposto na *webquest*, entretanto, os professores em formação preferiram a utilização de um vídeo em que uma garota brasileira fala dos estereótipos referentes aos brasileiros: como os que dizem que todos sabemos sambar, jogar futebol, que somos um povo feliz, negros e falantes de Espanhol (Anexo C). Ou seja, a discussão desse tópico permanece no campo das singularidades e das homogeneidades para descrever um povo, semelhante à perspectiva adotada na *webquest* sobre diversidade cultural, no campo dos essencialismos e da fixação das identidades (FERRAZ, 2013; SILVA; HALL; WOODWARD, 2014).

Tendo em vista esses esclarecimentos e comentários, vejamos o tratamento dispensado à temática da indústria cultural com o uso da canção “Crazy”:

**Step 3**

- 1) Listen to the song **"Crazy"** by simple plan. What do you think the song is about?
- 2) Now watch the **clip** and write down what has most called your attention. Why does the author think there is something wrong with society? Do you agree with him?  
<https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8>
- 3) Look for other songs about the theme.

**FEMALE** ≠ 

**GAY** ≠ 

**INTRODUCTION**

**TASK**

**PROCESS**

STEP1  
STEP2  
**STEP3**  
STEP4

**EVALUATION**

**CONCLUSION**

Figura 4: processo WQ "Culture Industry and Stereotypes" – passo 3

Apesar de todo esse horizonte de questionamentos propiciados pela letra e imagens da música, as questões propostas para discussão do tema são um tanto vagas e abertas, sem, no entanto, abordar de modo mais contundente as ideologias e os interesses econômicos nos quais se assenta a indústria do embelezamento, que embora pareçam opostos, são, na verdade, parte de uma engrenagem que se complementa. Assim, é interessante notar o poderio do lobby da indústria alimentícia com seus alimentos viciantes e engordurantes, e também a força dos laboratórios farmacêuticos, das farmácias e dos cirurgiões com suas promessas do milagre do emagrecimento. Ou seja, produzir enfermidades e oferecer cura para esses males faz parte de um sistema econômico que traz em si a capacidade de criar certa harmonia para as disparidades que o constituem.

Por fim, penso que a prática de perturbar e desconstruir a hegemonia da cultura produzida e comercializada pelos meios de comunicação de massa deve assentar-se na consciência dos possíveis danos à formação para a

solidariedade e para a ação de um sujeito que “responde responsabilmente” (DUBOC, 2015), em vez de no desejo de uma pureza cultural a ser preservada ou conquistada.

Com uma temática diversa e corajosa, a terceira *webquest* trata da problemática da orientação sexual e o faz de modo informativo e, de alguma maneira, problematiza questões pertinentes relacionadas ao tema. Contudo, se considerarmos somente o objetivo desta *webquest*, verificamos a primazia dos aspectos instrumentais do ensino linguístico, como segue: “Esta *webquest* objetiva introduzir o tema e desenvolver as habilidades comunicativas e letramento digital dos estudantes.” (Tradução nossa). (Anexo D).

Apesar do caráter limitado do objetivo, centrado nos aspectos formais da L2, a primeira atividade já amplia a discussão em relação à abordagem restrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sobre esse tema com o deslocamento da homogeneidade da perspectiva heteronormativa.

The image shows a digital interface for a webquest titled "Sexual Orientation". On the left, there is a vertical navigation menu with buttons for "Introduction", "Task", "Process" (with sub-buttons for "Step 1" and "Step 2"), "Evaluation", and "Conclusion". The "Introduction" button is currently selected. The main content area on the right features a video player showing an animated character with purple hair and headphones sitting at a desk. Below the video player, there is a URL: "(Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=P5x5Fo7rMvY>)". Underneath the URL, the text reads: "Watch the video 'Talking Sexual Orientation with Jane' and answer the following questions:". Below this text are three numbered questions: a) "What is Sexual Orientation according to the video?", b) "What are the Sexual Orientations presented in the video?", and c) "Do you feel comfortable to talk about this topic? Why/Why not?".

Figura 5: Introdução WQ “Sexual Orientation”

Sendo assim, embora o vídeo não problematize a temática da orientação sexual e forneça apenas informações sobre o assunto, há uma perspectiva diversa da pedagogia da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da heteronormatividade contidas nos PCNs, uma vez que introduz definições do que seja homossexualidade feminina e masculina, heterossexualidade e bissexualidade e ainda acrescenta a experimentação de sentimentos confusos, assustadores e inconveniências sociais por aqueles que apresentam orientação sexual 'desviante'. Entretanto, as questões para discussões restringem-se à identificação de informações e definições, além de trazer à tona possíveis desconfortos dos estudantes no tratamento do assunto. Não se questiona, por exemplo, quais são essas inconveniências/desafios, a naturalização dos apelidos e a violência dos xingamentos na escola enfrentados pelos adolescentes e adultos quando se descobrem em orientação sexual divergente daquela mais aceita socialmente e nem se coloca em xeque os princípios epistemológicos fundantes da heteronormatividade, da homofobia e da problemática de se fixar identidades a partir dos binarismos de masculino e feminino.

Em seguida, há sugestões de leituras de alguns textos que têm, claramente, um viés político ideológico na defesa dos interesses de imigrantes, mulheres, negros e homossexuais.

Figura 6: Processo WQ “Sexual Orientation”- passo 1

Portanto, são *websites* que tratam de assuntos relacionados aos interesses e problemas enfrentados por minorias, mais especificamente, os homossexuais. No entanto, apesar da pertinência dos tópicos abordados nos textos e a possibilidade de se ampliar as perspectivas dos educandos (MONTE MÓR, 2008; 2009; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2016) a partir dessas leituras, as duas questões propostas para a discussão dos temas concentram-se na interpretação e identificação de informações, bem como nas definições do termo preconceito. Ou seja, perde-se a chance de problematizar questões como homofobia, machismo, feminicídio, estupro e heteronormatividade, entre outros.

Assim, ainda que os professores em formação tenham tido a coragem para tratar de um tema geralmente marginalizado na escola (FERRAZ, 2014c), predominou um tratamento superficial do tema concentrando-se, quase que exclusivamente, nos aspectos conceituais do assunto. Entretanto, essa superficialidade e não-problematização do assunto desta *webquest* parecem

justificar as hipóteses de Ferraz (2014c) que descreve algumas razões pelas quais professores de L2 sentem-se despreparados e com dificuldades para tratar dessas questões em sala de aula:

1. não termos sido educados para a diversidade de gêneros e, paradoxalmente, termos sido reprimidos (ou sofrido algum tipo de *bullying*) em instituições heterossexistas ou heteronormativistas; 2 pois o tema é considerado um tabu em nossa sociedade; 3 pois o contexto em que estamos (nosso país) é, em geral, preconceituoso e homofóbico; 4. pela falta de políticas públicas e educacionais em relação ao tema e 5. pela influência das instituições religiosas e seus dogmas seculares, tradicionais e atrasados. (FERRAZ, 2014c, p. 10).

Apesar disso, a *webquest* sobre orientação sexual insere-se, pelo menos parcialmente, numa perspectiva pós-moderna e em conformidade com o letramento crítico porque traz à tona a possibilidade da heterogeneidade e da fluidez identitária em relação ao comportamento afetivo e sexual ao incluir a temática da homossexualidade feminina e masculina, da bissexualidade e da heterossexualidade.

Por fim, temos a última *webquest* preparada na disciplina de Estágio Supervisionado I, cujo tema é a questão ambiental, mais especificamente o oceano. Interessante notar que, embora no objetivo desta *webquest* sejam usados verbos como pensar, argumentar e refletir, o que se percebe nas atividades sugeridas é a predominância da perspectiva centrada nas dimensões da informação, da conscientização e de higienização no que diz respeito à educação ambiental, aspectos já criticados por Bomfim et al. (2013). Além disso, privilegiam-se os estudos dos aspectos biológicos ou ecológicos das questões ambientais (CRUZ; BIGLIARDI, 2012). Sendo assim, a partir do uso de um vídeo sobre o oceano, a organizadora da *webquest* pretende:

“[...] motivar os estudantes a pensar sobre o oceano, a debater a poluição e a refletir sobre suas responsabilidades visando incentivá-los a participar em projetos de preservação ambiental” (Tradução e ênfase nossas) (Anexo E).

Ou seja, o objetivo maior de estudo desse vídeo concentra-se na responsabilização individual pela degradação ambiental e na busca por formas corretas de proteção da natureza. Perspectiva, essa, evidenciada pelas atividades seguintes:



Figura 7: Processo WQ "Environment"

Assim, o vídeo sobre o oceano enfatiza a dependência humana em relação ao meio ambiente para sua própria sobrevivência e que, por isso mesmo, faz-se imperativo protegê-lo. De modo semelhante às *webquests* anteriores, pode-se verificar a predominância de questões de interpretação e identificação de informações contidas no vídeo. Ou seja, a discussão poderia ser ampliada se se questionassem as contradições existentes entre a demanda por proteção ambiental e o modelo econômico vigente, cuja falácia de desenvolvimento sustentável justifica a destruição da natureza a favor da lógica do produtivismo e do consumismo. Além disso, seria viável questionar sobre quem são os incluídos e os excluídos com esse incentivo ao produtivismo e ao consumismo (BOMFIM, et al.2013).

Além dessa ausência de problematização do tema tratado, há uma outra característica desta *webquest* que precisa ser observada. Na verdade, essa *webquest* sobre a questão ambiental talvez devesse ser classificada como uma *webexercise*, uma vez que não se pode dizer que seja curta ou longa, porque foi planejada para uma única aula, com o agravante da simplificação excessiva

dos exercícios restritos a comandos, em vez de dizer como resolvê-los e, sobretudo, porque não há produção de um novo saber ressignificado (DODGE, 1997a).

Assim, podemos constatar que, em geral, as *webquests* organizadas pelos professores em formação não atendem satisfatoriamente às premissas acima descritas e permanecem comprometidas com os pressupostos da modernidade: de identidades fixas; de categorização; de generalizações e de um conhecimento estável e puro (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2016). Nesse sentido, os quatro temas foram abordados apenas superficialmente, uma vez que as atividades, quase sempre, objetivavam a identificação de informações e interpretação de textos e diálogos, sem, no entanto, problematizar as ideologias; os discursos naturalizados sobre identidade, nacionalidade, produção e consumo; os interesses conflitantes e os pressupostos epistemológicos nos quais se assentam esses assuntos. Há, por outro lado, atenção especial com a aquisição das formas linguísticas como a preparação de listas de novos vocábulos adquiridos, na *webexercise* acima, e formas de saudações e perguntas como: “hello, goodbye, what's your name? Where are you from? How are you? Nice to meet you”, na *webquest* sobre diversidade cultural, (Anexo B). Além disso, todas as *webquests* privilegiaram o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas relacionadas à compreensão escrita e oral e produção oral e escrita.

Aliás, essa parece ser a tônica do ensino de L2 em todos os níveis escolares. Assim, essas práticas pedagógicas centradas na forma linguística e voltadas para o Ensino Fundamental II confirmam as críticas de Finardi (2010) de que os temas de interesse social são marginalizados ou tratados de modo superficial e a ênfase recai sobre os aspectos estruturantes da língua na educação básica. No que diz respeito ao ensino superior, os aspectos presentes nessas *webquests* vão ao encontro das constatações de Ferraz (2015) que, ao analisar o currículo do curso de graduação de letras-inglês da UFES, identifica que há uma perspectiva estruturalista, cujo propósito é o desenvolvimento do domínio das competências linguísticas e da fluência dos futuros professores de inglês. Conforme Ferraz (2015), isso pode ser ilustrado pela presença significativa das

disciplinas de fonética, fonologia, prosódia, semântica, de estudos de gêneros textuais e de escrita acadêmica, por exemplo. Em função disso, o desenvolvimento do letramento crítico dos professores em formação depende fundamentalmente de iniciativas isoladas de alguns professores formadores, que introduzem práticas da pedagogia crítica e letramentos críticos por uma escolha pessoal.

Entretanto, preciso reconhecer que a problematização apenas parcial das temáticas das *webquests* pelos professores em formação talvez seja em decorrência do fato de que na disciplina de Estágio Supervisionado I tenhamos enfatizado mais a dimensão instrumental do ensino do Inglês (abordagens híbrida e CLIL Invertida; recursos da web 2.0; metodologias de ensino/*webquest*) que o desenvolvimento da criticidade docente propriamente dita. Além disso, analiso as produções dos professores em formação de um lugar privilegiado, uma vez que hoje tenho acesso ampliado, em relação ao que eu e os formandos tínhamos na época de produção das *webquests*, aos princípios e conceitos dos estudos culturais, da pedagogia e do letramento críticos.

Sendo assim, para viabilizar o surgimento de práticas ressignificadas no campo da educação linguística, defendo que além do desenvolvimento da dimensão instrumental da língua e das competências linguísticas durante a graduação de estudantes de Letras-Inglês da UFES, que os estudos do discurso, estudos culturais e dos letramentos críticos sejam incluídos no currículo dessa graduação, bem como a adoção de novas perspectivas epistemológicas pelos professores formadores.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo objetivou refletir sobre os potenciais das abordagens híbrida e CLIL Invertida, concretizadas por meio de quatro *webquests* preparadas por professores em formação, para a promoção de uma educação crítica. Para tanto, nossos esforços foram concentrados nos estudos conjugados de aspectos instrumentais e formativos para o ensino-aprendizado de L2 como a

abordagem híbrida e sua tentativa de conciliar o formato tradicional de aula presencial com o formato de aula a distância, proporcionado, principalmente, pela gama de possibilidades trazidas pelos recursos da *web 2.0*. Além disso, concentramos nossa atenção no desenvolvimento da abordagem CLIL Invertida, na tentativa de que professores em formação preparassem aulas de inglês para o Ensino Fundamental integrando o ensino das formas linguísticas com o debate a respeito de temas de interesse social, com a orientação de que as atividades de compreensão oral e escrita fossem realizadas extraclasse e as de produção oral e escrita fossem, preferencialmente, conduzidas nas aulas presenciais. Somam-se a todos esses recursos instrumentais de ensino de L2, a metodologia de ensino *webquest*, que consiste em uma pesquisa orientada, quase sempre realizada no ambiente *on-line*. Paralelamente aos estudos desses recursos de ensino, foi enfatizada a pertinência da pedagogia crítica freiriana, do letramento crítico e dos estudos culturais para o desenvolvimento de uma educação linguística, problematizadora das ideologias, das hegemonias e dos discursos canonizados pela escola e propagados nos estudos linguísticos.

Constatamos, entretanto, que os potenciais das abordagens híbrida e CLIL Invertida não foram totalmente desenvolvidos nas tarefas propostas nas *webquests* organizadas pelos professores em formação. Fato que se verifica, sobretudo, na prevalência do interesse dos futuros docentes pelo formato tradicional de ensino, tendo em vista que a maioria das atividades foi planejada para aulas presenciais.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação linguística proporcionada pelas atividades das *webquests*, verificamos que embora tenha havido um tratamento superficial das questões que nos atingem social e existencialmente e da centralidade nas formas linguísticas, há um despertar para o questionamento do status quo, como se pode observar no caso da *webquest* sobre orientação sexual.

Apesar das limitações acima descritas, pensamos que a relevância e o ineditismo desta experiência de formação docente utilizando-se de uma metodologia condizente com as novas práticas epistemológicas promovidas pela presença da digitalidade nesse início de século XXI; bem como a

ampliação dos horizontes dos professores em formação para mudanças de paradigmas na educação linguística são importantes contribuições deste estudo.

## 5.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A abordagem híbrida ou sala de aula invertida (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000) pressupõe mudanças na cultura escolar, sobretudo nos papéis de educadores e educandos. Nesse sentido, demandam-se dos educandos maior autonomia e capacidade de autogerenciamento; dos educadores espera-se a abertura para a reinvenção das práticas docentes e para o compartilhamento do protagonismo de sala de aula com os educandos. Além disso, essa abordagem de ensino pressupõe que os estudantes de escola pública, inclusive os que trabalham durante o dia e estudam à noite, tenham acesso a computadores, tablets, smartphones e internet, letramento digital e disponibilidade de tempo suficiente para que as aulas extraclasse funcionem adequadamente.

No que diz respeito à educação linguística, temáticas como homofobia, intolerância religiosa, racismo, estereótipos, machismo, corrupção, entre outros, podem sofrer resistências de diretorias escolares, de pais, de professores e de educandos, uma vez que parte desses agentes escolares acredita em uma escola neutra, que trate exclusivamente de fórmulas e de conceituações abstratas em detrimento de problematizações de temas que nos atingem existencialmente. Em função disso e tendo em vista que o letramento crítico pode ocorrer independentemente de temas específicos, talvez uma forma possível de burlar essas prováveis resistências seja aproveitar as brechas no currículo, no livro didático, nas falas e gestos dos educandos (DUBOC, 2015) para a introdução e perturbação indireta desses assuntos que permeiam as práticas escolares.

## 5.2 SOBRE PESQUISAS FUTURAS

Acreditamos que estudos futuros possam ser mais exitosos se a formação docente for concretizada de modo mais efetivo utilizando-se do formato de aulas presenciais e a distância, corrigindo-se as lacunas constatadas por Mendes (2017) e pelos professores em formação (Apêndice D) em relação à organização de atividades específicas para o ambiente *on-line*, diferenciadas daquelas das aulas presenciais, além do uso de plataformas que favoreçam a concentração e o empenho dos graduandos.

Parece-nos, ainda, bastante provável que futuras pesquisas com objetivo de introduzir práticas inovadoras na formação docente sejam mais bem-sucedidas se houver consistência entre professores formadores no uso de abordagens híbridas, oferecendo aulas presenciais e a distância a fim de fazer o que Paiva (2013) sugere: que o modelo venha dos professores formadores. Sugerimos, ainda, que recursos tecnológicos sejam utilizados para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos graduandos, em vez dos usos pedagógicos centrados nos professores formadores (GRAHAM; TRIPP; WENTWORTH, 2009).

Além disso, tendo em vista que a perspectiva instrumental de formação docente é predominante no currículo do curso de letras-inglês da UFES (FERRAZ, 2015), sugerimos pesquisas e mudanças curriculares para fomentar uma formação mais crítica. Isso poderia ser feito por meio da introdução de literatura a respeito da Pedagogia Crítica, dos Letramentos Críticos, dos Estudos do Discurso (OLIVEIRA, 2013) e Estudos Culturais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014) nas disciplinas desse curso, bem como pela ampliação das perspectivas dos professores formadores.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. G. C. **Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por Meio de Conteúdos e Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações.** 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 575-587, 2001.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M.; Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. IN: \_\_\_\_\_. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015, p. 48-65.

BOMFIM, A. M.; PICCOLO, F. D. Educação ambiental crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. 27, p. 184-195, 2011.

BOMFIM, A.; DOS ANJOS, M. B.; FLORIANO, M. D.; FIGUEREDO, C. S. M.; DOS SANTOS, D. A.; DA SILVA, C. L. C. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n.1, p. 27-52, 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Estudo com webquests Brasileiras e Portuguesas Disponíveis na web: uma análise exploratória sobre a quantidade, qualidade, conteúdo e a usabilidade. In: **X Simpósio Internacional de Informática Educativa**, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de webquests em Língua Portuguesa.** Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Ibero Americana de Educación**, n. 40, v. 2, p. 1-9, 10 de out, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 9 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MECSEF, 1998.

CARDOSO, G.; MOTA, M. Integrating CALL and Vocabulary Acquisition in an ESP Course: an exploratory study. IN: **III Congresso Internacional da Abrapui.** Florianópolis, UFSC, 2012.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- CHEN, Y. R.; HE, Wei. The Flipped Classroom in Multimodal CBI College English Teaching. In: **Proceedings of the 2015 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education**. 2015. p. 714-720.
- COELHO, T. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSTA, A. C. S. da et al. Indústria cultural: revisitando Adorno e Horkheimer. **Revista Movendo Ideias**, Belém, v. 5, n. 13, p. 13-22, jun. 2003.
- COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento, (2001). Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/4277>>. Acesso em 20 jun, 2016.
- CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 29, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2845>>. Acesso em: 20/12/2016.
- DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio online. In: MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 359-394.
- DODGE, B. **Some Thoughts About Webquests**. 1997a. Disponível em: [webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html). Acesso em: 22 dez de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Building Blocks of a Webquest**, 1997b. Disponível em: <[academics.smcvt.edu/cbauerramazani/TESOL/INETESOL/WebQuests/building\\_blocks.htm](http://academics.smcvt.edu/cbauerramazani/TESOL/INETESOL/WebQuests/building_blocks.htm)> Acesso em: 15 de maio de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Process Checklist**, 1999. Disponível em: <<http://webquest.org/sdsu/processchecker.htm>>. Acesso em: 29 de maio de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Creating a Rubric for a Given Task**, 2001. Disponível em: <[https://www.msubillings.edu/assessment/pdf/Creating\\_A\\_Rubric.pdf](https://www.msubillings.edu/assessment/pdf/Creating_A_Rubric.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2017.
- \_\_\_\_\_. **WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks**, 2002. Disponível em: <<http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.
- DORNYEI, **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: END 2015 – International Conference on Education and New Developments,

2015, Porto. **END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015a. v. 1. p. 603-607.

\_\_\_\_\_. Affordances of web 2.0 interfaces for the teaching/learning of L2 in the flipped classroom. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. **ICERI 2015 Proceedings**. Madri: IATED, v. 1. 2015b, p. 1052-1058.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI**: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital. 2016. 362 f. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FERRAZ, D. M. Pedagogical practices in the light of critical literacy and multiliteracies. In: PRHE 2010 Pedagogical Research in Higher Education, 2010, Liverpool. **3rd international Pedagogical Research in Higher Education Conference**. Liverpool: PRIME, 2010a. v. 1. p. 1-83.

\_\_\_\_\_. EELT. Education Through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. In: **Contexturas**, v. 17, p. 39-56, 2010b.

\_\_\_\_\_. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. In: **Revista V@rVitu**. Itu, 2012.

\_\_\_\_\_. Language and Culture Fostering Peace: The Contributions of Critical Education. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, p. 239-250, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento Visual: As imagens e as aulas de Inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP. Pontes editores, 2014a, p. 255-270.

\_\_\_\_\_. Visual Literacy: The interpretation of images in English Classes. In: **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 5, n. 1 (10 ed.), número especial, jan/maio 2014b, p. 16-28.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e educação e línguas estrangeiras: homossexualidade e homofobia em questão. In: VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2014, Rio Grande. **ABEH Anais**. Rio Grande: FURG, 2014c. v. 1. p. 1-300.

\_\_\_\_\_. Sexualidade, Homossexualidade e Homofobia: Desafios e Contribuições das Línguas Estrangeiras. In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2014, Vitória. **ANAIS DO III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS**. Vitória: GEPS, 2014d. v. 3.

\_\_\_\_\_. Novos Letramentos e educação de Línguas Estrangeiras: Problematizações e Desafios. In: STELLA, P. R. *Et al.* (Orgs.). **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brazil**, Maceió, Edufal, 2014e, p. 53-83.

\_\_\_\_\_. Problematizing the critical in local pedagogical practices. In: ICCAL - International Conference of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília. ICCAL - **Caderno de Resumos**. Brasília: UnB, 2015. v. 1. p. 1502-1518.

\_\_\_\_\_. Religiões, homossexualidades e as redes sociais: os discursos que circulam. In: Micheline Mattedi Tomazi; Lúcia Helena Peyroton da Rocha; Júlio César Pompeu. (Org.). **Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito**. São Paulo: Terracota Editora, 2016, v. 1, p. 1-232.

FINARDI, K. R. A Ação de Ensinar: Visões de Professores, Estagiários e Supervisores. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2010, Taubaté. **III CLAFPL**. Taubaté: Editora da Unitau, 2010, p. 143-144.

\_\_\_\_\_. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL approach. **Studies in English Language Teaching**, v. 3. p. 326-338, 2015.

\_\_\_\_\_. Globalization and English in Brazil. In: FINARDI, K. R. (Org.) **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016, p. 13-32.

FINARDI, K. R.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. **Revista Crop**, v. 13, p. 205-214, 2008.

FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. **Intersecções** (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012

FINARDI, K.R.; PREBIANCA, G.; SCHMITT, J.; ANDRADE, D. F. Technology, English Language Teaching and Internationalization at a crossroad: insights from the analysis of a virtual learning environment in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. **Proceedings. Madri: IATED**, 2014. v. 1. p. 1-12.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; LIMA, S.; MENDES, A. R. MOOC in the Inverted Clil Approach: Hybridizing English Teaching/ Learning. **Studies of English Language Teaching**, vol. 4, n. 4, p. 473-493, 2016.

FINARDI, K.R; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, v.2, p. 48-65, 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, v. 66, p. 239-284, 2014.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: Araújo, J.; Leffa, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap 6, p.93-109.

FINARDI; K. R.; PREBIANCA, G.V.V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the flipped classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; ALENCAR, J.G. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. **The Electronic Journal of Science Education**, v. 2, p. 11-30, 2016.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of MOOCs. In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015, Barcelona. **Edulearn15 Proceedings**, Barcelona: IATED, v. 1. 2015, p. 11-18.

FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. V. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 11, p. 549-571, 2016.

FREIRE FILHO, J. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Eco Pós.** Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, UFRJ, v. 7, n. 2, p. 45-65, 2004.

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

GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.** 2009. p. 1-15.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: **Anais do IX EPLE.** Encontro de professores de línguas estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2002, p. 107- 114.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto alegre: Artmed, 1997.

GOIS, J. B.; SOLIVA, T. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 38-45, 2011.

GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar em revista**, n. 27, 2006.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Orgs.). **Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs.** San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 41-54.

GRAHAM, C. R.; TRIPP, T.; WENTWORTH, N. Assessing and improving technology integration skills for preservice teachers using the teacher work sample. **Journal of Educational Computing Research**, v. 41, p. 39-62, 2009.

HALL, S. Quem precisa da identidade? IN: SILVA, T, T. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes. 2014, p. 103-133.

HENNICK, C. Flipped 2.0. **Scholastic Administrator**, p. 40-42, 2014. Disponível em: <<http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3758360>>. Acesso em 15 maio 2017.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. DE; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, coleção: NPLA, v. 47, 2016, p. 21-39.

JOHNSON, L. W.; RENNER, J. **Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course**: Student and teacher perceptions, questions and student achievement. 2012. Tese de Doutorado. University of Louisville.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem....Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. DE; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, coleção: NPLA, v. 47, 2016, p. 41-53.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

KELLNER, D; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds). **A New Literacies Sampler**. NY: Peter Publishing, 2007.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LANKHEAR, C.; KNOBEL, M. Researching new literacies: web 2.0 practices and insider perspectives. **E-Learning and Digital Media**, v. 4, n. 3, p. 224-240, 2007.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Orgs.). **Digital literacies: Concepts, policies and practices**. Peter Lang, 2008, p.1-16.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technology literacy: Managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. IN: Leffa, V. J. (org). **Produção de materiais de ensino**. Pelotas: Educat. 2008, p. 15-41.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Ciclo de Cursos de Educação Ambiental – Ano 4**. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental, Departamento de Educação Ambiental, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29811383010/>>. Acesso em: 29junho 2017.

LORENZI, G. C. C.; DE PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. IN: Rojo, R.; Moura, E. (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012, p. 35-54.

MARSH, D. Using languages to learn and learning to use languages. IN: Marsh, D. and Langé, D. (eds). **University of Jyväskylä**: Finland, 2000. Disponível em <<http://www.tieclil.org/html/products/pdf%201%20UK.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2016.

MENDES, A. R. M. **Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês**: Integrando as Novas Tecnologias. 2017. 199 f. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MILLS, K. A. A Review of the ‘Digital Turn’ in the New Literacies Studies. In: **Review of Educational Research**. New York, SAGE.v. 80, n. 2, 2010, p. 246-271,

MOITA LOPES DA, L. P. A Contribuição da Linguística Aplicada na Formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: A questão dos Temas Transversais. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. v. 8, p. 1-8, 1999.

MONTE MÓR. W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. **Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, 2008.

\_\_\_\_\_. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.109-138, 2000.

MOTT, L. Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, A. Multiliteracies, Information Ecology and the Digital Book: EFL students' view of Technology. IN: **III Congresso Internacional da Abrapui**. Florianópolis, UFSC, 2012.

PAIVA, V. L. M. O.; MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. Design de atividades acadêmicas online, In: SALIES, T.; SHEPHERD, T. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 205-228.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PORCINO, M.C. **Tecnologias e Metodologias na ensinagem de Inglês no século XXI: Elaboração e análise de Webquests**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PREBIANCA, G.; SANTOS, J. V. Learning English through educational softwares: insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction. IN: **III Congresso Internacional de Abrapui**. Florianópolis, UFSC, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-31.

ROSELLI-CRUZ, A. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**, n. 39, p. 73-85, 2011.

SANTIAGO, S. O silêncio, o segredo, Jacques Derrida. **Márgenes: Revista de Cultura**, n. 5, jul./dez, 2004.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, C. G. **Wequest no ensino e aprendizagem do Inglês**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SILVA DA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T, T. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes. 2014, p. 73-102.

SILVEIRA, N. **Hibridizando o Ensino de Inglês na Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo**. 2015. 205 f. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, E. M. de; CARRIERI, A. de P. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p.46-70, MAI/JUN. 2010. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/1712/2300>. Acesso em: 20 de junho 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TÍLIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul/set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1987. 2013.

WARSCHAUER, M. **Social capital and access**. Universal access in the Information Society, 2(4), p. 315-330. 2003.

WARSCHAUER, M. **Technological change and the future of CALL**. New perspectives on CALL for second language classrooms, p. 15-26, 2004.

WEISSHEIMER, J. Technology-enhanced L2 learning: the impact of voicethread on the development of learners' L2 speaking. IN: **III Congresso Internacional da Abrapui**. Florianópolis, UFSC, 2012.

WILLEY, K.; GARDNER, A. P. Flipping your classroom without flipping out. In: **SEFI Annual Conference**. SEFI, 2013. Disponível em <[https://www.academia.edu/5153284/flipping\\_your\\_classroom\\_without\\_flipping\\_out](https://www.academia.edu/5153284/flipping_your_classroom_without_flipping_out)>. Acesso em 16 maio 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, T, T. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes. 2014, p. 7-72.

ZUIN, A. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 54, agosto, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário Inicial

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo e que tem como objetivo investigar o uso de abordagens híbridas na formação docente e no ensino aprendido de L2.



### BLOCO A - Informações Pessoais

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
3. Caso tenha experiência professor de inglês, em qual contexto é?  
 Aulas Particulares  
 Curso Livre de Idiomas  
 Ensino Público  
 Ensino Regular Rede Privada  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### BLOCO B - Uso das Tecnologias Digitais

1. Qual ou quais dos itens abaixo você tem disponível para uso pessoal?  
 Computador  
 Celular smartphone ou Iphone  
 Tablet ou Ipad  
 Internet em casa  
 Dados Móveis (3G, 4G)
2. Caso trabalhe como professor de inglês, qual ou quais dos itens abaixo você tem disponível para uso profissional?  
 Computador  
 Celular smartphone ou Iphone  
 Tablet ou Ipad  
 Internet (wifi)  
 Data show  
 Quadro digital
3. Com que frequência você acessa à internet?  
 Todos os dias, por mais de duas horas  
 Todos os dias, até duas horas  
 Alguns dias da semana  
 Apenas nos fins de semana  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
1. Onde você acessa a internet? Use números para ordenar as opções de acordo com a frequência. Use 1 para o mais frequente, deixe em branco os que não faça uso.  
 Em casa  
 No laboratório de informática da universidade  
 Fora de casa, usando os dados móveis do celular  
 Fora de casa, usando wi-fi disponível  
 Em uma lan-house  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
2. Que páginas você acessa com mais frequência na internet?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Caso use aplicativos no smartphone, quais usa com mais frequência?  
\_\_\_\_\_

4. Com que frequência você usa a internet para lazer? Se você não faz uso da internet para lazer, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Jogos				
Assistir vídeos, filmes ou séries				
Ler livros				
Ler jornais ou revistas				
Ouvir música				
Escrever blog				
Outro: especifique				

5. Com que frequência você usa a internet para fins profissionais/acadêmicos?

Se você não trabalha como professor ou não faz uso da internet para o trabalho ou estudo, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Ferramentas de tradução ou dicionário				
Buscar informações e recursos didáticos (vídeos, imagens, worksheet)				
Buscar ideias de atividades para adaptá-las a sua turma (jogos, exercícios, métodos, etc...)				
Participar de fóruns de discussão				
Compartilhar atividades ou recursos didáticos com outros professores				
Me atualizar sobre novas tendências na área				
Usar ferramentas online nas atividades em aula				
Usar ferramentas online para as tarefas de casa dos alunos				
Interagir com meus alunos				
Usar ferramentas de edição de documentos online				
Participar de cursos à distância				
Outro: especifique				

6. Com que frequência você usa a internet para se conectar com pessoas?

Se você não faz uso da internet para interagir com outras pessoas, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Interação nas redes sociais (Facebook, Instagram, etc.)				
Mensagens instantâneas (Facebook Messenger, Whats App, etc.)				
Salas de bate-papo				
Fóruns de discussão				

Chamadas Online				
Vídeo-chamadas				
E-mail				
Outros: especifique				

7. Qual o seu nível de habilidade com os conhecimentos abaixo?

Quesito	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Conhecimentos básicos de interface do computador: ligar/desligar, abrir/fechar/redimensionar janelas, criar/organizar/renomear/localizar pastas/arquivos.					
Habilidades para utilizar os programas de editor de texto, planilhas e apresentações (inclusive para preparar material didático)					
Conhecimento de tecnologias que me auxiliem a alcançar meus objetivos pedagógicos.					
Habilidades para pesquisar e localizar informações					
Conhecimento de recursos online para uso em aula.					
Conhecimento de recursos online para uso didático como tarefa de casa dos alunos.					

Habilidade de analisar de forma crítica as informações e os recursos digitais segundo sua utilidade e possíveis repercussões					
Conhecimentos dos riscos do ambiente online (vírus, phishing, cavalo de Tróia, etc.) e dos mecanismos de defesas (anti-vírus, firewall, etc)					
Conhecimento da estrutura dos textos que circulam na Internet (e-mail, blog, wiki, etc)					
Conhecimentos que permitam a produção destes textos, utilizando a estrutura de links e vários recursos (som, imagem, vídeo, gif, etc)					
Conhecimento de ferramentas online disponíveis para me manter atualizado sobre o uso de tecnologia na educação.					
Conhecimento das redes sociais e seus mecanismos de participação/desfiliação das mesmas					
Conhecimento de comunidades virtuais de aprendizagem que possibilitam interação e compartilhamento de informações e recursos com pessoas com o mesmo interesse.					
Conhecimento de comunidades virtuais de aprendizagem disponíveis para uso com alunos.					
Habilidade em compartilhar informações sobre tecnologias disponíveis para uso na educação e minhas experiências com meus colegas.					
Conhecimento de linguagens de códigos/programação (Java, html, etc)					
Conhecimento de ferramentas para armazenar e compartilhar arquivos online (dropbox, drive, cloud)					

1. Quais as redes sociais que você usa e como as usa?

Rede Social	Tenho conta	Acompanho as publicações dos outros mas não interajo	Faço publicações espontâneas	Reajo às publicações (curtir, gostar, etc) dos outros	Comento nas publicações dos outros
Facebook					
Twitter					
Instagram					
Snapchat					
Linked In					
You Tube					
Google +					

BLOCO C - Uso de Tecnologias no Curso de Letras Inglês

1. Como você qualifica a integração de tecnologias digitais no curso de Letras Inglês?  
 Plenamente satisfatória  
 Satisfatória  
 Razoável  
 Insuficiente
  
  2. Quais recursos digitais foram usados pelos professores formadores nas atividades?  
 Projeções  
 Vídeos  
 Celulares  
 Computadores Portáteis  
 Laboratório de Informática  
 Fóruns de discussão online  
 Redes Sociais  
 Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
  
  3. Cite algum caso de uso de tecnologias digitais na sua experiência como aluno do curso de Letras Inglês que foi significativo para você. Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
  4. Quais os aplicativos/sites que você usa para ensinar/aprender línguas estrangeiras? Qual (quais)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você faz uso de algum desses aplicativos/sites como aluno/professor de língua estrangeira? Qual (quais)?

Muito obrigado pela sua colaboração!  
Mestrando Sebastião Lima/PPGEL

## APÊNDICE B – Compilação das Respostas do Questionário Inicial

Os questionários respondidos na íntegra estão disponíveis através do link <http://bit.ly/2ft5HUN>  
(último acesso em 20.01.2017)

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
A1	NOME	Amanda Barros	Breno Santos Pereira R.	Emerson Salles de Jesus	Laís Nunes Gonçalves	Luciana Barbosa de Barboza	Maccioly Barnere Gomes	Mariana Geada Cavalieri	Patrícia Costa Souza	Soraya Therezinha Rodrigues de Souza
2	IDADE	21	22	32	27	54	22	21	21	23
	SEXO	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
A3	Experiência como Professor	Outro	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre
	PIBID		Aula Particular		Aula Particular	Aula Particular		Aula Particular		
B1 - USO PESSOAL	Computador	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
	Smartphone	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Tablet	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
	Internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Dados Móveis	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
B2 - USO PROFISSIONAL	Computador	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Celular	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
	Tablet	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Wifi	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Data show	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Quadro Digital	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
B3	Frequência do Uso da Internet	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por de duas horas	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas
B4 - LOCAIS DE ACESSO A INTERNET EM ORDEM DE FREQUÊNCIA	Local de acesso a internet	Em casa	Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Em casa	Em casa	Em casa	Em casa	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi
	Local de acesso a internet	Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Laboratório informática universidade	Fora de casa, com wi-fi	Laboratório informática universidade	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis
	Local de acesso a internet	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Em casa
	Local de acesso a internet	Laboratório informática universidade	Laboratório informática universidade		Laboratório informática universidade			Laboratório informática universidade	Laboratório informática universidade	Laboratório informática universidade
	Local de acesso a internet								Em uma lan-house	
B5	Páginas mais acessadas	Email, The Guardian, Youtube	Facebook, Instagram, Youtube, Netflix, Gmail, Google, Spotify	Facebook, Google Drive, Youtube, Sites de Séries e Desenhos, Fóruns de Jogos	Google, Facebook, Youtube, A Gazeta, CNN, BBC	Google, Google Acadêmico, Youtube	facebook, instagram, blogs, msn, noticias	facebook, google, hotmail, youtube, tradutor, netflix	Facebook, A Gazeta, Google	Facebook, Hotmail, Notícias

B6	Aplicativos mais usados no smartphone	Whatsapp, outlook, google translator	Facebook, Instagram, Youtube, Netflix, Gmail, Banco do Brasil, Snapchat, EN-PT Dictionary, Musixmatch, Spotify, Vitória Online, Whatsapp	Whatsapp	Whatsapp, Instagram, Gmail, Facebook			Facebook, Instagram, Banco do Brasil, Whatsapp	Whatsapp, Snapchat, Instagram, Facebook, Facebook Messenger	Whatsapp, Biblia, Cifraclub, Instagram, Adobe Reader, Soundcloud	Whatsapp, EN-PT Dictionary, Messenger, RU Ufes e Peixe Urbano
B7 - Internet para Lazer	Jogos	Nunca	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	
	Assistir vídeos, filmes ou séries	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	
	Ler livros	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	
	Ler jornais ou revistas	Muitas vezes	Muitas vezes	Nunca	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	
	Ouvir música	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	
	Escrever blog	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	
	Outro: especifique			Fórum de Jogos, Muitas Vezes							
B8 - Internet para estudo ou trabalho	Ferramentas de tradução ou dicionário	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	
	Buscar informações e recursos didáticos	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	
	Buscar ideias de atividades	Sempre	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	
	Participar de fóruns	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Nunca	
	Compartilhar recursos com colegas	Poucas vezes	Muitas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Sempre	
	Atualização na área	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	
	Ferramentas online em sala	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	
	Ferramentas online para tarefas casa	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Nunca	
	Interagir com alunos	Nunca	Muitas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	
	Edição de documentos online	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	
	Cursos distância	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca	
et para	Redes sociais	Poucas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	

	Mensagens instantâneas	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
	Salas de bate-papo	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca
	Fóruns	Nunca	Poucas vezes	Sempre	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca
	Chamadas Online	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes
	Vídeo-chamadas	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes
	E-mail	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Sempre
B10 Habilidades e conhecimentos	Interface	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo
	Editor de texto, planilhas e apresentações	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Ótimo	Bom	Bom
	Tecnologias que me auxiliem a alcançar objetivos pedagógicos	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Bom	Regular	Bom
	Pesquisar e localizar informações	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo
	Recursos online para uso em aula	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Bom	Regular	Bom	Regular	Ótimo
	Recursos online para uso como tarefa de casa	Ótimo	Regular	Regular	Bom	Bom	Regular	Regular	Ruim	Bom
	Análise crítica e recursos digitais	Ótimo	Regular	Bom	Bom	Bom	Regular	Bom	Ruim	Ótimo
	Riscos do ambiente online	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Regular	Bom	Bom	Regular	Ótimo
	Estrutura dos textos que circulam na Internet	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Regular	Ótimo	Bom	Ótimo
	Produção destes textos, utilizando a estrutura de links e vários recursos	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Ruim	Bom	Regular	Bom
	Ferramentas online disponíveis para atualização	Regular	Regular	Ruim	Bom	Regular	Regular	Regular	Péssimo	Ótimo
	Redes sociais	Ruim	Ótimo	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Bom	Ótimo
	Comunidades virtuais de aprendizagem	Ruim	Regular	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom	Regular	Regular
	Comunidades virtuais de aprendizagem disponíveis para alunos	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Ruim	Bom	Péssimo	Regular
	Compartilhar informações	Bom	Regular	Bom	Bom	Regular	Regular	Regular	Ruim	Bom
Linguagens de códigos/ programação	Regular	Péssimo	Péssimo	Péssimo	Regular	Ruim	Ruim	Ruim	Regular	
Ferramentas online para armazenar e compartilhar arquivos	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Ruim	Regular	Regular	
Redes	Facebook	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta					

		Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas		Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas
			Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)
			Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)		Comento	Comento	Comento		Comento
				Comento						
	YouTube	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Acompanho mas não interajo	Tenho conta	Tenho conta	Acompanho mas não interajo
		Reajo (curtir, gostar, etc)	Acompanho mas não interajo	Acompanho mas não interajo	Acompanho mas não interajo	Reajo (curtir, gostar, etc)		Acompanho mas não interajo		
				Reajo (curtir, gostar, etc)		Comento		Reajo (curtir, gostar, etc)		
				Comento						
	Google +		Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta					
			Acompanho mas não interajo							
	Linked In	Tenho conta	Tenho conta							
			Acompanho mas não interajo							
	Instagram		Tenho conta		Tenho conta	Acompanho mas não interajo	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	
			Faço publicações espontâneas		Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	
		Reajo (curtir, gostar, etc)			Reajo (curtir, gostar, etc)	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)		

			Tenho conta		Tenho conta		Tenho conta	Tenho conta		
	Snapchat		Acompanho mas não interajo		Faço publicações espontâneas			Faço publicações espontâneas		
					Comento			Reajo (curtir, gostar, etc)		
								Comento		
	Twitter		Tenho conta						Tenho conta	
1	Integração das NTIC em Letras Ingles	Satisfatória	Satisfatória	Plenamente satisfatória	Razoável	Satisfatória	Razoável	Satisfatória	Razoável	Razoável
rsos usad	Projeções	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

	Vídeos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Celulares	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
	Computador Portátil	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Laboratório Informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Fóruns de discussão	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
	Redes Sociais	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
C3	Caso de integração pelo prof formador	Correção e envio de trabalhos antecipados, produção de vídeo, Comunicação com colegas e profs, leitura digital, envio de trabalhos online.	Elaboração de Vídeo.		Vídeos de paródias relacionados ao conteúdo.	Leitura de artigos através do Google e Google Acadêmico	o uso do programa "POW" na aula de Prosódia. A aula deixou de ser meramente teórica e podíamos ver como aquela disciplina se aplicava na prática. foi bem interessante	laboratório de informática e programa online para disciplina de Fonética no 1o período e Prosódia no 2o período, quando analisamos áudios com dados de verdade sobre entonação, etc	Vídeos e músicas.	Materiais enviados por email.
C4	Aplicativos para ensinar/aprender inglês	Google Tradutor.	English Expert (Fórum), Google Translate, Busy Teacher, Google, etc	Para aprender : Duolingo	Sites: 'news in levels', Linguee. Aplicativo: Duolingo	Dicionário , Google Tradutor, Email	Não que eu faça o uso em sala de aula, mas sempre busco recomendar sites e apps que auxiliam no aprendizado da língua estrangeira. Sempre busco recomendar aquilo que foi útil no meu aprendizado	tradutor e dicionário de sinônimos	Duolingo, My English Online para aprender	Dicionário online, Duolingo (nunca usou)

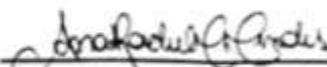
## APÊNDICE C- Consentimento dos/as Professores/as em Pré-Serviço

### TERMO DE CONSENTIMENTO

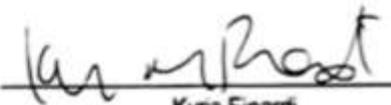
Eu, Ana Rachel Macêdo Mendes e Sebastião Lima, abaixo assinados, mestrandos em Linguística Aplicada, orientados de Kyrá Finardi, gostaríamos de contar com seu consentimento para participar de nossa pesquisa sobre a integração das novas tecnologias na formação inicial de professores de inglês e abordagens híbridas, recursos da web 2.0 e CLIL invertida no ensino de língua inglesa, respectivamente.

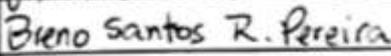
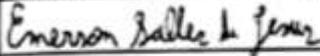
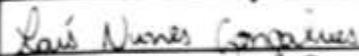
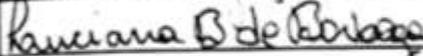
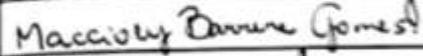
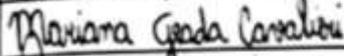
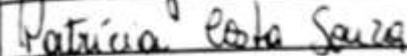
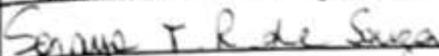
Vitória, 11 de agosto de 2016

Assinaturas:

  
Ana Rachel Macêdo Mendes

  
Sebastião Lima

  
Kyrá Finardi

Nº	Nome	Assinatura
1.	Amanda Cristina de Barros	
2.	Breno Santos Rodrigues Pereira	
3.	Emerson Salles de Jesus	
4.	Lais Nunes Gonçalves	
5.	Luciana Barbosa de Barboza	
6.	Maccioly Barrere Gomes	
7.	Mariana Geada Cavalieri	
8.	Patricia Costa Souza	
9.	Soraya Therezinha Rodrigues de Souza	

## APÊNDICE D: Questionário Final

### Questão 1

1A. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;]

1B. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;]

1C. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;]

1D. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;]

1E. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano; ]

1F. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Propiciar a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente]

Questão	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8
1A	Sim	Sim	Razoavelmente	Sim	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1B	Razoavelmente	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente	Sim	Sim	Razoavelmente	Não
1C	Razoavelmente	Razoavelmente	Não	Razoavelmente	Sim	Sim	Sim	Não
1D	Razoavelmente	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1E	Sim	Razoavelmente	Não	Razoavelmente	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1F	Sim	Razoavelmente						

### Questão 2. Como você descreveria a sua participação no ambiente online? O que te faz pensar assim?

Participante 1: Eu não gosto muito de facebook, então só entrava quando o pessoal da sala dizia que tinha atividade. Penso que minha participação foi razoável, eu, sinceramente prefiro a parte presencial.

Participante 2: Acredito ser um usuário bastante ativo na Internet e portanto estou constantemente online, pois acredito que no mundo globalizado atual é essencial que sejamos ativos. Durante a disciplina, tentei participar o máximo possível das atividades propostas e entender melhor como inserir isso nas aulas.

Participante 3: Acredito que minha participação foi pouco proveitosa. Apesar da possibilidade

de executar tarefas on line elas não são capazes de substituir as tarefas pessoais. É necessário que no futuro as próximas aulas de estágio sejam feitas pelo menos 2 vezes por semana. Juntar tudo em um único dia da semana como aconteceu este ano, se provou ineficaz e forçou os alunos a fazer muitas tarefas em horários EXTRA CLASSE que eles não tinham capacidade, como prova disso temos o fato que muitos alunos não liam os textos disponíveis on line, mostrando que havia sim uma sobrecarga de conteúdo, já que essa não é a única disciplina que fizemos no semestre.

Participante 4: Minha participação foi razoável. Não participei de todas as atividades.

Participante 5: Não tenho muito conhecimento,mas me esforço pra aprender porque sei que tenho que acompanhar o desenvolvimento tecnológico ,e que que pode me ser muito útil na organização e auxílio de minhas aulas.

Participante 6: Razoável. Procurei participar das atividades propostas, porém não consegui participar de todas.

Participante 7: Boa. Fiz atividades online, tirei dúvidas, conheci recursos e ferramentas, me inteirei de assuntos que eram compartilhados etc.

Participante 8: Não muito proveitosa, pois eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente. É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago. Tendo em vista que o MESMO tópico seria discutido em sala. Por esse motivo, ficou repetitivo. Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook.

### **Questão 3. Você encontrou alguma dificuldade ao fazer as atividades on-line? Quais e de que maneira tentou superá-las?**

Participante 1: Às vezes surgiam dúvidas, mas era só perguntar no próprio grupo pra ter resposta.

Participante 2: Sim. Uma das principais dificuldades foi a falta de tempo, pois as atividades por muitas das vezes demandavam leitura, análise e uma produção mais formal, e isso exige tempo. Tentei sempre salvar os posts para lembrar de acessá-los a noite, quando tinha mais tempo ou até mesmo fazê-los de imediato, quando possível, para não me esquecer.

Participante 3: Em fazer as atividades, não. Pois elas exigiam geralmente a leitura de textos e/ou visualização de vídeos para discussão posterior em sala de aula, o que infelizmente se provou ineficaz já que não tenho tanto tempo disponível para realizar tais tarefas, em conjunto com as outras matérias além de outros assuntos de minha vida pessoal. Sobre superar essas dificuldades, tentava ler os textos on line nos laboratórios de informática da ufes quando estavam disponíveis, chegando uma hora mais cedo para acessar os textos na UFES. E de longe isso não era o objetivo do exercício, mas era o que eu podia fazer para ler os textos com antecedência.

Participante 4: Não me senti estimulada a participar das atividades online, na maioria das vezes. Não uso muito o facebook e toda vez que entrava havia muitas atividades a serem feitas para a mesma data. Um momento que eu costumava usar como distração acabou virando uma obrigação.

Participante 5: Sim, muitas dificuldades.Pedi ajuda a minha nora e aos meus filhos.

Participante 6: Das atividades as quais eu participei, não tive grandes problemas. Porém, não participei de todas.

Participante 7: Não.

Participante 8: pouco, pois não sabia mexer na ferramenta muito bem por falta de prática( como o docs) mas aprendi mexendo.

## **Questão 6. Quais sugestões ou comentários você gostaria de fazer a respeito da disciplina, sua metodologia e avaliação?**

Participante 1: Eu fiquei um pouco perdida na realização do portfólio, acho que deveria ter sido explicada mais detalhadamente nas aulas presenciais. Porém a conjuntura política em que a Universidade e o país se encontram não nos ajudaram a seguir o plano inicial da disciplina.

Participante 2: Achei uma disciplina importante para pensar sobre questões de docência e, por ser meu primeiro contato com a escola pública como professor, me fez ver coisas que jamais imaginava ver. Acredito que o currículo foi muito bem elaborado, porém, devido às ocupações e greve, não pudemos "colocar a mão na massa", e senti falta disso. No demais, acho que a avaliação, a metodologia e o desenrolar da matéria foi satisfatório.

Participante 3: Quanto a disciplina, reforço a necessidade de que se tente conseguir um horário de modo a ter as aulas em pelo menos 2 dias da semana. Para que assim possa se espalhar a carga horária de maneira mais leve evitando o problema de sobrecarga que tivemos neste semestre. Afinal, somos alunos mas também temos nossas vidas, e alguns de nós temos atividades fora da universidade que necessitam de nosso tempo, sejam por motivo de família, saúde ou profissional. Quanto a metodologia, acredito que mesclar o ambiente on line com o presencial, é uma ideia boa, mas sem exigir demais do uso do ambiente on line, uma vez que nem todos tem acesso ao facebook e whatsapp 24 horas por dia, pois nem todos tem condições de pagar internet de Dados móveis no celular e o sinal de Wi-fi da UFES não é confiável. Quanto a avaliação, não tenho nada a declarar.

Participante 4: Achei que a disciplina foi muito proveitosa em alguns aspectos e nem um pouco em outros. A apresentação de tecnologias digitais que podem ser utilizadas para a educação foi excelente, me abriu novos horizontes. Assim como o contato com a realidade das escolas foi muito válido. Por outro lado, várias vezes durante as aulas presenciais eu tive a impressão de que a aula estava sendo totalmente improvisada naquele instante porque as atividades online não estavam funcionando. Não que o improviso seja sempre negativo, mas ficava vago e eu não conseguia enxergar nenhum propósito, era muito cansativo. Sugiro que, numa próxima oportunidade, as aulas presenciais não sejam planejadas dependendo da participação online. Achei também que as instruções para as atividades foram muito vagas e que não tivemos muito apoio em relação a como executá-las. Para mim, foi muito difícil tentar fazer as atividades da forma como foram pedidas, tive muitas dúvidas e o trabalho final (portfólio) acabou se tornando exaustivo e não consegui ver uma relação explícita desse trabalho com as observações na escola.

Participante 5: Esses mecanismos tecnológicos deveriam ser mais praticados dentro de sala. Apesar de perceber a importância não tenho muito conhecimento de como usá-los.

Participante 6: Achei bacana falar das tecnologias e as ferramentas, porém faltou trabalhar mais com a realidade do ensino de inglês na escola pública. Minha sugestão seria, trabalhar mais as questões da sala de aula e os contextos do ensino público, visando uma melhor preparação para o estágio em si.

Participante 7: Senti falta da teoria vs. prática juntas na realidade de escola pública. Ao mesmo tempo que tínhamos contato com o ensino público ao visitarmos as escolas e observarmos as aulas, ao preparar uma microteaching tendo que usar tecnologias disponíveis + Língua Inglesa, por exemplo, não concordamos que daria certo caso ela fosse colocada em prática na realidade dessas escolas. No mais, aprendi muitas coisas que usarei e adaptarei de acordo com o que a situação peça.

Participante 8: Tendo como foco a tecnologia, o alvo foi alcançado, porém as aulas em geral poderiam ter sido melhores e com mais recursos. Algumas assessorias foram falhas por parte da professora regente, talvez por sobrecarga e por esse motivo, tivemos dificuldades em algumas atividades. O foco e conversas sobre o próprio estágio ficou precário e poderíamos ter discutido mais as experiências fazendo uma relação com os textos que foram lidos + o uso de tecnologia em sala e como isso se dá na escola pública.

## ANEXOS

### ANEXO A – Programa da Disciplina de Estágio Supervisionado I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS					
PROFESSORA:					
CÓDIGO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			PERIODIZAÇÃO IDEAL	
LCE 09444					
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRIC A	EXERCÍCI O	PRÁTIC A	OUTRA
13	200	80		120	

#### EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

#### OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;
2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas.

Prática de aulas em grupos, com reflexão guiada.

Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.

Elaboração de relatório do estágio (portfólio).

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1) FADINI, K. ; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. *ICERI 2015 Proceedings*. Madri: Iated, 2015. v. 1. p. 1052-1058.

2) FADINI, K. ; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto. *END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015. v. 1. p. 603-607.

3) FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, p. 401-411, 2014.

4) FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.

5) FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, p. 326-338, 2015.

6) FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

7) FINARDI, K. R.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. *Crop (FFLCH/USP)* (Cessou em 2006), v. 13, p. 205-214, 2008.

8) KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press, 2003. p. 1-43

9) LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

10) MARSH, D.; Using languages to learn and learning to use languages. In: \_\_\_\_\_; LANGÉ, Gisella (Orgs.); *Using languages to learn and learning to use languages: An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. Finland: University of Jyväskylä, 2000. p.1-14.

11) PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

12) TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.

1. Microteaching (2 pontos)
2. Participação online (2 pontos)
3. Portfólio online (5 pontos)
4. Autoavaliação (1 ponto)

CRONOGRAMA (5 aulas por dia x 16 encontros = 80h na IES) Faltas no máximo 4 aulas completas		
Aulas	Data	Conteúdo
1	4/08/16	Introdução e organização equipes
2	11/08/16	Discussão textos 3, 7 e 12
3	18/08/16	Discussão textos 2, 4, 5, 6 e 11
4	25/08/16	Discussão textos 1, 8, 9 e 10
5	1/09/16	Planejamento Reading
6	15/09/16	Planejamento Writing
7	22/09/16	Planejamento Listening
8	29/09/16	Planejamento Speaking
9	6/10/16	Microteaching Reading + reflexão
10	13/10/16	Microteaching Reading + reflexão
11	20/10/16	Microteaching Writing + reflexão
12	27/10/16	Microteaching Writing + reflexão
13	3/11/16	Microteaching Listening+ reflexão
14	10/11/16	Microteaching Listening + reflexão
15	17/11/16	Microteaching Speaking + reflexão
16	24/11/16	Microteaching Speaking + reflexão
17	1/12/16	Autoavaliação e entrega dos portfólios

ESCOLA

Contato  
Observação  
Assessoramento  
Entrevistas  
Portfólio

## ORIENTAÇÕES

### **SOBRE OS MICROTEACHING** (4 regências por encontro = 50 minutos)

Tendo como ponto de partida o material sugerido pela professora supervisora da disciplina, todas as regências deverão ser planejadas com o intuito de propiciar oportunidades para desenvolvimento da criticidade discente, abordando um tema transversal – conforme PCN (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao longo das Microteaching, todos os estagiários deverão: 1) participar como *alunos*, 2) observar o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*, 3) discutir aspectos relevantes das regências apresentadas, de maneira que se colabore com o aprimoramento da práxis educativa

### **Guia para Reflexão sobre a Prática Docente**

- Quais foram os materiais usados na aula?
- Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
- Quais foram as técnicas de ensino utilizadas?
- Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
- Quais foram os aspectos fortes da aula?
- Quais foram os aspectos fracos da aula?
- Que sugestões alternativas tenho para futuros planejamentos e execuções de aulas?

Referência bibliográfica:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.

## SOBRE OS PLANOS DE AULA

O planejamento da aula é fundamental para que os objetivos propostos sejam alcançados. O plano deve ser claro e executável, de acordo com a turma escolhida e o conteúdo selecionado no material didático. Nesta etapa, o principal desafio posto aos estagiários será adequar a proposta da aula aos princípios da educação crítica para o ensino de inglês.

Todos os alunos deverão entregar uma cópia impressa do Plano de Aula para a professora supervisora do estágio, antes do início das regências. Os planos deverão apresentar:

**Cabeçalho:** turma, disciplina, conteúdo, tempo de aula, professor/estagiário;

**Justificativa:** motivação e pertinência do conteúdo trabalhado (este item pode ser omitido se confundir-se aos objetivos);

**Objetivo geral:** insere o conteúdo trabalhado em um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades e competências, a serem alcançadas em longo prazo;

**Objetivos específicos:** o que se espera que o *aluno* alcance ao fim da aula, de forma objetiva e avaliável;

**Metodologia:** como será desenvolvida a aula, passo a passo. Explicar *detalhadamente*. Assim, se houver utilização de um texto, por exemplo, especificar *qual* texto; se houver uma dinâmica, explicar *como será desenvolvida* a dinâmica, e assim por diante;

**Atividades:** atividades desenvolvidas durante a aula e propostas para aprofundamento, depois da aula (este item, em alguns casos, pode integrar-se ao anterior);

**Recursos:** material necessário para a aula (recursos audiovisuais, cópias etc.), providenciados *pelo estagiário*;

**Avaliação:** como se verificará se os objetivos específicos foram alcançados;

**Referências:** citação bibliográfica de todo o material consultado e/ou utilizado, de acordo com normas da ABNT.

**Anexos:** atividades, textos e qualquer outro material utilizado na aula.

## SOBRE AS OBSERVAÇÕES NA ESCOLA

O estagiário deverá apresentar-se ao(à) pedagogo(a) da escola, devidamente identificado com a *Carta de Apresentação*, com respeito e disponibilidade. Explicar que as visitas à escola fazem parte do estágio supervisionado, o qual está dividido em vários momentos, realizados ao longo do curso. A partir da observação da turma e do diálogo com o professor de inglês, disponibilizar-se para assessorar o professor regente no que/quando for preciso. Integrar-se ao processo que se desenvolve na escola com cautela, sem, de forma alguma, interrompê-lo ou atrapalhá-lo.

Para essas observações, devem ser contemplados não apenas os conteúdos e a postura do professor, mas todas as características da escola e da turma que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de estabelecer

juízo, mas de realizar visita técnica para coleta de dados (com um olhar diagnóstico). Assim, devem ser observados:

- A estrutura física da escola: salas de aula, biblioteca, laboratórios (informática/química/física), sala de vídeo, banheiros, cantina, quadras de esporte, etc.;
- O aspecto geral da escola: recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.;

- A turma: questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades etc.;
- O(a) professor(a): postura, metodologia, interação com os alunos, etc.;
- Conteúdos trabalhados;
- Outros aspectos que influenciem na aula, em particular, ou no processo educativo, de forma mais geral.

## **SOBRE AS ENTREVISTAS**

Para melhor compreender a complexidade do universo escolar, dois representantes da instituição de ensino visitada devem ser entrevistados – conforme *Roteiro de Entrevista*.

O roteiro foi preparado para auxiliar nas entrevistas propostas para a coleta de dados. Assim, será necessário entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da escola onde o estágio será realizado, convidando-o(a) para uma conversa de aproximadamente 10 minutos. Você deverá gravar as entrevistas em áudio, o que pode ser feito com o auxílio de gravador ou de aplicativo no notebook/celular, por exemplo. Para finalizar a tarefa, faça a transcrição do áudio, copiando exatamente o que foi dito nas conversas. Lembre-se de organizar o texto, apontando as falas do entrevistador e entrevistado.

### **Roteiro de Entrevista**

– Providencie algumas informações pessoais: nome; graduação (curso/ano/IES); pós-graduação (curso/ano/IES); função (cargo que ocupa na escola); escola (nome/sigla).

Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?

Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?

Que expectativas você tem com relação ao seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?

Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona.

Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança?

– Agradeça pela atenção!

## **SOBRE O PORTFÓLIO**

O portfólio (ou *portfolio*, portefólio, porta-fólio) é um conjunto dos documentos e relatórios produzidos durante a realização do estágio. Reúne informações e reflexões acerca das questões educacionais debatidas, experimentadas ao longo das atividades propostas pela disciplina. Abaixo, segue modelo de organização para o portfólio:

- **Capa**

- **Folha de rosto** - logomarca da IES, curso, nome do aluno, título, disciplina, cidade, ano;

\*O texto de apresentação da folha de rosto deve seguir o seguinte modelo:

Trabalho elaborado como requisito parcial de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob orientação da Profa. Kyria Rebeca Finardi.

1. **Introdução** - apresentação do(s) estagiário(s) e da disciplina, com objetivos, metodologia e atividades realizadas;

2. **Coleta de Dados**- relatórios de observação feita na escola visitada pelo(s) estagiário(s), conforme critérios previamente apresentados, e entrevistas realizadas com representantes dessa instituição;

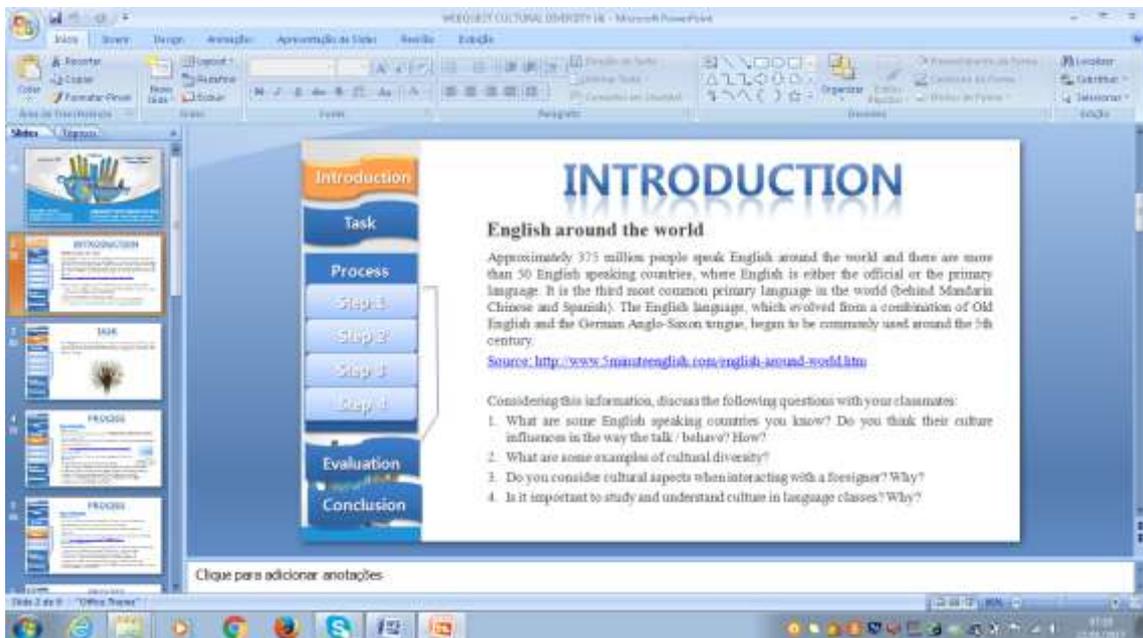
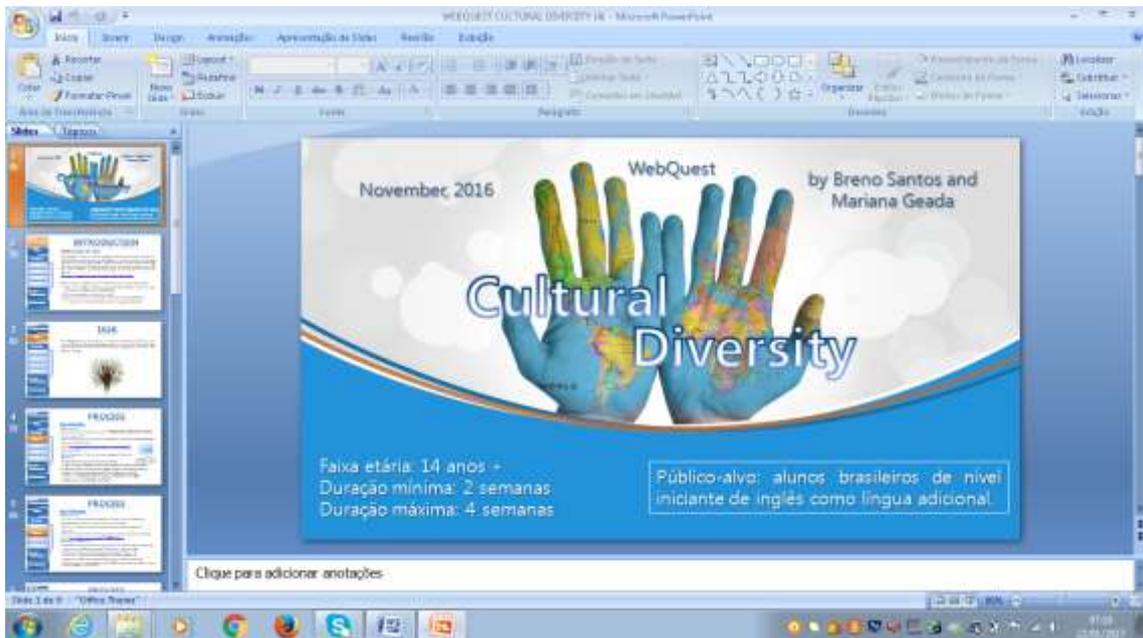
3. **Planos de aula** - planos de aula com o feedback dos Microteachings;

4. **Considerações finais**- reflexões individuais (por cada estagiário) fomentadas pelas experiências em pré-serviço de observação do cotidiano no ambiente escolar, informada pela literatura da área, que apresente percepções pessoais sobre os desafios postos e as expectativas com relação ao ensino de língua inglesa no contexto observado.

- **Referências**- de acordo com normas da ABNT;

- **Anexos** - atividades observadas/desenvolvidas (cópia do livro didático, folhas de exercícios e qualquer outro material significativo recolhido nas observações e assessoramento).

## ANEXO B: Webquest 1 “ Cultural Diversity”



WEEK 12 CULTURAL DIVERSITY 18 - Microsoft PowerPoint

Introduction  
Task  
Process  
Steps  
Step 1  
Step 2  
Step 3  
Step 4  
Evaluation  
Conclusion

# TASK

This **Reading** aims to raise awareness on the relation between cultural diversity issues and the learning of a foreign language. Our objective is to discuss and analyze the impact of the various kinds of culture in the use of a foreign language that, in our case, is the English language.



Click para adicionar anotações

WEEK 12 CULTURAL DIVERSITY 18 - Microsoft PowerPoint

Introduction  
Task  
Process  
Step 1  
Step 2  
Step 3  
Step 4  
Evaluation  
Conclusion

# PROCESS

**Step 1: Reading**

Before we read...

Let's brainstorm ideas related to the topic → GREETINGS AROUND THE WORLD

In the computer lab

Access the following link and read the text "Say Hello: 12 Ways People Greet Each Other Around the World" in pairs

Link: <http://www.opodo.co.uk/blog/greeting-around-the-world/>

After you read...

Discuss the content of the text with your classmate and share ideas

Homework

Answer the following questions about your reading:

1. Why do people in Malaysia end their greeting with their hands to their hearts?
2. Where do people usually press their cheeks together simultaneously inhaling?
3. How do Tibetan monks greet people? Why did they start doing this?
4. What is the difference between the greeting in New Zealand and Oman?
5. How can you do the Botswana handshake?



Click para adicionar anotações

Microsoft PowerPoint window showing a slide titled "PROCESS". The slide content is as follows:

**Introduction**

**Task**

**Process**

**Step 1**

**Step 2**

**Step 3**

**Step 4**

**Evaluation**

**Conclusion**

# PROCESS

**Step 2: Listening**

**Before we start...**

Is it usual to connect a certain appearance to a particular nationality/ethnicity?  
 What characteristics people usually connect to Asian people?  
 What kind of reaction do you think people have when they are stereotyped?

**Video time**

Watch a video (with subtitles in Portuguese) about cultural diversity and stereotypes.  
 Link: <https://www.youtube.com/watch?v=NU049mi1eo>

**Checking comprehension**

Answer the following questions and give your opinion about the video (in Portuguese)

1. Where does the man think the woman is from? Where is she actually from?
2. How does he greet her after finding out about her ancestry? Why is it so?
3. Where are his grandparents from? Why does she start acting differently?
4. How does he react to her response? Why do you think she didn't react similarly?
5. How do you see his attitude? Do you think it's OK to assume things by someone's look or nationality? Discuss it with the class.

Clique para adicionar anotações

Microsoft PowerPoint window showing a slide titled "PROCESS". The slide content is as follows:

**Introduction**

**Task**

**Process**

**Step 1**

**Step 2**

**Step 3**

**Step 4**

**Evaluation**

**Conclusion**

# PROCESS

**Step 3: Writing**

**Now, let's create!**

**AT THE COMPUTER LAB:** In pairs, go to Pixton website (link: <https://www.pixton.com.br/>) and create your own comic strips based on the different greetings of the text "Say Hello 11 Ways People Greet Each Other Around the World".

**AT HOME:** Don't forget to post your stories in our group on Facebook. The idea is to make the classmates interact, and to make the stories visible to as many people as possible by sharing in your own social network.

Be ready to talk about the process of creating your story, so discuss how this activity was relevant for you and for others, and to participate in other people's work!



Clique para adicionar anotações

The screenshot shows a Microsoft PowerPoint presentation slide titled "PROCESS". On the left, a vertical navigation pane lists sections: Introduction, Task, Process, Step 1, Step 2, Step 3, Step 4 (highlighted in orange), Evaluation, and Conclusion. The main content area features the title "PROCESS" in large blue letters. Below the title, the text reads "Step 4: Speaking".

Finally, it's time to share the whole experience with your classmates. For that, follow the next sub-steps and then prepare your own creation to the whole class:

- Work in pairs: each pair must be assigned with a different greeting from the text "Six Hello: 12 Ways People Greet Each Other Around the World".
- Together you will prepare an oral presentation (a two-minute video) to illustrate your greeting.
- Be sure to: introduce yourselves, greet, ask some WH questions, say goodbye (hello! what's your name? where are you from? [country of the specific greeting], how are you? nice to meet you, bye).
- **AT HOME:** Last but not least, the video must be posted in our group on Facebook. Don't forget to participate in other people's work!

At the bottom of the slide, there is a prompt: "Clique para adicionar anotações".

The screenshot shows a Microsoft PowerPoint presentation slide titled "EVALUATION". The navigation pane on the left is identical to the previous slide, with "Evaluation" highlighted in orange. The main content area features the title "EVALUATION" in large blue letters.

The evaluation text reads: "The evaluation of this **TaskQuest** will consist of a self-evaluation. This is how you will evaluate your work (remember to be honest with you and your teacher) 1- MINIMUM / 5- MAXIMUM. Use the questions to help you grade your performance for each criteria."

<b>INTERPRETSE</b> (Could you negotiate and access texts and get an idea of the message?)	1	2	3	4	5
<b>LANGUAGE USE</b> (How do you monitor your reading, listening or writing reading performance during the activity?)	1	2	3	4	5
<b>TASK COMPLETION</b> (Could you reach the goals presented in all or part of the process?)	1	2	3	4	5
<b>GROUP WORK</b> (How was your participation in activities?)	1	2	3	4	5
<b>SELF-DEVELOPMENT</b> (Did the WebQuest bring you developments in terms of language or also in terms of general knowledge?)	1	2	3	4	5

At the bottom of the slide, there is a prompt: "Clique para adicionar anotações".

Microsoft PowerPoint window titled "ANALISY CULTURAL ENGLISH 10 - Microsoft PowerPoint". The slide content is as follows:

# CONCLUSION

**Congratulations!!!**

You have completed this **WebQuest** designed to help you problematize the cultural diversity that is attached to a foreign language and, more specifically, the English language. You surely worked hard to get here, but the idea is to never stop, but always continue to look for new knowledge about different cultures and use it for your personal growth, both as a speaker and citizen of this global world.

Always remember that there is no such thing as better or worse culture, and we all have to respect diversity no matter where you come from. So, do not forget to be open to new cultures and never let anyone diminish your culture.

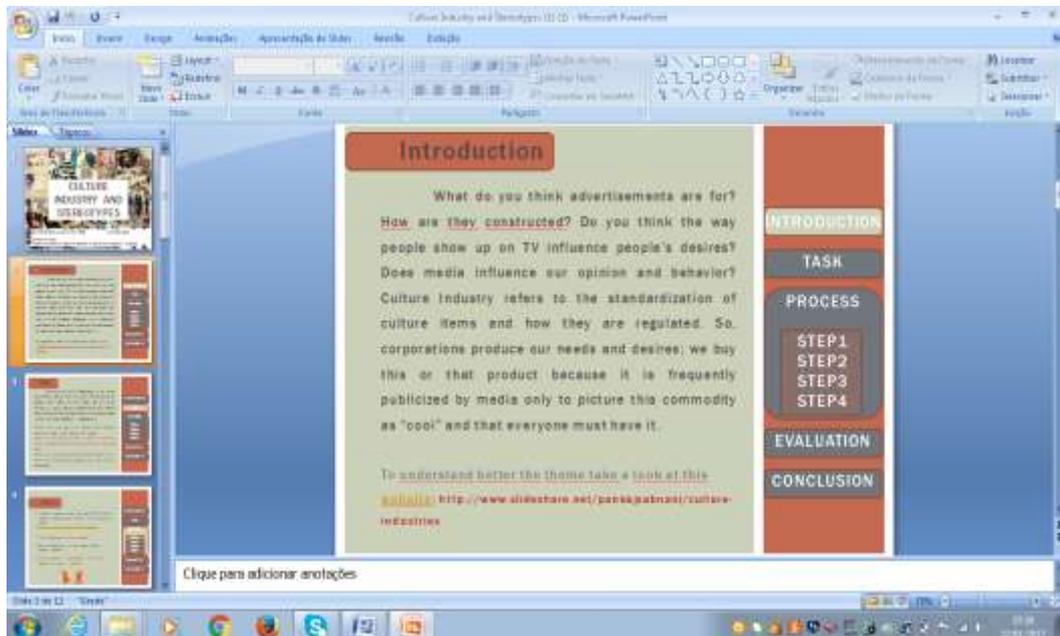
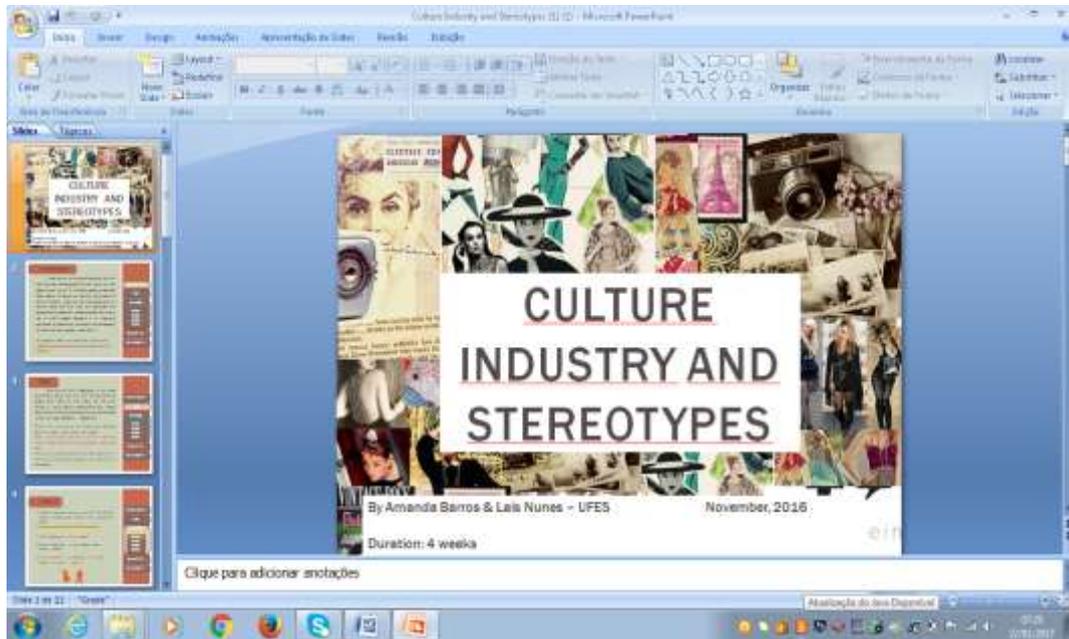


Navigation sidebar on the left:

- Introduction
- Task
- Process
  - Step 1
  - Step 2
  - Step 3
  - Step 4
- Evaluation
- Conclusion

Footer text: "Clique para adicionar anotações"

## ANEXO c: Webquest 2: "Culture Industry and Stereotypes"



This screenshot shows a PowerPoint slide titled "Task" from a presentation on "Culture Industry and Stereotypes". The slide is part of a WebQuest and is displayed in a Microsoft PowerPoint window. The slide content includes:

**Task**

The aim of this WebQuest is to raise awareness about how we are manipulated by media and, most of the times, do not even realize it. Also, better comprehend how media contributes to the standardization of stereotypes - which we must constantly deconstruct.

Firstly, you are going to reflect and discuss about the topic using songs and videos.

Then, you are going to work in pairs in order to find a theme and create a comic book using web tools.

Finally, we are going to have a small book fair in which you are going to present your story to your classmates.

On the right side of the slide, there is a vertical navigation menu with the following items: INTRODUCTION, TASK, PROCESS, STEP1, STEP2, STEP3, STEP4, EVALUATION, and CONCLUSION. The "TASK" item is currently selected.

At the bottom of the slide, there is a text box that says "Clique para adicionar anotações".

This screenshot shows a PowerPoint slide titled "Step 1" from the same presentation. The slide content includes:

**Step 1**

- Watch a scene from the movie *The Devil Wears Prada* and answer the questions below.  
[http://www.youtube.com/watch?v=394WY\\_gK5s](http://www.youtube.com/watch?v=394WY_gK5s)
- What happened on the scene?
- Do all characters in the scene follow fashion trends?
- In your opinion is it possible not to be caught by culture industry?

At the bottom of the slide, there is an illustration of two people, one carrying a suitcase, suggesting travel or a journey.

On the right side of the slide, there is a vertical navigation menu with the following items: INTRODUCTION, TASK, PROCESS, STEP1, STEP2, STEP3, STEP4, EVALUATION, and CONCLUSION. The "STEP1" item is currently selected.

At the bottom of the slide, there is a text box that says "Clique para adicionar anotações".

Microsoft PowerPoint window showing a slide titled "Step 2".

**Step 2**

- Now, you are going to watch a video by a Brazilian girl about stereotypes: <https://www.youtube.com/watch?v=Mu4dWw>
- Write a small text about stereotypes answering the questions below.
- Do you agree with the girl? Why?
- Have you ever been through some situation in which you were labeled?

MUSLIM  BRITISH 

INTRODUCTION  
TASK  
PROCESS  
STEP 1  
STEP 2  
STEP 3  
STEP 4  
EVALUATION  
CONCLUSION

Slide 3 of 12 - Clique para adicionar anotações

Microsoft PowerPoint window showing a slide titled "Step 3".

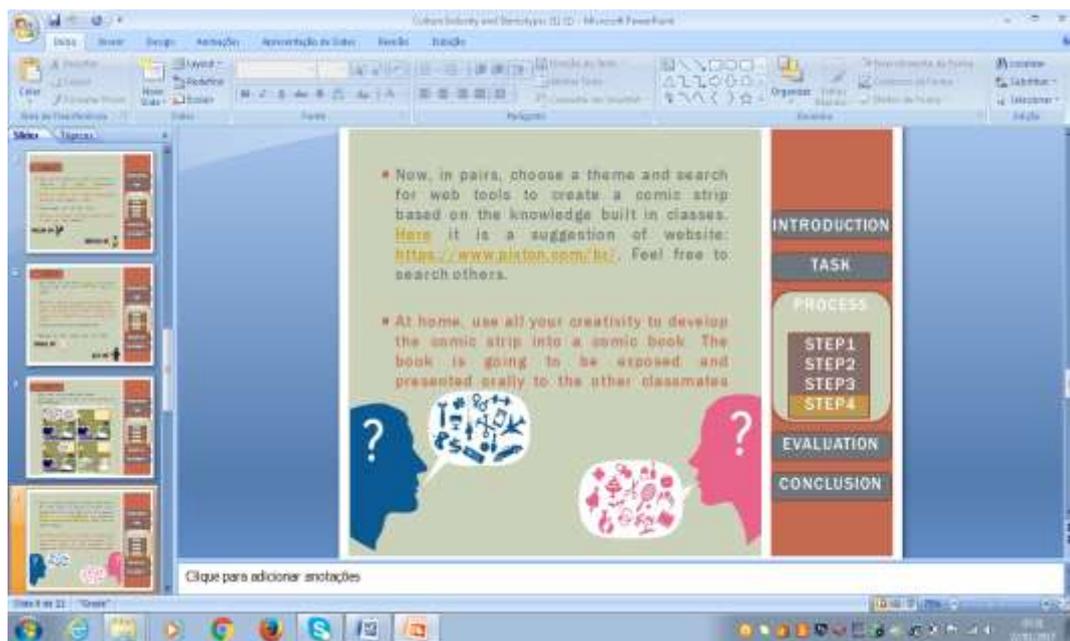
**Step 3**

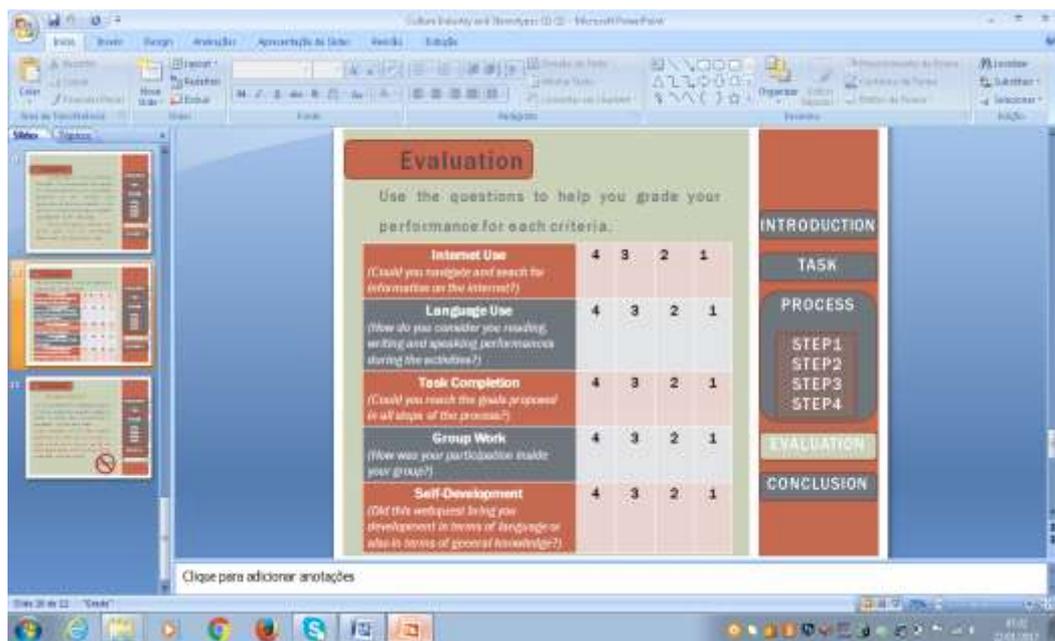
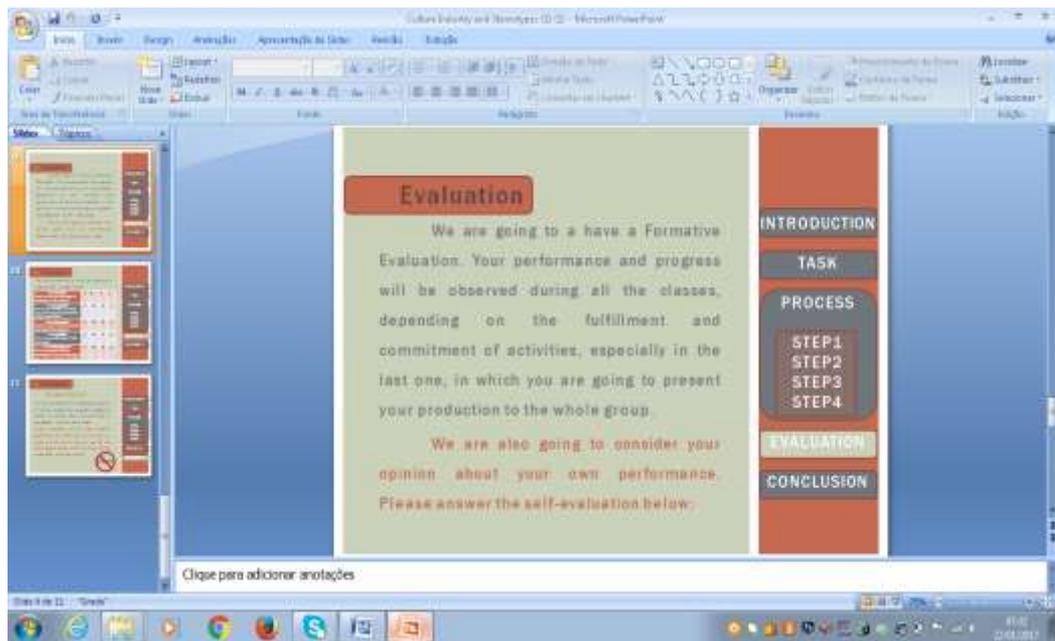
- 1) Listen to the song "Crazy" by simple plan. What do you think the song is about?
- 2) Now watch the clip and write down what has most called your attention. Why does the author think there is something wrong with society? Do you agree with him?  
<https://www.youtube.com/watch?v=Qd8d5w4k>
- 3) Look for other songs about the theme.

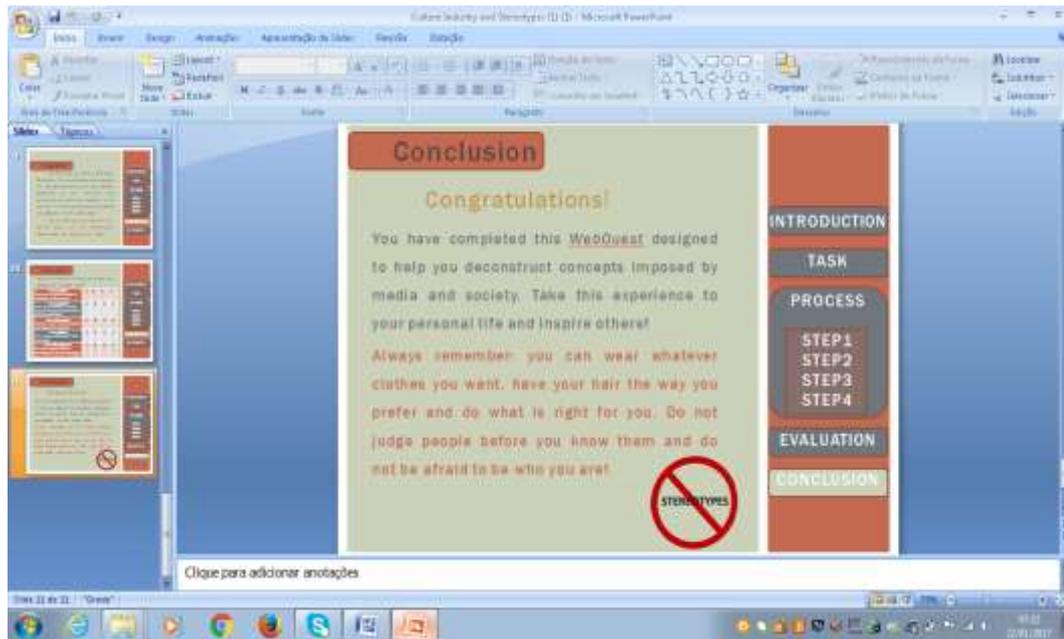
FEMALE  GAY 

INTRODUCTION  
TASK  
PROCESS  
STEP 1  
STEP 2  
STEP 3  
STEP 4  
EVALUATION  
CONCLUSION

Slide 4 of 12 - Clique para adicionar anotações







## ANEXO D: Webquest 3: "Sexual orientation"

The screenshot shows a Microsoft PowerPoint presentation slide. The slide has a dark background with a colorful pattern of male and female symbols at the top. The text on the slide reads:

WebQuest

# Sexual Orientation

By: Emerson de Jesus, Macielly Barrere Gomes and  
Soraya Therezinha Rodrigues de Souza.

Target: Brazilian Beginner students of English as a foreign  
language (EFL)

*\*This Web-Quest aims to introduce the theme and engage  
with the communication skills and digital literacy*

Vitoria  
2016

At the bottom of the slide, there is a text box that says "Clique para adicionar anotações". The PowerPoint interface is visible, including the ribbon and taskbar.

The screenshot shows a Microsoft PowerPoint presentation slide. The slide has a dark background with a colorful pattern of male and female symbols at the top. The text on the slide reads:

# Sexual Orientation

**Introduction**

**Task**

**Process**  
Step 1  
Step 2

**Evaluation**

**Conclusion**

Watch the video "Talking Sexual Orientation with fear" and answer the following questions:

- What is Sexual Orientation according to the video?
- What are the Sexual Orientations presented in the video?
- Do you feel comfortable to talk about this topic? Why/Why not?

At the bottom of the slide, there is a text box that says "Clique para adicionar anotações". The PowerPoint interface is visible, including the ribbon and taskbar.

WebQuest sobre Discriminação (2) - Microsoft PowerPoint

Introdução

Task

Process

Step 1

Step 2

Evaluation

Conclusion

You will break the class into 3 groups in order to complete this WebQuest.

Group 1: Homophobic  
Group 2: Transphobic  
Group 3: Biphobic

First, you will search about the definitions and your area related to the topic on the internet. Then, each group will comment on our community on Padlet or Group (you'll see what's best) and share with the other classmates. Then, you will have the chance to finally, we will be prepared to discuss the topic in class.

Clique para adicionar anotações

Slide 3 de 7 - Tema do Office

WebQuest sobre Discriminação (2) - Microsoft PowerPoint

Introdução

Task

Process

Step 1

Step 2

Evaluation

Conclusion

You all are going to search about the definitions about each kind of prejudice:

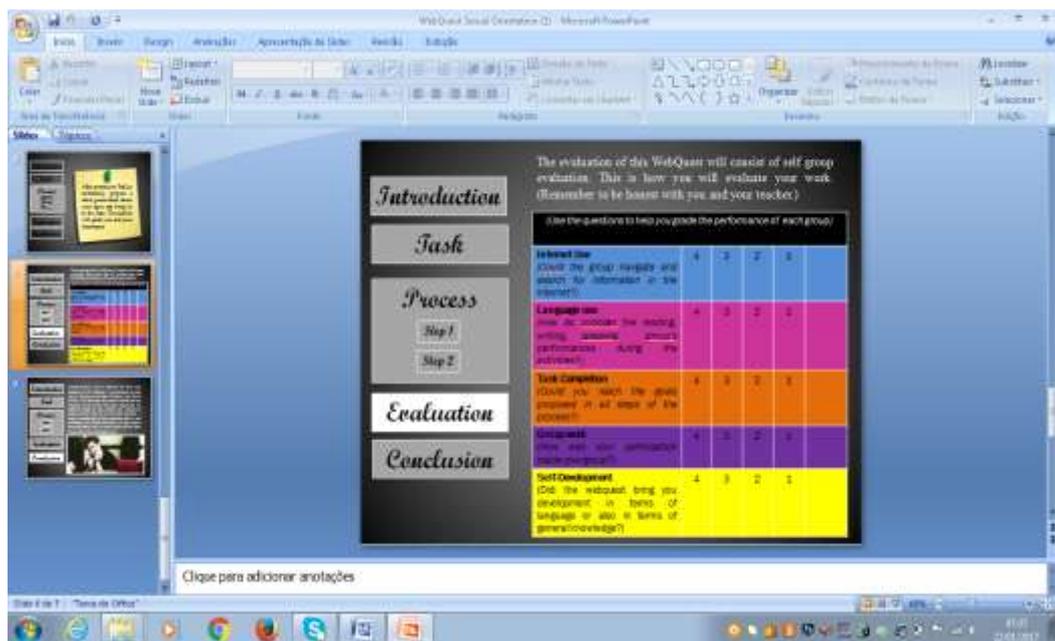
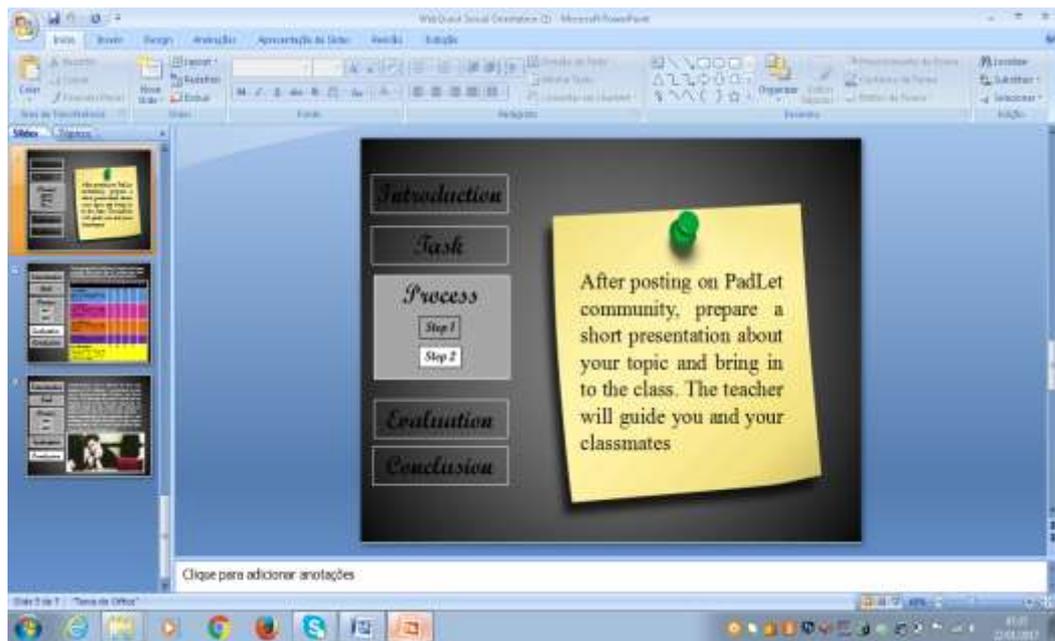
<http://small.spaia.com/blog/prejudice/>  
<http://www.nytimes.com/topic/subject/homophobia-and-transsexuals>  
<http://www.artsandculture.gov/learning-resource/lesson-plan/lesson-plan-153183>  
<http://www.artsandculture.gov/learning-resource/lesson-plan/lesson-plan-153183>

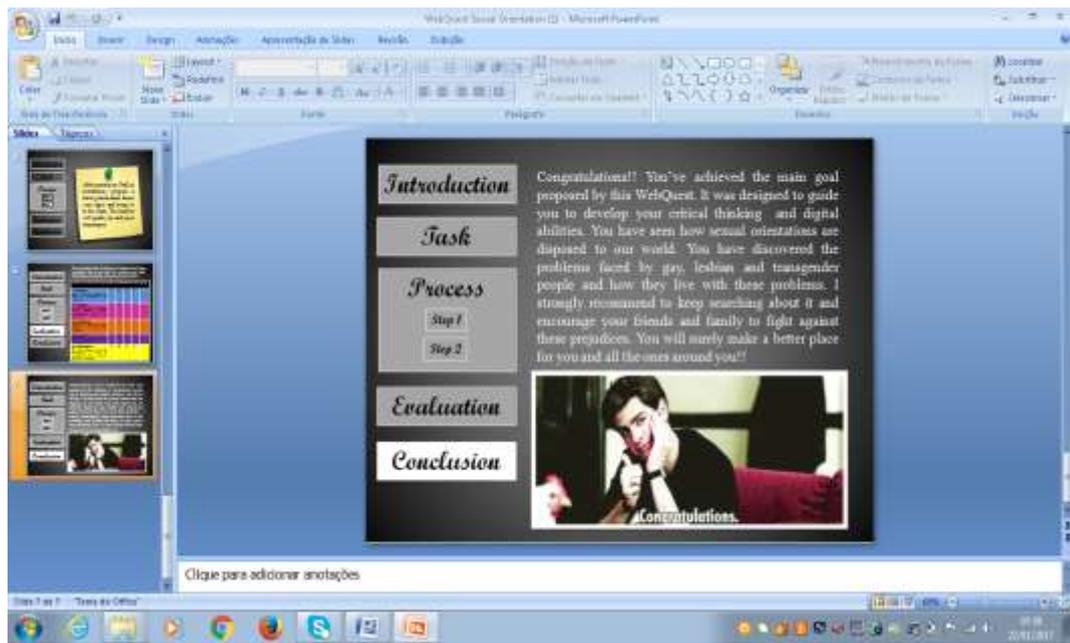
After making the news you are going to post on our community on Padlet the following information:

a) How would you describe prejudice?  
 b) In what ways does prejudice affect society?

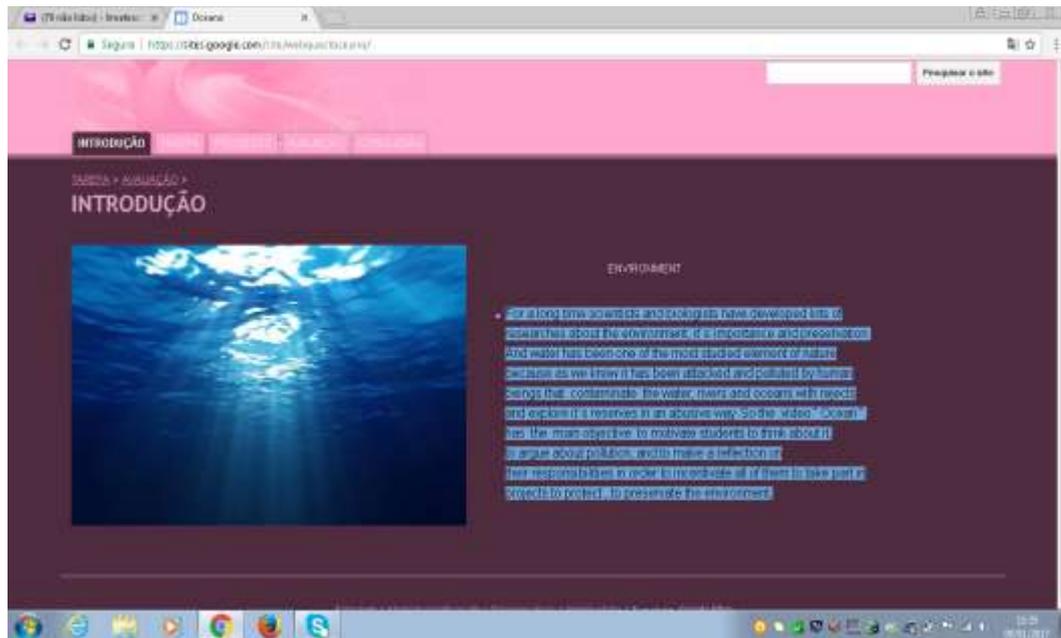
Clique para adicionar anotações

Slide 4 de 7 - Tema do Office



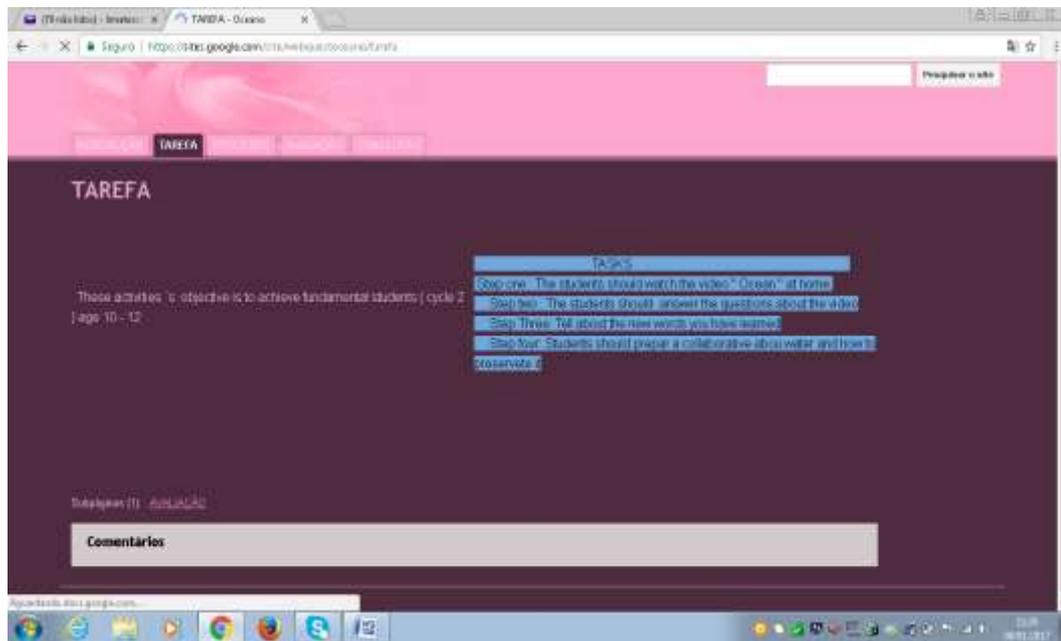


## ANEXO E: Webquest 4: "Environment"



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://docs.google.com/179...>. The page has a pink header with a search bar and a 'Preparar slide' button. Below the header, there are navigation tabs: 'INTRODUÇÃO', 'TAREFA', 'TAGS', and 'COMENTÁRIOS'. The main content area is titled 'INTRODUÇÃO' and features a large blue underwater photograph of sunlight filtering through the water. To the right of the image, there is a list of objectives under the heading 'ENVIRONMENT':

- for a long time scientists and factories have developed lots of machines about the environment, it's important and protection. And water has been one of the most studied element of nature because as we know it has been attacked and polluted by human beings that contaminate the water, rivers and oceans with insects and explain it a reserves in an active way. So the video "Ocean" has the main objective: to motivate students to think about it, to argue about politics, and to make a reflection over responsibilities in order to intervene all of them to take part in projects to protect, to preserve the environment.



The screenshot shows the 'TAREFA' page of the webquest. The URL is <https://docs.google.com/179...>. The page has a pink header with a search bar and a 'Preparar slide' button. Below the header, there are navigation tabs: 'INTRODUÇÃO', 'TAREFA', 'TAGS', and 'COMENTÁRIOS'. The main content area is titled 'TAREFA' and includes the following text:

These activities 's' objective is to achieve fundamental students ( cycle 2 ) age 10 - 12

Subtítulo (1) - INTRODUÇÃO

Comentários

Below this, there is a 'TAGS' section with the following steps:

- Step one: The students should watch the video "Ocean" at home
- Step two: The students should answer the questions about the video
- Step Three: We should the new words you have learned
- Step four: Students should prepare a collaborative about water and how to conserve it

PROCESSO

The students should go through internet and to access the link to watch the video  
<https://www.youtube.com/watch?v=UjYV4RZCVD0>

**Atividades**

- 1- Def activity: students should watch the video "Organ" in the 100 min
- 2- Def activity: students should defend the question
- 3- What does the organ call: "Organ"
- 4- In your opinion, what can be done to protect the organ?
- 5- Def activity: students have to a project to protect the assessment
- 6- Use an example of the organ or organ for the human?

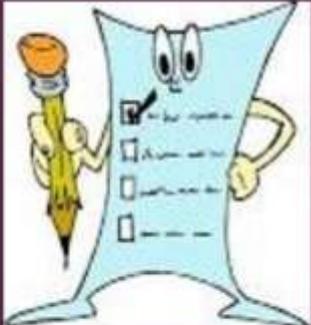
**Def activity: Students should prepare a list of new words they have learned**

**Final activity: students should get together in groups and each group have to prepare a poster about organ, by using creative and artistic ideas, and the teacher suggesting the social presentation to assess the activity, students should exchange posters and try to get information about the assessment and how to help your class. Also to prepare water that not harmful when it get together and to create a more sensory information. For final activity students need create poster.**

**Comentários**

Você não tem permissão para adicionar comentários

AVALIAÇÃO



Assessment : participation ( watch the video )

Teacher's evaluation about student's Work

Student name	Yes	No

Exercises : questionnaire

Student name	coherence	non coherence

