PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Eric Rodrigues dos Santos

Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:

FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Eric Rodrigues dos Santos

Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente

Mestrado profissional em educação: formação de formadores

Trabalho final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Fernanda Coelho Liberali.

SÃO PAULO

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Eric Rodrigues dos. **Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na Formação Docente**, 186 f, 2019.

Orientadora: Profa. Dr.ª Fernanda Coelho Liberali.

Trabalho final de Mestrado Profissional: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Formação de Formadores – FORMEP, 2019.

Palavras-chave: Língua inglesa. Multiletramentos. Ensino fundamental I. Atividades sociais. Práticas translíngues.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desta pesquisa, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e investigação, desde que citada a fonte.

Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente

Trabalho de final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre profissional em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Fernanda Coelho Liberali (orientadora)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Prof.ª Drª Maria Fachin Soares (avaliadora interna)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Prof.ª Daniela Aparecida Zanella Vendramini (avaliadora externa)

Uniso - Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar, reger, guardar, governar ao decorrer de toda essa trajetória de aprendizado e transformação.

À minha mãe (*in memorian*), a maior inspiração da minha vida, por seu espírito guerreiro e por sempre ter me mostrado que tudo é possível para aquele que tem fé e luta por seus sonhos.

À minha noiva Letícia, por todo amor, carinho e paciência nos muitos momentos difíceis que vivenciei, motivo dos meus mais sinceros sorrisos, motivo que me mantém vivo, pulsante e que me leva a ir além.

Ao meu pai, um dos pilares na minha formação como ser humano, pela compreensão, pela força e por sempre apoiar os meus projetos de vida.

Aos meus avós paternos e maternos (*in memorian*), exemplos de integridade, ética e dignidade.

Ao meu irmão, pela admiração e pela cumplicidade.

À minha orientadora, Profª Drª Fernanda Coelho Liberali, por acreditar neste trabalho, pelo comprometimento e pelos desafios que me propôs, possibilitando a superação dos meus limites, aprendizado, transformação e crescimento.

Às professoras do exame de qualificação e da banca examinadora, Profª Drª Maria Fachin Soares e Profª Drª Daniela Aparecida Vendramini Zanella, pela disponibilidade, ajuda e pelos valiosos apontamentos que nortearam o processo de revisão deste trabalho.

Aos professores suplentes da banca pela disponibilidade.

Aos professores gestores de minha escola pela compreensão, diálogo e apoio durante todo o percurso da pesquisa.

Aos demais colegas de trabalho pelos momentos de reflexão.

Aos professores da PUC-SP, por todas as contribuições que possibilitaram a minha transformação crítica tanto nos âmbitos profissional e pessoal.

Aos colegas de Mestrado, que me levaram a refletir criticamente sobre a docência, por meio de trocas de experiência e conhecimento, especialmente à minha colega de curso Nordeci de Lima Silva, que me ajudou nos momentos

difíceis e contribuiu com apontamentos enriquecedores para o desenvolvimento deste trabalho.

[…] TRADUZIR-SE

Uma parte de mim é todo mundo;

outra parte é ninguém:

fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão:

outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera;

outra parte delira.

Uma parte de mim almoça e janta;

outra parte se espanta.

Uma parte de mim é permanente;

outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem;

outra parte, linguagem.

Traduzir-se uma parte na outra parte

- que é uma questão

de vida ou morte -

será arte?

(GULLAR, Ferreira, Na vertigem do dia, 1980).

RESUMO

As dinâmicas transformações no século XXI têm intensificado o intercâmbio cultural que transcorre em âmbitos local e global e confere à sociedade moderna um gradativo crescimento da diversidade cultural. Nesse contexto, o papel da língua inglesa é determinante para o acesso à multiculturalidade e para a difusão de valores como o respeito, a tolerância e o senso de justiça social. Para tanto, este trabalho tem como objetivo investigar de que forma o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular fundamentada em atividades sociais (LIBERALI 2009) sob a ótica dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000) pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês da rede pública do município de São Paulo. Devido à sua natureza interventiva, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL) foi utilizada como aporte teórico-metodológico, que se apoia na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) para construção de relações crítico-colaborativas, que possibilitem a desencapsulação curricular e a transformação crítica, a partir da imersão no contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos, no intuito de subverter a lógica, por vezes opressora, rumo a uma tomada de consciência da realidade, que precede a apropriação crítica das ferramentas disponíveis nos contextos locais em busca do inédito viável (Freire, 2005). Os dados foram coletados e produzidos a partir de registros (gravações, fotos, vídeos, etc.) das aulas do professor-pesquisador com seus alunos do quarto ano do ensino fundamental I. Os procedimentos metodológicos utilizados na análise de dados baseiam-se na reflexão sobre as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, pautados em Freire (1970), organizados por Smyth (1992) e descritos em suas marcas discursivas e linguísticas por Liberali (2004). Estudar o fazer de sala de aula em um processo de reflexão crítica sobre a própria prática, ancorado por uma proposta pedagógica desencapsuladora possibilitou a transformação crítica do professor-pesquisador e de seus alunos. Os resultados obtidos nesta pesquisa servirão como base para o compartilhamento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de outros professores, por meio de processos formativos em cadeia criativa (Liberali, 2009).

Palavras-chave: Língua inglesa. Multiletramentos. Ensino fundamental I. Atividades sociais. Formação contínua.

ABSTRACT

The dynamic transformations in the 21st century have intensified the cultural exchange that takes place at local and global levels and gives modern society a gradual growth of cultural diversity. In this context, the role of the English language is crucial for access to multiculturalism and for the dissemination of values such as respect, tolerance and a sense of social justice. In view of this, this paper aims to investigate how the development of pedagogical practices organized by a curricular matrix based on Social Activities (LIBERALI 2009) from the perspective of Multilaments (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) can contribute to the development of English teaching and learning of public schools in the city of São Paulo. Due to its interventional nature, the Collaborative Critical Research (PCCOL) was used as a methodological theoretical support, which relies on the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (TASCH) to construct critical-collaborative relationships, which enable curricular disencapsulation and the critical transformation, from the immersion in the socio-historical-cultural context of the subjects, in order to subvert the sometimes oppressive logic, towards an awareness of reality, which precedes the critical appropriation of the tools available in local contexts. search for the unprecedented viable (Freire, 2005). Data were collected and produced from records (recordings, photos, videos, etc..) of the teacher-researcher classes with his fourth grade students. The methodological procedures used in data analysis are based on reflection on the actions of describing, informing, confronting and reconstructing, based on Freire (1970), organized by Smyth (1992) and described in their discursive and linguistic marks by Liberali (2004). Studying classroom practice in a process of critical reflection on one's own practice, anchored by a decapsulating pedagogical proposal, enabled the critical transformation of the teacher-researcher and his students. The results obtained in this research will serve as a basis for the sharing of pedagogical practices that meet the needs of other teachers, through creative chain training processes (Liberali, 2009).

Keywords: English Language. Multiliteracies. Elementary School I. Social Activities. Continuous formation.

Sumário

INTRODUÇÃO **16**

CAPÍTULO 1. MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O TEMA DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO **19**

1.1 Tema e problema de pesquisa **31**

1.2 Objetivo geral **32**

1.3 Objetivos específicos **33**

1.4 Pergunta de pesquisa **33**

CAPÍTULO 2 - PESQUISAS CORRELATAS **34**

2.1 Pesquisas correlatas e o tema de pesquisa: conclusões **36**

CAPÍTULO 3. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **37**

3.1 Globalização e linguagem **37**

3.2 Atividades sociais e multiletramentos como base para a desencapsulação curricular **43**

3.3 Atividades sociais **45**

3.4 Multiletramentos **55**

3.4.1 Pedagogia dos multiletramentos: condições para sua implementação 60

3.4.2 Atividades sociais, multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): intersecção 72

4. METODOLOGIA DA PESQUISA **75**

4.1 Paradigma de pesquisa **75**

4.2 Escolha metodológica e sua relação com o trabalho **80**

4.3 O contexto da pesquisa **81**

4.3.1 Introdução: do macro ao microcontexto 81

4.4 Procedimentos de produção e coleta de dados **89**

4.5 Procedimentos de seleção de dados **96**

4.6 Procedimentos de análise de dados **98**

4.7 Credibilidade da pesquisa **101**

CAPÍTULO 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS **103**

5.1 Descrever a atividade social *viajar*: contextualização **113**

5.2 Descrição da aula **115**

5.3 Acolhimento e aquecimento: **116**

5.4 Excerto da etapa de acolhimento/aquecimento – prática situada **118**

5.5 Desenvolvimento **123**

Excerto da etapa de desenvolvimento — enquadramento crítico — construção dos mapas **132**

5.6 Informar: análise dos dados **143**

5.6.1 Análise da etapa de acolhimento/aquecimento – prática situada 143

5.6.2 Análise da etapa de desenvolvimento – instrução evidente/ enquadramento crítico: produção e organização dos componentes da atividade social 144

5.6.3 Análise da etapa de fechamento: prática transformadora –performance da atividade social 151

5.7 Confrontar **155**

5.7.1 Análise geral do projeto e dos momentos de acolhimento/ aquecimento e desenvolvimento da aula sob análise 155

5.7.2 Análise do fechamento da aula: prática transforma - performance da atividade social Viajar: explorando cidades 159

5.8 Reconstruir **164**

5.8.1 Plano de gestão em cadeia criativa 164

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS **169**

REFERÊNCIAS **172**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- RESUMO DAS PESQUISAS CORRELATAS..... 35
QUADRO 2- COMPONENTES DA ATIVIDADE SOCIAL..... 47
QUADRO 3 – O ‘’POR QUÊ’’ DOS MULTILETRAMENTOS. 61
QUADRO 4- ESTATÍSTICAS DO SENSO IBGE E DO IDEB 85
QUADRO 5- MAPA DA VULNERABILIDADE SOCIAL DO ITAIM PAULISTA..... 86
QUADRO 6 – INFRAESTRUTURA..... 88
QUADRO 7 - EQUIPAMENTOS 88
QUADRO 8 - ACESSIBILIDADE..... 89
QUADRO 9 – NÚMERO DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS..... 89
QUADRO 10 – SAÚDE E SANEAMENTO BÁSICO..... 89
QUADRO 11- PROJETO VIAJAR: EXPLORANDO CIDADES 93
QUADRO 12 – AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS EM ATIVIDADES SOCIAIS E MULTILETRAMENTO..... 97
QUADRO 13 – AÇÕES DE CREDIBILIDADE DA PESQUISA..... 101
QUADRO 14 – COMPONENTES DA ATIVIDADE SOCIAL VIAJAR..... 108
QUADRO 15 – ESTRUTURA DE CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS 109
QUADRO 16 – PRÁTICA SITUADA ACOLHIMENTO/AQUECIMENTO 113
QUADRO 17 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO - INSTRUÇÃO EVIDENTE.....118
QUADRO 18 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO - ENQUADRAMENTO CRÍTICO.....122
QUADRO 19 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO - ENQUADRAMENTO CRÍTICO.....122
QUADRO 20 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO - ENQUADRAMENTO CRÍTICO.....122
QUADRO 21- ETAPA DE DESENVOLVIMENTO - ENQUADRAMENTO CRÍTICO.....124
QUADRO 21 - EXCERTO DA ETAPA DE CONCLUSÃO - PRÁTICA TRANSFORMADORA.....133

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- ESTRUTURA DA ATIVIDADE HUMANA..... 35
FIGURA 2- “O QUÊ” DOS MULTILETRAMENTOS..... 47
FIGURA 3 – O ‘’COMO’’ DOS MULTILETRAMENTOS..... 61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FORMEP — Mestrado Profissional em Formação de Formadores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NLG – New London Group

PCCol — Pesquisa Crítica de Colaboração

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Por certo, saber falar inglês representa condição indispensável ao sujeito moderno, uma vez que o idioma se configura como a língua de referência para difusão científica, tecnológica, política, cultural, social e econômica. Desse modo, o idioma possibilita o acesso ao mundo globalizado, de modo a favorecer uma percepção mais apurada da realidade e, por consequência, a construção da cidadania crítica.

As transformações constantes ocorridas no século XXI têm elevado ainda mais a importância da língua inglesa, posto que o intercâmbio cultural que transcorre em âmbitos local e global confere à sociedade moderna um caráter cada vez mais diverso cultural e linguisticamente, tornando o idioma anglófono um instrumento intermediador da busca pela equidade, pela justiça social e pela integração entre os povos (García e Flores, 2012).

Nesse sentido, as abordagens pedagógicas modernas precisam considerar a heterogeneidade presente nos modos de viver e de se expressar dos educandos como parte de uma educação integradora, inclusiva e significativa para todos, com base no respeito e na tolerância à diferença e na colaboração dos estudantes, com o intuito de promover relações sociais e condições de vida menos opressoras (García; Flores, 2012).

A expansão da pluralidade cultural foi impulsionada localmente pelos movimentos de migração e imigração nas cidades, e, principalmente nas grandes metrópoles. Esse deslocamento populacional é motivado pelos mais variados fatores, dentre os quais alguns são determinados pelo progresso tecnológico dos sistemas de mobilidade urbana, pela atenuação das fronteiras entre os países e pela busca por melhores condições de vida (Blommaert, 2013).

Outro fator impactante para a expansão da diversidade cultural se dá pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, responsáveis pelo rompimento das barreiras geográficas que definiam a noção de tempo e espaço. As tecnologias contribuem para aproximação dos povos de todo o mundo, ao passo que possibilitam a interação instantânea.

Nesse contexto, a interação dos sujeitos e o contato com manifestações culturais diversas tanto no âmbito local (migração) quanto translocal (TICs)

produz repertórios linguísticos, sociais e culturais inéditos, caracterizados por múltiplos elementos sociais, culturais e linguísticos advindos de todas as partes do globo, que se entrelaçam, gerando novas formas de manifestação marcadas pelo *hibridismo sociocultural* e *linguístico* (Blommaert, 2013).

Segundo Blommaert e Rampton (2011) essa transformação demográfica impulsionada também pelas narrativas globais (*New London Group*, 1996) gerou fluxos de mudança nas relações com o outro e nos modos de viver. Nesse sentido, de acordo com o sociólogo Dubar (1997; 2005), as dimensões identitárias dos sujeitos passam por um processo constitutivo em que parte da identidade se constrói através das *identificações reivindicadas*[1] para si como *pertencimento* e parte das *identificações atribuídas* ao indivíduo pela sociedade se consubstanciam. Desse modo, ocorre um processo de construção/ desconstrução/ reconstrução da identidade dos sujeitos por meio das experiências vivenciadas pelos indivíduos tanto na relação com o outro, quanto consigo mesmo por meio de processos internos.

Esse cenário gerou contextos determinados pela *superdiversidade*, expressão alcunhada por Vertovec (2007) com o intuito de compreender o intenso crescimento da diversidade cultural e linguística e de que forma os múltiplos significados e sentidos produzidos nessas circunstâncias afetam os modos de viver das pessoas (Vertovec, 2007, p. 1025).

Assim, novas comunidades, formas identitárias, expressões culturais, relações interpessoais e modo de enxergar o mundo, o outro e a si mesmo surgem e se modificam o tempo todo, dado um processo de influência do contexto global sob o local. Como sustentam Rocha e Maciel (2015, p. 413) “em uma era globalizada, as conexões transnacionais mostram-se continuamente ressignificadas e reconfiguradas”.

O panorama descrito evidencia a urgência da construção de paradigmas formativos e parâmetros curriculares que aproximem a escola da “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), de modo a promover a desencapsulação da aprendizagem (Liberali *et al*, 2015).

Para atender a esse objetivo, a proposta de desencapsulação fundamenta-se na ecologia de saberes (Santos, 2008) que inter-relaciona os

[1] Os termos atribuição, pertença, identificação, destacados em itálico neste parágrafo referem-se aos conceitos do sociólogo Dubar (2005; 2009).

conhecimentos globais, locais, científicos, empíricos, tradicionais, contemporâneos e multiculturais para superar os limites representacionais de concepções de ensino que se baseiam em um conhecimento pré-estabelecido, estático e reducionista.

Há de se levar em consideração, ainda, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) o contexto sócio-histórico-cultural[2] dos sujeitos na produção colaborativa de conhecimento considerando-se os múltiplos elementos modais, culturais, históricos, linguísticos e midiáticos que constituem os sujeitos no tempo presente.

De modo a promover a expansão da aprendizagem fora das cápsulas, propõe-se o apoio de práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos (*New London Group* 1996/2000) que possibilitem a apropriação, a manipulação e a ressignificação dos múltiplos elementos semióticos presentes na contemporaneidade como base de sustentação para compreender e expressar-se em línguas adicionais[3]. E organizados como currículos sob a forma de atividades sociais (Liberali, 2009) para pensar sobre as atividades dos sujeitos no mundo, como uma abordagem baseada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural -TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) que compreende o conhecimento como um produto construído coletivamente mediante a veiculação da cultura, por intermédio da linguagem, em contextos sociais determinados historicamente (Vygotsky, 2001).

No âmbito nacional, a veemência da ressignificação da formação docente se mostra ainda mais iminente. Haja vista que um dos principais desafios dos professores de língua inglesa da escola pública consiste em determinar seu papel nas escolas públicas brasileiras. Isso se deve, dentre outros fatores, às lacunas deixadas pela formação inicial docente. Com base em minha experiência profissional e sustentado pelos estudos de Piccoli (2006), tenho percebido que ainda há professores de inglês que compreendem a prática docente apenas

[2] A TASHC compreende que as ações dos sujeitos no mundo são constituídas por elementos sociais, culturais e históricos, que são indissociáveis, apesar de possuir características distintas.

[3] Segundo Garcez (2012), o termo "línguas adicionais" é utilizado no lugar de língua estrangeira por compreender que na contemporaneidade as línguas ultrapassam as barreiras das nações. De modo que, termos como estrangeiro e nativo não fazem sentido em um mundo marcado pela diversidade cultural e linguística, em que as línguas possibilitam o intercâmbio cultural.

como um processo de transmissão dos conteúdos linguísticos, e, assim, atuam de forma mecanicista. De modo a descaracterizar a função do “ensino de língua como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino” (Piccoli, 2006, p. 2).

Na perspectiva de Vendramini-Zanella (2013) sob um enfoque vygotskyano, o caminho para a profissionalidade docente perpassa pela formação crítica do professor, que “envolve o diálogo entre teoria e prática, constante questionamento entre o que pensa, de modo embasado, e o que se faz; esse diálogo confere autonomia a quem atua sobre a própria prática e contribui para a sua transformação” (Vendramini-Zanella, 2013, p. 23).

Em virtude dos aspectos analisados, esta pesquisa se consubstancia, ao organizar no campo teórico, fundamentos que, articulados à prática, operacionalizem novas concepções pedagógicas que preparem os sujeitos para lidar com os desafios do século XXI, com vistas a contribuir para a formação docente, a partir do compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas em meu contexto de atuação, fundamentadas na ação e na reflexão sobre a ação (Freire, 1976). Intenciona também despertar a reflexão de outros educadores, sob a perspectiva de que possam transformar de modo crítico seus próprios contextos.

CAPÍTULO 1. MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O TEMA DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO

O momento que simboliza o meu primeiro contato com os elementos determinantes para a escolha de minha área de atuação profissional sucedeu no ano de 2003, ao iniciar um curso de inglês em uma escola de idiomas.

Nesse período, eu cursava o ensino médio em uma escola pública do estado de São Paulo, e, percebia as aulas de inglês como um processo confuso e desestimulante, visto que, na minha experiência como aluno, meus professores nem demonstravam preocupação em sensibilizar-nos, nem ofereciam práticas interacionais possibilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento mútuo.

As aulas de inglês baseavam-se na abordagem tradicional, a qual Freire (1985) designa *educação bancária,* representada por um processo de

transmissão de conteúdos “depositados na cabeça do aluno”, da mesma forma que as pessoas depositam dinheiro no banco. Como resultado, as informações e instruções, que em nenhuma circunstância faziam conexão com a realidade, eram recebidas de maneira passiva, sem quaisquer reflexões, exames ou questionamentos.

Esse ciclo se repetiu ao longo de oito anos, entre a quinta série do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio, mediante a atividades mecânicas e repetitivas, dentre as quais destaco:

- exercícios de tradução de frases e textos, com o uso do dicionário;
- aquisição de vocabulário através da memorização. De modo que, assimilávamos vocabulário sem saber para que usaríamos;
- aprendizagem de gramática, com repetição exaustiva do verbo ‘to be’, que foi abordado desde a quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio;
- repetição excessiva da pronúncia por meio de leituras em inglês, que constrangia a maior parte dos alunos, dado que a grande maioria dos estudantes tinha dificuldades para falar o idioma. Além do que não havia momentos de conversação em inglês, dificultando ainda mais a ação de pronunciar a língua adicional.

Já as avaliações geralmente eram feitas de duas formas distintas:

- chamada oral, que tinha como objetivo principal pronunciar palavras e frases em inglês de forma correta;
- prova de tradução, que tinha como objetivo traduzir um texto em inglês sem o uso de dicionário, pois na crença dos professores, fixar ou apreender um conteúdo era o mesmo que memorizar. No entanto, esse conteúdo memorizado não se transformava em conhecimento significativo, perdendo-se com o passar do tempo.

A essência dessas experiências descritas cooperava para tornar obscuro o processo de aprender inglês, evidenciando a indefinição por parte do professor da escola pública sobre como e por que ensinar inglês. Barcelos (2006),

discutindo o assunto corrobora que aprender inglês nas instituições públicas, em muitos casos, é uma experiência marcada pela falta de qualidade do processo e pelo desinteresse por parte dos alunos.

Na mesma direção, a pesquisa do instituto British Council (2015, p.21) aponta sobre o ensino de inglês na escola pública brasileira: “falta uma discussão mais ampla e sistemática sobre a importância do inglês na formação básica brasileira”. Como resultado, os alunos não entendem para que serve aprender inglês. Piccoli (2006, p.2) confirma que muitas vezes o professor de língua inglesa “mantém-se afastado do contexto educacional (...) e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos linguísticos”, evitando refletir sobre o propósito da língua estrangeira “como parte relevante da educação integral do ser humano”.

Na contramão das experiências vivenciadas nas aulas de inglês da escola pública, ao longo das aulas no curso de idiomas fui me encantando pelo aprendizado do idioma, sobretudo por ter sido exposto à língua adicional por via de propostas de aprendizagem conectadas a situações da vida.

De fato, aprender uma língua sem levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, se traduz num aprendizado incompleto, que não atende às necessidades e desejos dos sujeitos. O que nos leva a compreender a necessidade de estabelecer relações entre os processos de aprendizagem e a “vida que se vive” (Marx & Engels, 2006) para que os sujeitos possam se situar no mundo e transformar sua própria realidade a partir apropriação da criticidade.

Essa proximidade com a realidade era possibilitada pelo professor por meio de propostas de aprendizagem desenvolventes que oportunizavam momentos de experimentação prática, de exposição a aspectos sociais, históricos e culturais, formulações de hipóteses, diálogos, debates, atividades interativas que simulavam ou abordavam contextos de comunicação real. Nesse enquadre, o professor atuava como um agente mediador da aprendizagem, à medida que adotava uma postura incentivadora, ao explorar as potencialidades singulares de cada estudante em prol do desenvolvimento do grupo.

Ademais, o número reduzido de alunos por sala e o ambiente acolhedor e criativo, devido aos múltiplos recursos semióticos disponibilizados nas aulas, também contribuíram para meu aprendizado. De modo que o estreitamento da relação professor-aluno possibilitava um acompanhamento mais próximo e a

possibilidade de intervir, se necessário, a fim de corrigir o fluxo do processo de aprendizagem.

Nessa direção, concordo com o ponto de vista de Brookfield (2001) que discute sobre os elementos que envolvem a efetivação da aprendizagem e afirma que, ao engendrar relações e mobilizar experiências vividas, o professor viabiliza a ativação de mecanismos essenciais para dar significado ao processo de ensino, de tal forma que favorece a produção de saberes. Nesse sentido, Placco e Souza (2006) pontuam que o entrelaçamento do cognitivo e do afetivo nas relações interpessoais entre aluno e professor é um dos elementos substanciais para desenvolver a aprendizagem.

Ao analisar o percurso realizado até aquele momento, percebi, na minha trajetória, a formação de um cenário dicotômico, estabelecido pela desconexão entre gostar de inglês na escola de idiomas e não gostar do idioma na escola pública. Tal situação trouxe à tona uma reflexão sobre o papel determinante dos saberes docentes como instrumento para criar condições favoráveis e motivadoras ao aprendizado do aluno, posto que o processo de aprendizagem é permeado por expectativas, vontades, afetos e desejos que podem ser aprendidos. Nesse sentido, o desejo do aluno de querer ou não aprender precisa ser problematizado, pois está intrinsecamente relacionado ao porquê e ao como o professor está ensinando (Brookfield, 2001).

O fascínio pelas experiências vivenciadas na escola de idiomas despertou meu interesse pela docência. Isso se deve principalmente à possibilidade do desenvolvimento da afetividade e da aprendizagem interativa que viabilizam a parceria na zona de construção do conhecimento e, ainda, pelo interesse na área das linguagens que carrega em si elementos culturais, históricos e sociais, de modo a oportunizar uma percepção crítica da realidade.

Em razão disso, ingressei no curso de graduação em Letras: português-inglês no ano de 2008, para atuar como profissional de línguas, seja como professor, tradutor ou pesquisador.

Durante o percurso da graduação surgiram as primeiras oportunidades de experienciar a docência ao exercer o cargo de professor de inglês contratado sob regime temporário como OFA (Ocupante de Função Atividade) de uma escola do estado de São Paulo, no ano de 2010. Contudo, nesse ínterim, constatei meu despreparo e a necessidade de apropriar-me de outros saberes

docentes para intermediar, a partir da articulação entre teoria e prática, os conflitos vivenciados no exercício da minha profissão.

No âmbito nacional, a pesquisadora Bernadete Gatti (2010; 2015) afirma que, em geral, há uma distância entre a realidade das escolas e o que se aprende na universidade. De acordo com Gatti (2010; 2015), os cursos de pedagogia e licenciatura, por exemplo, possuem ainda o espírito do bacharelado e seu viés de pensador filosófico, advindo do início do século XX, quando os primeiros cursos de pedagogia foram inaugurados no país. A autora complementa que, embora o curso tenha se transformado ao longo do tempo, permanece aquém das necessidades de formação de professores (Gatti, 2010; 2015).

Consequentemente, o professor não consegue ou não possui repertório para problematizar as questões com as quais lida em seu cotidiano. Na perspectiva freiriana agir sem refletir sobre a prática em sua relação com o contexto não se constitui em uma práxis, tendo em vista que a ação e a reflexão sobre a ação são constituintes indissociáveis da práxis[4] (Freire, 1976). Na mesma direção, André (2016, p. 130) compreende que "(...) quanto mais elementos descritivos e reflexivos fizerem parte" de nosso trabalho, maiores serão "as condições de assimilação e compreensão do contexto escolar".

Minha própria trajetória acadêmica revela que algumas das disciplinas do meu curso de graduação passaram uma visão superficial das teorias e práticas. À título de ilustração, destaco as disciplinas de ensino de língua inglesa: Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI, que mesmo presentes em todos os semestres, ofereciam inglês instrumental, fundamentos trabalhados de forma genérica e pouca orientação metodológica. Esse quadro evidencia a falta de visão pedagógico-curricular nos cursos de licenciatura, que deveriam ensinar meios pedagógicos para lidar com os conteúdos teóricos, num diálogo entre prática e teoria, transformando teoria em prática de ensino (Gatti, 1993; 1994; 2010; 2015).

Como resultado, o processo de profissionalização docente compreendido por Roldão (2008) como o ciclo de formação universitária que se encerra ao receber a certificação que legitima o sujeito como habilitado para o exercício da

[4] Na perspectiva de Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou, se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

profissão não se desenvolve plenamente. Na perspectiva de Roldão (2008), o processo de profissionalização é a base para a formação inicial do professor. Essa etapa precede a profissionalidade docente, caracterizada como um aperfeiçoamento contínuo em busca da proficiência. O conceito de profissionalidade é definido por Sacristán (1995, p 65) como aquilo que é "específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

Nessa lógica, a formação continuada é essencial para o preenchimento das lacunas deixadas no processo de formação inicial e para seguir o fluxo das constantes transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, exigindo novas dinâmicas que atendam às necessidades dos indivíduos.

Tardif (2002) corrobora que a docência está sempre relacionada a ações, medidas e procedimentos operacionalizados com ou em função do outro (alunos, comunidade, legislação, políticas públicas, etc.). Em razão disso, compreendemos a necessidade de relacionar sujeitos e mundo sob a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 2003, 2001), para situá-los no tempo e no espaço, como possibilidade de que esses indivíduos se constituam como cidadãos por intermédio da reflexão sobre sua realidade.

Liberali (2009, p.10) pontua que, por fundamentar-se na construção mútua, a TASHC desperta o "compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais", de modo a favorecer a transformação do meio e de si mesmo. Dessa forma, os sujeitos podem participar crítica, consciente e ativamente da construção de sua a própria história.

O professor encontra-se em um processo contínuo de aprendizado, que ocorre em virtude de um movimento dialético entre individual e coletivo. Um processo em que relações interpessoais, memória, metacognição, saberes, subjetividade, alteridade, interatividade constituem a identidade docente incessantemente (Placco e Souza, 2006).

Nesse movimento, o professor mobiliza saberes, mas só os concretiza na prática cotidiana, uma vez consciente da ação epistemológica como instrumento de avaliação da efetividade das práticas pedagógicas, considerando os sujeitos, objetos, instrumentos e o contexto da ação.

Segundo Paulo Freire (2003) a ação epistemológica favorece a reflexão dos fazeres pedagógicos, o repensar das práticas e a construção de saberes que possibilitem o aprimoramento da atividade profissional dos professores. O pesquisador e filósofo brasileiro afirma que:

> Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (Freire 2003, p 78).

Tais fatos evidenciam a necessidade de formar-se continuamente, mediante um processo reflexivo sobre a própria atuação profissional, com o intuito de validar os fundamentos, o valor e a objetividade do conhecimento em ação em sua relação com a sociedade, a cultura e a história. É por meio da reflexão sobre as práticas de ensino cotidianas que certas vezes dão certo e outras errado que construímos o conhecimento, transformando-o em saber (Placco e Souza, 2006).

Para Brookfield (2001) a aprendizagem é um processo que envolve engendrar relações, atribuir significações e mobilizar experiências vividas. Ao compreender esse movimento, o profissional pode utilizar sua experiência no campo pessoal e profissional como recurso de aprendizagem para o alcance da autonomia e do auto direcionamento no ato de aprender.

Contudo, conforme Sousa e Placco (2016), à proporção que os processos formativos e auto formativos desconsideram que a constituição identitária dos sujeitos é formada por múltiplas dimensões que se articulam sincronicamente no exercício da docência, não haverá transformação crítica das práticas pedagógicas e valores dos profissionais da educação. Nessa direção, as pesquisadoras afirmam que:

> Não se formam professores se eles não conseguirem articular os conteúdos de uma determinada área disciplinar com os saberes pedagógicos e psicossociais que são exigidos para sua atuação em sala de aula, assim como não se formam coordenadores e gestores se eles não aprenderem a articular os saberes pedagógicos e

> psicossociais com os saberes disciplinares (SOUSA e PLACCO, 2016, p 28).

Foi a datar do período que ingressei como professor de inglês, na prefeitura de São Paulo, no ano de 2013, que essa desarticulação entre os saberes e a desconsideração ou o desconhecimento sobre a natureza multidimensional do exercício da docência se tornou perceptível, ao constatar que não havia um movimento crítico e reflexivo dos educadores sobre sua prática.

Nesse âmbito, pude observar que pensar estratégias e ações organizadas coletivamente à luz da teoria a fim de criar condições favoráveis para a efetivação do aprendizado de língua inglesa tem ficado em segundo plano, uma vez que a atuação do professor de inglês tem se baseado no isolamento. Por conta disso, o professor conscientemente ou não, adota uma postura individualista e se aliena por não compreender a importância do outro para a transformação crítica do contexto educacional.

Tal cenário é circunstanciado pela mecanização da prática que gera um fazer pedagógico fundamentado na manutenção da reprodução sem reflexão. De acordo com Celani (2010) esse modo de agir acrítico é fatalmente perpetuado por docentes recém-formados que não sabem o que fazer diante de uma situação-problema.

Sobre esse assunto, Vendramini-Zanella (2017, p.195) observa a necessidade de reflexão coletiva sobre a reprodução e mecanização da prática para compreender esse processo. Sob esse posicionamento a pesquisadora aponta que:

> Entender a atividade reprodutiva conduz, também, à reflexão sobre a mecanização excessiva nesse tipo de atividade, que culmina na crescente divisão e especialização do trabalho, a qual na prática, apresenta alta produtividade, porém corrobora para a alienação e fragmentação dos envolvidos na atividade (VENDRAMINI-ZANELLA e FUGA, 2015; VENDRAMINI-ZANELLA, 2013; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011; LIBERALI, 2010b) (VENDRAMI-ZANELLA, 2017, p 195).

Entretanto, o processo de análise sobre a prática só permite a sua compreensão e transformação, a partir do momento em que decorre de ações colaborativas que conduzam à reflexão e crítica em um processo coletivo de

negociação de sentidos e construção de novos significados permeado pela linguagem (Liberali, 2010).

Como sustenta Gouveia (2013) o senso de colaboração e a democratização das relações no campo educacional são fatores essenciais para a transformação crítica da escola. A pesquisadora considera a relevância da parceria entre os profissionais da educação, ao destacar a rede colaborativa como alicerce para a superação das condições desfavoráveis encontradas na rede pública de ensino (Gouveia, 2013).

Liberali (2009) valida essa posição em seus estudos ao constatar que o entrelaçamento intencional das atividades sociais[5] dos sujeitos, isto é, de suas ações colaborativas realizadas para atingir os objetos de desejo e necessidades do grupo viabilizam a construção de significados em prol da transformação crítica de um determinado contexto sócio-histórico-culturais, considerando suas singularidades (Liberali, 2009; 2010).

A organização de um ambiente colaborativo de trabalho não sucede de forma espontânea, de modo que precede a superação do arquétipo organizacional excessivamente competitivo e hierárquico. Na prática, esse processo se desenvolve à proporção em que o grupo se despe das amarras da vaidade e do individualismo e compreende os espaços de compartilhamento das experiências do grupo com base na argumentação crítica, na escuta e na problematização como possibilidade de constituição da colaboração crítica para transformação da realidade (Engeström, 2006).

Segundo Paulo Freire (2001), conforme o desejo de mudança e o incômodo com a realidade vivida, o ser humano é potencialmente capaz de descontruir, reconstruir e construir outra realidade a partir de sua própria realidade. Dessa forma, o indivíduo pode apropriar-se das ferramentas sociais disponíveis em seu contexto para suprir necessidades, lidar com as dificuldades e solucionar conflitos (Clot, 2006).

Minha atividade profissional na prefeitura de São Paulo perdura até os dias de hoje (2013 a 2019). Em seis anos como professor de língua inglesa, tenho lecionado para os alunos do ensino fundamental I. Nesse contexto, tenho

[5] Na perspectiva de Leontiev (1977), a atividade se fundamenta na ação em que os sujeitos estão organizados de modo colaborativo para atingir a um objeto específico, estabelecido a partir de um desejo ou necessidade percebida pelo grupo.

constatado que muitos professores de inglês não têm formação específica para lidar com o público infanto-juvenil. Em função disso, empregam práticas pedagógicas aleatórias, sem fins específicos que atendam às necessidades e desejos dos sujeitos.

Determinados professores compreendem a língua adicional no ensino fundamental I apenas como fonte de práticas lúdicas sem correspondência com a realidade, desconhecendo o potencial do brincar para aprendizagem. Para Liberali (2012, p.38) “uma grande aprendizagem ocorre enquanto a criança brinca, canta e age entusiasticamente, sem perceber até que ponto está se desenvolvendo linguisticamente”.

Ao analisar o desenvolvimento da mente humana no meio social, Vygotsky (1930a/ 1991) constatou que, ao brincar, a criança se inspira nas convenções culturais da realidade que o cerca, representando os princípios e papéis sociais que desempenhará futuramente.

Segundo Holzman (1993/2002, p. 115) em situações de brincar como jogos, encenações, atividades de faz-de-conta ou até mesmo brincadeiras livres, os sujeitos aprendem “a desejar relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, a seu papel no jogo e suas regras”. Nesse processo, se deparam com os mais variados desafios em cenários abertos, de múltiplas possibilidades, em que experimentam novas relações, sentimentos, habilidades, capacidades, etc., que estimulam o desenvolvimento de suas potencialidades ao confrontar o desconhecido.

Na ótica de Mendes (2012, p. 32):

> Com o brincar em sala de aula, o professor pode pensar em situações imaginárias, criação de personagens e os sentimentos envolvidos para que tais situações possam proporcionar momentos nos quais o aluno possa colocar em prática diversas possibilidades com o que já sabe (seus sentidos), juntamente com o que está aprendendo e do que ainda está por vir em seu desenvolvimento (significados) (MENDES, 2012, p. 32).

Desse modo, o brincar pode ser “a base para que as crianças se apropriem de sua cultura e possam ultrapassar seus limites” (Liberali, 2012, p. 22), tal como as prepara para o exercício crítico da cidadania, visando a participação ativa na transformação da realidade (Johnsteiner; Souberman, 1991 *apud* Liberali 2012).

Nesse percurso como docente da prefeitura de São Paulo, observo também a falta de proposição de objetivos e metas a longo prazo planificadas coletivamente, a partir de ações articuladas e integradas, para promover a transformação crítica do contexto educacional e o avanço do aprendizado de língua inglesa como componente fundamental para a aquisição da cidadania crítica.

Sob esse enfoque, Paiva (2003) e Canário (2006) destacam que a incompatibilidade das políticas públicas e a relação conflitante que estabelecem entre si também interferem no desenvolvimento do ensino de inglês. De acordo com Paiva (2003, p. 68) “no exame desses documentos as contradições do poder público” retratam o insucesso do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Haja vista que “ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino”. No sentido de subjugar essa situação adversa, Canário (2006) vislumbra na integração do coletivo e na congruência entre os documentos oficiais que regulam o ensino, a base para o progresso da educação.

Esse panorama intensifica o dilema relatado no início desta subseção, que se refere ao descomprometimento dos alunos, que desconhecem e/ou não compreendem o intuito de aprender inglês como língua adicional, já que a própria condição e a dinâmica do ensino contribuem para perpetuar essa falta de vontade de aprender. Leffa (2011) sustenta esse ponto de vista ao afirmar que essa postura passiva por parte dos estudantes das instituições públicas de ensino fundamental e médio se deve, dentre outros fatores, também ao fato de que os alunos não acreditam ser possível aprender inglês na escola regular.

Sob o mesmo enfoque, percebo ao decorrer de minha trajetória profissional, que há muitos estereótipos relacionados ao aprendizado da língua inglesa. Segundo a definição de Goffman (1980), o estereótipo é uma “generalização e uma simplificação que relaciona atributos gerais a características coletivas” e “(...) são reproduzidos culturalmente e interferem (grande parte das vezes inconscientemente) nas relações sociais.”

Dentre as generalizações com as quais tenho convivido, se destacam discursos reproduzidos nos círculos sociais, tais como ‘eu só vou usar inglês se for para o exterior’; ‘é muito difícil aprender inglês’; ‘eu não tenho habilidade para aprender inglês’. Essas mensagens que se expandem e se solidificam como

senso comum me conduzem a indagar se, ao longo do tempo, uma barreira cultural foi construída em torno do processo de aprendizagem da língua inglesa.

Paiva (1997) ampara meu questionamento ao afirmar que os estudantes não aprendem inglês na escola porque, sob o ponto de vista deles, o aprendizado de uma língua adicional está relacionado ao domínio fluente desse idioma. O pesquisador assevera que, enquanto isso, outros estudantes entendem que o inglês só teria utilidade se eles viajassem para o exterior (Paiva, 1997).

Nesse sentido, Burbules e Torres (2004, p. 12) afirmam que a experiência de ser proficiente em uma determinada língua "indica que essas habilidades facilitam a comunicação interpessoal, acadêmica e social, expandem horizontes intelectuais e encorajam a apreciação e a tolerância de culturas diferentes."

Nessa direção, as pesquisas do EF-EPI (*Education First-English Index Proficiency*, 2012), índice que mede a proficiência de língua inglesa dos países pelo mundo, observa que as nações que têm os mais altos índices de domínio do inglês se empenham para que as pessoas tenham contato com a língua adicional nos mais diversos contextos e círculos sociais e culturais. Dessa maneira, é possível construir o que o EF-EPI (2012) denomina cultura de proficiência, que se resume em tornar a língua adicional perceptível na vida cotidiana. De acordo com o grupo (EF-EPI, 2012, p.26) "uma cultura de proficiência em inglês, quando em vigor, reforça o aprendizado de inglês entre as crianças. Elas veem o domínio desta ferramenta como uma parte essencial do seu crescimento".

Sob a perspectiva da linguística, área do conhecimento classificada como ciência social, a língua não é um conceito universal, e sim, uma manifestação cultural, isto é, um instrumento que os sujeitos utilizam para expressar-se e para interagir com o mundo. Esse contato com outra língua, nos leva à compreensão de que as pessoas pensam e se manifestam de forma diferente no mundo, o que permite a transformação de si, de sua relação com o outro e com o mundo. Dessa forma, o professor instrumentaliza a diferença para a inovação, o progresso e a construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, percebe-se que a formação de professores de inglês precisa conduzir o docente a refletir sobre sua responsabilidade como agente transformador capaz de mobilizar saberes para superar as condições

desfavoráveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve a atuar em parceria com outros agentes para despertar no coletivo a consciência de que a língua inglesa contribui para o alcance da cidadania crítica no século XXI. Haja vista que as transformações ocorridas em âmbito global perpassam os limites geográficos, influenciam o contexto local, e então, transformam o cidadão antes local em cidadão do mundo.

Para tal, o presente trabalho se apoia em atividades socias (Liberali, 2009) sob a perspectiva dos multiletramentos (1996/200), por considerar o potencial teórico dessas abordagens para amparar a colaboração crítica entre os sujeitos, já que na perspectiva deste pesquisador a colaboração é um elemento fundamental para a transformação crítica do contexto educacional, social, histórico, cultural, etc.. Bem como, promove a expansão da aprendizagem fora das cápsulas, ao conectar os sujeitos ao mundo de modo a considerar os seus desafios e imprevisibilidade.

Portanto, a relevância deste estudo é contribuir para a formação de professores, de modo que o ensino de inglês possibilite ao aluno o acesso a um debate mundial que se desenvolve prioritariamente em inglês, e que influencia a cultura, a vida social e a história dos sujeitos, desde que a língua se tornou uma ferramenta essencial para o intercâmbio entre os povos. Nesse sentido, se discute a forma como o ensino é ministrado, já que não tem atendido ao propósito de formar estudantes capazes de se expressar e compreender a língua inglesa.

1.1 Tema e problema de pesquisa

A presente pesquisa está inserida na temática: formação de professores de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental I e traz como problemática substancial a formação continuada do professor de inglês que atua na educação básica. Tendo em vista a proposição de um paradigma de ensino baseado em atividades sociais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I, sob a perspectiva dos multiletramentos, intenciono refletir sobre a forma como essas práticas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e para a formação dos professores de inglês do ensino fundamental I.

Desse modo, apresento a seguir, questionamentos disparadores relacionados ao objetivo deste trabalho que está em compreender de que forma o compartilhamento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular fundamentada em atividades sociais (Liberali, 2009), sob a ótica dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000), pode contribuir para a formação continuada dos professores de inglês da rede pública do município de São Paulo, para obter uma percepção crítica da realidade sob a perspectiva do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de língua inglesa para o público infantil.

O contexto que envolve esta pesquisa é marcado pelos processos de globalização que tornaram a sociedade contemporânea diversa cultural e linguisticamente. Diante disso, a língua inglesa tornou-se um instrumento de acesso ao mundo contemporâneo, que promove o intercâmbio cultural entre pessoas de todos os povos. Assim, ocupa lugar de destaque em todos os campos de relevância social, tais como a ciência, a tecnologia, a política e a economia.

Por tudo isso, o aprendizado inglês poderia ser um direito de todos, pois, apropriar-se dessa língua adicional possibilita ao sujeito o contato com outros discursos, que favorecem uma percepção crítica da realidade.

Contudo, ao observar o meu contexto profissional e o macro contexto, percebo que a formação deficitária dos docentes de língua inglesa está entre os fatores que impedem o aprendizado efetivo do idioma. Sendo assim, o contexto adverso que me inquieta e motivou o problema dessa pesquisa concerne a: de que forma uma matriz curricular baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I?

1.2 Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo investigar de que forma o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular baseada em atividades sociais (Liberali 2009) sob a perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000) pode contribuir para o

desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I.

Este projeto segue os fundamentos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL, por sua natureza intervencionista, engajada em lutas por uma sociedade mais justa e significativa para todos. Desse modo, a PCCOL tem por objetivo construir, mediante a ações interventivas planejadas e estruturadas deliberadamente, um contexto de reciprocidade mútua, baseado na compreensão de que, em circunstâncias profissionais, um ambiente pautado pelo senso de colaboração-crítica pode beneficiar a transformação crítica tanto individual quanto coletiva.

1.3 Objetivos específicos

Para atender ao propósito de analisar de modo crítico e reflexivo as práticas pedagógicas sob a perspectiva de estudo (Magalhães, 2001) a pesquisa em vigência compreende como objetivos específicos:

a. descrever e analisar ações inspiradas em meu contexto de pesquisador-professor;
b. descrever e interpretar as perspectivas de uma abordagem pedagógica de língua inglesa baseada em atividades sociais sob a ótica dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de uma aula do ensino fundamental I;
c. confrontar os resultados das intervenções pedagógico-formativas postas em prática no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa do ensino fundamental I em relação às demandas do cenário global;
d. a partir dos resultados deste estudo, sugerir uma proposta formativa de caráter crítico colaborativo para professores, visando a resolução dos problemas identificados no contexto de pesquisa.

1.4 Pergunta de pesquisa

Para o alcance dos objetivos gerais e específicos, a pergunta definida para superar as dificuldades encontradas no contexto de pesquisa corresponde a: de que forma uma matriz curricular baseada em atividades sociais sob a

perspectiva dos multiletramentos pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I?

Esta pergunta conduzirá meu projeto rumo à percepção crítica dos problemas situados em meu contexto de atuação, com o intuito de transformá-lo por meio de ações crítico-colaborativas, visando a superação das adversidades locais.

CAPÍTULO 2 - PESQUISAS CORRELATAS

O intuito deste capítulo é investigar a correlação entre o meu objeto de pesquisa e a literatura acadêmica já produzida sobre o tema, que se refere a: "Uma proposta curricular baseada em atividades sociais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I sob a perspectiva dos multiletramentos: uma reflexão sobre a atividade docente para crianças". O levantamento bibliográfico tem como base na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[6].

Ao iniciar a busca utilizei os seguintes descritores: "formação-professores-inglês-ensino fundamental I-atividades sociais-ensino-multiletramentos". Com o intuito de encontrar teses e dissertações mais recentes sobre o tema, delimitei a busca aos trabalhos produzidos a partir de 2012. Nesse processo destaca-se o fato de que não encontrei nenhuma pesquisa que discute a interseccionalidade entre as questões da minha pesquisa. Por conta disso, subdividi os descritores e reorganizei a pesquisa em três etapas distintas, utilizando três descritores distintos e selecionei as seis pesquisas que mais se aproximam da temática deste trabalho, as quais apresento no quadro a seguir:

Quadro 1: Resumo das pesquisas correlatas

Descritores	Autor	Título	Stricto-Sensu	Ano
Formação Contínua	CARVALHO, Márcia Pereira de.	Gestão para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no fundamental 1 em contexto de escola pública	Mestrado PUC-SP	2013

[6] http://bdtd.ibict.br/vufind/

	BARBOSA, Daniela Mota.	O ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental 1: *Um estudo da formação docente*	Mestrado PUC-SP	2017
Atividades Sociais	CAMELO, Elizabeth de Oliveira.	O ensino-aprendizagem de língua inglesa com base em atividades sociais: *A escrita de um script para uma participação cidadã em uma mostra cultural no colégio militar*	Mestrado UFPE- PE	2014
	ESTONLHO, Regina Maria.	Atividade social como base para o aprender brincando em aulas de inglês: *um processo colaborativo-crítico em construção*	Mestrado PUC-SP	2018
Multiletramentos	MALTA, Samanta Pereira da Silva.	Aprender brincando em língua estrangeira: *uma perspectiva de multiletramentos na educação infantil*	Mestrado PUC-SP	2015
	SOARES, Gisele Lángaro.	O ensino da língua inglesa através dos multiletramentos: *uma proposta para o engajamento de estudantes no ensino fundamental*	Mestrado PUC-SP.	2017

Fonte: Criação própria

Na primeira busca encontrei: 73 teses e dissertações ao utilizar o descritor: “formação-professores-inglês-ensino fundamental I” e selecionei as pesquisas de Carvalho (2013) e Barbosa (2012). Ambas as pesquisadoras evidenciam a necessidade de formações contínuas que contemplem a correlação entre as necessidades dos sujeitos e a singularidade de suas realidades. Nesse âmbito, a posição de Carvalho (2013) se alinha aos pressupostos teóricos deste trabalho, uma vez que a pesquisadora sustenta a construção de uma matriz curricular de língua inglesa estruturada por relações crítico-colaborativas, considerando as atividades dos sujeitos no mundo em uma perspectiva sócio-histórico-cultural (TASHC) com vistas a promover a transformação do contexto social em prol da justiça e da equidade.

Em seguida utilizei os descritores “atividades sociais-ensino-inglês” e encontrei quatro teses e dissertações, dentre as quais selecionei as pesquisas de Camelo (2014) e Estonlho (2018). Este trabalho complementa a perspectiva dessas pesquisadoras que observam na organização de um ensino baseado em atividades sociais a possibilidade de construção de propostas pedagógicas desencapsuladoras que promovam a conexão entre o que se aprende na escola e o que acontece fora dela para formar cidadãos críticos, questionadores e transformadores.

O trabalho de Estonlho (2018) observa o brincar sob o enfoque vygotskyano como um potente disparador da aprendizagem, que na esfera das ideias e da imaginação pode contribuir para o aprendizado de inglês e para os diferentes modos de ser e agir no mundo. Esta pesquisa amplia a visão de Estonlho (2018) ao focalizar o brincar performático e improvisado por meio das atividades sociais como possibilidade de analisar criticamente a realidade à luz do contexto sócio-histórico-cultural, uma vez que a brincadeira é permeada por experiências, regras e trocas balizadas por situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento cognitivo, perceptivo, atitudinal e emocional dos alunos.

Na última busca utilizei os descritores “multiletramentos-ensino-inglês” e encontrei 15 teses e dissertações sobre o tema, dentre as quais selecionei as pesquisas de Malta (2015) e Soares (2017) que em seus resultados apontam o elevado grau de engajamento dos alunos ao experienciar propostas pedagógicas que apresentam uma variedade de recursos multimodais, multiculturais e multimídia.

Os estudos correlatos propiciaram uma visão mais ampla da pesquisa produzida sobre o tema em questão, possibilitando a minha reflexão sobre temas afins já produzidos anteriormente. Ademais, essas pesquisas forneceram dados sobre os problemas inerentes à formação dos professores de inglês no Brasil que impedem o desenvolvimento efetivo do ensino de língua inglesa.

2.1 Pesquisas correlatas e o tema de pesquisa: conclusões

Pela observação dos aspectos analisados, percebe-se que no geral as pesquisas revelam:

- falhas na formação inicial e contínua de professores de língua inglesa;
- a consideração a respeito da reestruturação da formação universitária para professores de língua inglesa;
- a consideração a respeito da reestruturação das formações continuadas para professores de língua inglesa;
- a consideração a respeito da concepção de diretrizes específicas para o ensino de inglês para crianças;

- a necessidade de investimento em formações que considerem a particularidade do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

CAPÍTULO 3. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o intuito de discutir a organização de um currículo fundamentado teoricamente em atividades sociais Liberali (2009) sob a ótica dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000) como proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças do ensino fundamental I, nas escolas do município de São Paulo.

3.1 Globalização e linguagem

É de conhecimento geral que o fenômeno da globalização tem transformado a sociedade contemporânea, reconfigurando os modos como as pessoas vivem, se relacionam, se expressam e se manifestam culturalmente (Blommaert, 2010).

De acordo com o sociolinguista Blommaert (2010), a globalização constitui paralelamente oportunidades e barreiras para a população, pois, de um lado, observamos o constante progresso no campo científico e tecnológico que propicia qualidade de vida, o avanço da mobilidade urbana, o acesso democrático ao conhecimento e a superação dos limites geográficos através das tecnologias de informação e comunicação, de modo a permitir que as pessoas se comuniquem de forma instantânea. Em contrapartida, muitas pessoas não têm acesso às oportunidades e comodidades proporcionadas pelo progresso observado na era da globalização.

O geógrafo e pesquisador Milton Santos (2003) assevera que enquanto uma pequena e privilegiada elite usufrui dos benefícios da globalização, um grande contingente populacional é imposto a uma globalização de natureza perversa. Nesse sentido, o autor afirma que:

> O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a

> baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. (...) A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2003, p 10).

Para Santos (2003) a origem desse retrocesso se associa à idiossincrasia da competição pelo capital que está por trás das ações hegemônicas que direta ou indiretamente influenciam as nações pelo mundo, causando a pobreza e o distanciamento da equidade social.

Supiot (2010, 2014) corrobora que o fenômeno da globalização é marcado por uma concepção de mercado total que impõe à sociedade a competição, o consumismo, o individualismo e a limitação das relações democrática. Na visão do autor esse viés de livre mercado tem conduzido ao declínio valores como a moral, a ética, o senso de equidade e de coletividade, de modo a enfraquecer a resistência e o combate às causas das injustiças sociais, dentre os quais se destacam a solidariedade na luta contra a desigualdade social, a democratização e humanização das relações sociais e a luta pela instituição e pela edificação do trabalho digno.

De acordo com o sociólogo Jessé de Souza (2017) as dinâmicas do capitalismo financeiro nacional e internacional perpetuam no cenário contemporâneo brasileiro e global um estado de desigualdade social por meio de acordos políticos e jurídicos. Desse modo a grande maioria da população sofre em detrimento de uma elite minoritária privilegiada que se apropria das riquezas sociais.

Souza (2017, p. 14) sustenta que este domínio da elite sobre a classe trabalhadora se constitui no campo das ideias, em um processo “de distorção sistemática da realidade”:

> (...) por meio do acúmulo de noções e ideias que nos foram transmitidas(...) compostos por ideias que se tornam tão óbvias que não mais refletimos sobre elas, (...) que comandam nosso comportamento e nossas avaliações do mundo (...) por (...) interesses encobertos e que visam nossa desinteligência (SOUZA, 2017, p 34 e 35).

Esse cenário problemático revela a urgência de questionarmos a influência das organizações internacionais e o papel das nações, no que tange a viabilizar uma sociedade balizada pela justiça e pelo bem-estar econômico e

social. Isto porque as organizações que regulam o comércio internacional, muitas vezes, interferem na autonomia das nações, em especial daquelas em desenvolvimento. Segundo Havelange Soares et al (2008, p. 200):

> As regras gerais da economia global são pautadas e geridas por organizações políticas supranacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas, a União Europeia, o Grupo- 8, a UNESCO e a OECD (HAVELANGE SOARES et al 2008).

Consequentemente um emaranhado de múltiplas teias complexas que ultrapassam os limites da governabilidade das nações são geradas (Burbules; Torres, 2004). Nessa perspectiva, "(...) a internacionalização da produção, das finanças e de outros recursos econômicos está inquestionavelmente erodindo a capacidade de qualquer Estado individual de controlar o seu futuro econômico" (BURBULES; TORRES, 2004, p. 16). E, então, obstáculos que dificultam ou impossibilitam os Estados de sanar suas necessidades econômicas e sociais internas são estabelecidos.

De acordo com Bob Lingard (2004), esse panorama provoca crises, obriga os países a flexibilizar a força trabalhadora, reduzir as taxas de imposto, enxugar os sistemas previdenciários e a proteção social e reorganizar-se institucionalmente para gerar maior produção, minimizando os custos (Burbules; Torres, 2004). Essas ações resultam na instabilidade e no enfraquecimento ainda maior dos países em desenvolvimento, que se veem limitados para investir na qualidade de vida de seus cidadãos.

Por conta disso, o progresso econômico de uma nação que depende, dentre outros fatores, do rendimento financeiro obtido nas relações comerciais externas se mantém estagnado. E, para que não sofram sanções e embargos ainda maiores os estados-nações acabam se tornando "reféns" de acordos internacionais (Havelange Soares, et al 2008).

No contexto educacional:

> (...) várias instituições internacionais, entre elas o Banco Mundial, passaram a impulsionar fortemente reformas educacionais em vários países do mundo, respondendo às exigências das nações mais ricas, com o intuito de desenvolver políticas que lhe são "interessantes" nos países pobres (ou em desenvolvimento) (HAVELANGE SOARES et al 2008).

Nas entrelinhas das políticas produzidas em contextos supranacionais observa-se o interesse de homogeneizar a educação a nível global, desconsiderando a particularidade dos contextos locais (Havelange Soares et al, 2008). Desse modo, “tem-se então, a identidade e a autonomia curriculares da escola valorizadas nos discursos políticos, mas facilmente contraditados pelas práticas escolares” (Havelange Soares, et al 2008, p. 204).

Nessa direção, Morin (2000) observa que a condição globalizada de mundo requer um ensino que prepare os sujeitos para viver nesse contexto. No entanto, há de se considerar também no ensino os efeitos da globalização em termos sociais, históricos e culturais no contexto local e a interdependência a nível local e global (Morin, 2000).

Paulo Freire (2008, p.23) ressalta que a educação “deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

Na perspectiva freiriana, a superação das condições adversas de vida precede um mergulho profundo dos sujeitos em seu próprio contexto sócio-histórico-cultural, para compreender sua realidade e como transformá-la. Sob esse ponto de vista, Freire (1971, p. 52) afirma que “a consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação”.

Na visão de Freire (2008) a tomada de consciência da realidade transita por uma relação dialética entre subjetividade e objetividade que supera a consciência ingênua e conduz os sujeitos a um estado de consciência crítica que possibilita a desmistificação da realidade, para que se possa alcançar, de modo consequente, uma educação transformadora, capaz de formar cidadãos críticos, engajados socialmente, que venham a criar uma democracia efetiva e sustentável (Brookfield, 1995 e Giroux, 1997).

Por outro lado, o movimento da globalização impulsionado pela tecnologia, produz novas formas de comunicar-se e de propagar a informação, que provocam o surgimento de novas formas de cultura e intensificam a interação entre as pessoas que vivenciam um processo de intercâmbio dos modos como se pensa e se vive. Dessa forma, geram-se relações de

interdependência econômica, cultural, científica, tecnológica, comunicacional, etc. (Burbules e Torres, 2004).

Sob a perspectiva sociolinguística, Blommaert (2010) sustenta que as pessoas estão estreitamente conectadas tanto localmente quanto translocalmente, via recursos tecnológicos de comunicação e informação, como por exemplo, mídias e celulares. A interação desses sujeitos produz repertórios linguísticos inéditos, caracterizados pela multiplicidade sociocultural e linguística.

Esse processo de intercâmbio gera novas formas de manifestação marcadas por um amplo amálgama cultural, social e linguístico. Dessa mistura de diversidades entrelaçadas, que ocorre tanto de forma local (migração), quanto translocal (recursos tecnológicos de comunicação e informação), surge o fenômeno denominado por Vertovec (2007) como 'superdiversidade', que é compreendido por Liberali (2017, p. 178) como uma grande variedade de "formas de ser e agir no mundo, que podem se entrelaçar de forma irregular, complementar ou contraditória, não apenas em um certo tempo-espaço, mas também entre os sujeitos"[7].

Em consequência disso, nota-se que língua, cultura, sociedade e localidade estão imbricadas. E, portanto, como assevera Jan Blommaert (2010, p. 27) os "fragmentos linguísticos globalizados são igualmente fragmentos culturais e sociais"[8]. Nesse âmbito, para compreender linguagem e globalização, é necessário observar o vasto contexto semiótico e cultural do qual a língua faz parte. Nessa direção, constata-se com base nos pressupostos do autor que os processos de globalização e linguagem estão intrinsicamente relacionados (Blommaert, 2010).

A língua inglesa se destaca nesse cenário pelas conexões que estabelece nos processos de globalização, como sustenta Seidlhofer (2011, p. 7) ao observar que a língua tem papel determinante para o intercâmbio "entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção"[9].

---

[7] Versão traduzida de: "Myriad of diverse forms of being and acting in the world in complementary, contradctory, diferente ways that are interwoven not only in certain space-time but also within the subjects" (2017, p. 178) —tradução livre.

[8] Versão traduzida de: "The bits of language that are globalized are equally bits of culture and society" — tradução livre.

[9] Versão traduzida de: "any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice" (Seidhofer, 2011, p. 7) — tradução livre.

Garcez e Schlatter (2009, p. 128) sustentam que as línguas, tais como o inglês, outrora nominadas como estrangeiras são nos dias de hoje "parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras" (Garcez; Schlatter, 2009, p. 128).

Nessa perspectiva, o inglês tornou-se um "fenômeno linguístico, que não comporta nenhum status privilegiado. Pertencente a todos que falam o idioma em qualquer sentido, forma ou configuração" Rajagopalan (2004, p. 193). Como assevera o pesquisador (Rajagopalan, 2009) uma 'língua do mundo', utilizada conforme a singularidade de cada comunidade para trocar, discutir, apreciar, compartilhar, refletir e utilizar ideias, pensamentos, fundamentos e informações.

Segundo Moita Lopes (2008, p. 318) aprender inglês tornou-se "uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes".

Moita Lopes (2008) fundamentado nas teorizações de Austin (1962) e Butler (1990; 2004) observa que, devido à sua natureza performativa, a linguagem em uso pode instrumentalizar os sujeitos para agir na vida social. É a linguagem que viabiliza a apropriação dos discursos globais que "reinventam a vida local em suas performances cotidianas" (Moita Lopes, 2008, p. 309), com vistas a transformar o mundo a partir das negociações entre local e global.

Sob esse ponto de vista, o autor considera que em um contexto global o inglês, descentralizado, isto é, além da perspectiva imperialista, nacionalista, territorialista:

> (...) e seus usos em performances locais, como lugares de re-criação de uma anti-hegemonia, nos fluxos da fronteira, tornando possível contemplar outros futuros em outros discursos, [construindo, assim, "uma outra globalização" (para lembrar mais uma vez Milton Santos). Considerando a sua natureza plural, os vários ingleses falados no mundo são lugares de muitos discursos, de contradições, de conflitos, de luta, de heterogeneidade discursiva ou de semiodiversidade, tornando possível aventar essa outra globalização. (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

Para tal, Pennycook (2004; p. 13) sustenta que "precisamos, portanto, ter uma teoria de como a transformação social opera através dos usos linguísticos

em vez de entender todo uso da linguagem como um modo de espelhar o social”[10]

Por essa via, o aprendizado da língua inglesa se estrutura nas interações sociais, e, dessa forma, conduz à análise, compreensão, manipulação e reflexão sobre os discursos, culturas, linguagens, histórias, considerando a multiplicidade e a diversidade social, histórica, cultural e linguística dos sujeitos, como possibilidade de agência e resistência no mundo, para construir uma nova história.

3.2 Atividades sociais e multiletramentos como base para a desencapsulação curricular

É de conhecimento geral, que nas escolas públicas brasileiras o ensino de língua inglesa não tem apresentado um desempenho satisfatório no que tange ao desenvolvimento do aprendizado.

Na perspectiva de Piccoli (2006, p.2), as lacunas na formação dos professores de inglês que atuam nesse contexto descaracterizam a função do “ensino de língua como parte relevante da educação integral do ser humano” e, por isso, exercem uma grande influência sobre essa situação, já que muitos professores ainda se preocupam apenas em transmitir os conteúdos linguísticos, “desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino” Piccoli (2006, p.2).

Paralelamente, essas práticas descontextualizadas desencadeiam a descrença dos alunos que passam a desconsiderar a escola pública como local de aprendizagem da língua inglesa. Por consequência, esses estudantes manifestam desinteresse pelo aprendizado do idioma (Barcelos, 2011).

Esse distanciamento entre o que é ensinado na escola e a realidade se deve a uma concepção de ensino e de currículo de natureza reducionista, e, do mesmo modo, empiricista, engendrado e sistematizado por regras simbólicas que impossibilitam a materialização ou, pelo menos, uma representação mais verossímil dos fenômenos naturais e sociais existentes no mundo atualmente (Resnick, 1987; Engeström, 2002).

[10]“we need therefore to have a theory of how social transformation operates through linguistic use rather than seeing all language use as mirroring the social” (Pennycook, 2004, p.13).

Nesse sentido, o pesquisador Yrjo Engeström (2002) sustenta que a aprendizagem nas escolas permanece isolada, em estado de inércia, fundamentada em um conhecimento estático, dissociado da experimentação; de modo a impossibilitar os estudantes de instrumentalizar o objeto de estudo, bem como deduzir, problematizar, controlar e compreender, tanto na teoria quanto na prática os fenômenos naturais e sociais.

Defrontar essa realidade, demanda a compreensão de que o currículo precisa ser dinâmico, vivo, amarrado ao contexto em que é concebido, organizado e sistematizado de acordo com as necessidades das comunidades locais para formar cidadãos críticos, capazes de transformar para melhor a sociedade.

Ao observar a necessidade de superar concepções de ensino encapsuladas, que desconsideram a "historicidade na coprodução de conhecimento" (Liberali, et al, 2015, p. 3), o projeto *DIGIT-M-ED* Brasil, liderado pela pesquisadora Fernanda Liberali, sistematiza uma proposta baseada em atividades sociais (Liberali, 2009) e na perspectiva dos multiletramentos (*New London Group,* 1996/2000) como organizadores curriculares que possibilitem a aproximação entre a escola e a "vida que se vive" (Marx e Engels, 2006, p. 26) para formar sujeitos críticos.

Somos sujeitos constituídos por identidades em movimento que se modificam nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Um mundo em constante transformação, impulsionada pelos efeitos da globalização, dentre os quais se destacam o avanço da mobilidade urbana, da ciência e da tecnologia de informação e comunicação, a migração e a imigração (Blommaert, 2010), que resultam na reconfiguração dos modos de viver e agir no mundo.

Por consequência, surgem contextos superdiversos (Vertovec, 2007), marcados pela diversidade cultural e por novas formas de produzir significados que exigem dos sujeitos a capacidade de compreender, analisar e instrumentalizar a multiculturalidade, as multimídias e a multimodalidade que formam os multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000) contemporâneos.

Nesse cenário superdiverso a forma como as pessoas e comunidades se expressam linguística e culturalmente também tem se transformado. Isso se deve à dinamicidade e à mutabilidade das línguas, que provocam no tempo presente contextos plurilíngues, marcados pela heterogeneidade e por

dinâmicas translígues, em que as línguas e culturas diferentes se consubstanciam.

Diante dessa realidade, é necessário promover práticas pedagógicas que considerem a construção de ambientes de tolerância e respeito à diversidade cultural e linguística, que valorizem as trocas, interações e negociações de sentido para a construção de significados, o dinamismo e a complexidade da comunicação que se desenvolve no meio social nos dias de hoje (García e Flores, 2012).

3.3 Atividades sociais

Conduzir a escola para dentro do mundo contemporâneo, de modo a promover a desencapsulação curricular (Liberali et al, 2015) precede a imersão no contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos que fazem parte das escolas.

Para tanto, a atividade social se ancora na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) que parte da concepção vygotskyana de que os sujeitos estão situados em um determinado espaço-tempo marcado por um contexto social, econômico, político, cultural e histórico, no qual constroem conhecimento através das relações sociais que estabelecem com o outro. O outro em questão é o coletivo, que no meio social interage, partilha, troca, por intermédio da linguagem, que permite a veiculação da cultura, dos valores, da negociação de sentidos, construindo conhecimento (Vygotsky, 2001).

Nesse sentido, os “alunos constituem-se como participantes da interação, parceiros na zona de construção” (Liberali, 2010, p. 10). De modo que:

> Nesse enquadre, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos (LIBERALI, 2009, p 10).

Esse processo interacional propulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo. Uma vez que na perspectiva da TASHC a atividade se constitui como estrutura que orienta as ações dos sujeitos no mundo de modo colaborativo por intermédio de artefatos instrumentalizados para o alcance de

objetos que satisfaçam os desejos e necessidades percebidas pelo grupo (Leontiev, 1977/2003).

A estrutura de um sistema de atividade social é composta por sujeitos, artefatos, objetos, regras, divisão de trabalho e comunidade. De acordo com Liberali (2009):

Quadro 2: Componentes da atividade social

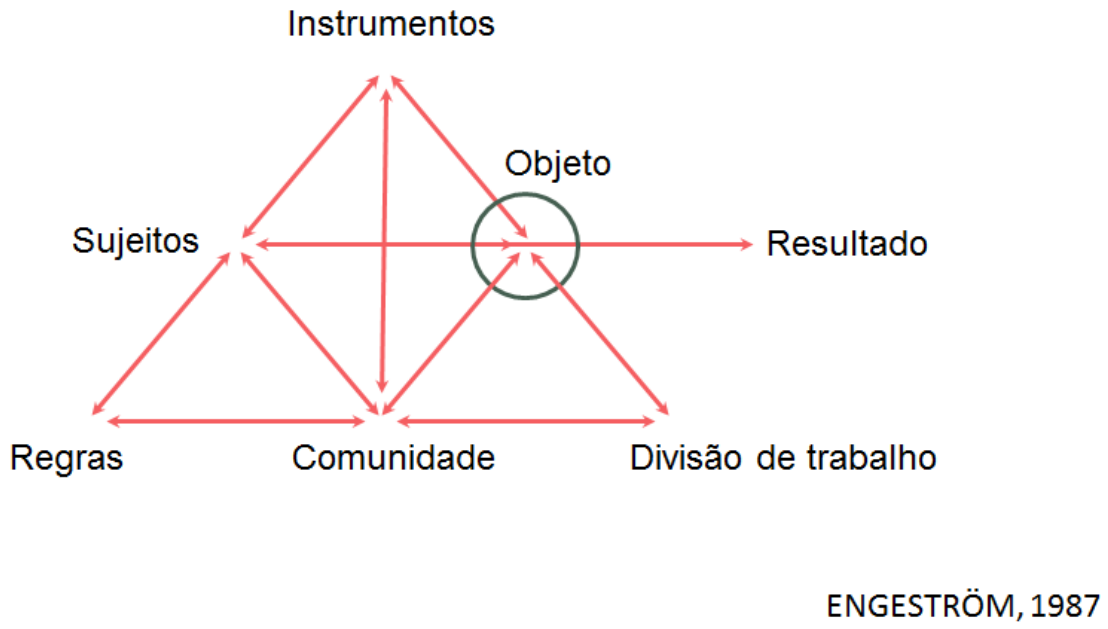
Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade.
Divisão do trabalho	Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade – o objeto desejado. Objeto em sua dinâmica: idealizado, sonhado, desejado, produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002).

Fonte: Liberali (2009, p 12)

O encadeamento dos componentes da atividade social é realizado a partir do momento em que um desejo, necessidade ou problema é percebido pelo grupo, que elabora estrategicamente ações articuladas e dirigidas a fim de alcançar o objeto de desejo. Assim, os sujeitos atuam colaborativamente em uma determinada comunidade, por meio de regras e divisão de trabalho pré-organizadas pelo grupo.

Esse processo pode ser observado abaixo pelo diagrama de Engeström (1999) que representa a estrutura de um sistema de atividade humana na figura 1:

Figura 1: Estrutura da atividade humana



Fonte: ENGESTRÖM (1987, p. 78)[11]

De acordo com Liberali (2009; 2012), os componentes da atividade social só podem ser utilizados como mediadores das ações desenvolvidas pelos sujeitos, a partir do momento em que estabelecem uma relação com as esferas sociais em que os sujeitos circulam na "vida que se vive" (Marx e Engels, 2006, p. 26). Essas esferas de circulação são compostas por múltiplos gêneros que viabilizam o agir com o outro.

Sob a perspectiva vygotskyana o gênero é um instrumento psicológico que permite o agir discursivo em contextos orais e escritos (Liberali, 2009). Schnewuly (2004) observa que em situações de uso da linguagem, esses instrumentos atuam como intermediadores da interação entre sujeitos.

Nesse sentido, os gêneros são a base para a participação efetiva em atividades sociais, pois regulam e dão forma à atividade (Liberali, 2012). Por isso, ao apropriar-se desses instrumentos, os sujeitos podem ampliar sua percepção de mundo e criticidade, considerando seu contexto sócio-histórico-cultural, o que torna possível a participação ativa e engajada na sociedade para a transformá-la em prol de uma realidade mais justa para todos.

[11] Versão traduzida da figura publicada em Liberali (2009, p. 13).

Segundo Bakhtin (1997) “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”, tornando-se adaptável, mutável, conforme as transformações e necessidades da sociedade. Isso explica sua natureza “relativamente estável” (Bakhtin, 1997, p. 106).

Ao considerar que vivemos em uma sociedade marcada pela rapidez na comunicação e na difusão da informação, a carta que, em determinados contextos, foi substituída pelo *e-mail*, é um exemplo da adaptabilidade dos gêneros.

No que concerne a essa mutabilidade, Bakhtin afirma que:

> Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997, p. 284).

Desse modo, compreendemos, sob a perspectiva bakhtiniana, que os gêneros do discurso possibilitam a análise crítica da intencionalidade e função das múltiplas linguagens (sonora, oral, escrita, fisionômica, etc..) em seus contextos de uso. Nessa direção, Bakhtin (1997) corrobora que:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (…) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (…) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p 290).

Sob esse ponto de vista, o trabalho com gêneros nas aulas de língua estrangeira permite que os sujeitos vivenciem situações de comunicação com as quais não tem contato no cotidiano. De acordo com Liberali (2009, p. 14) para a participação efetiva “em qualquer atividade de qualquer esfera de circulação, é

fundamental" o domínio dos gêneros primários[12] e secundários[13]. Além de que, por vezes, a familiaridade dos sujeitos com esses gêneros não está relacionada ao mundo real.

Para tanto, os *gêneros focais*[14] são utilizados nas atividades sociais por viabilizar uma análise mais profunda dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos[15] mobilizados na construção e entendimento desses gêneros, que favorece o alcance da competência no campo estrutural, textual, visual, oral, etc.., e, consequentemente, a participação efetiva dos interlocutores nas ações (Liberali, 2012).

De acordo com Liberali (2012, p.30) o processo para preparar unidades didáticas ou propostas fundamentadas em atividades sociais requer:

- determinar a atividade social;
- definir o eixo temático ou ideia guia: os valores a serem desenvolvidos transversalmente;
- delimitar o trabalho integrado;
- definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento BNCC (BRASIL, 2017);
- desenvolver os procedimentos metodológicos;
- definir modos de avaliação.

Para determinar a atividade social Liberali (2012) sustenta que é preciso agir com diligência para desenvolver um trabalho em que o aluno possa ir além do que já pode realizar concretamente. Esse processo se dará como forma de apropriação crítica das ferramentas disponíveis nos contextos locais para que o

[12] Os gêneros primários fazem parte do cotidiano e se apresentam na oralidade em situações caracterizadas pela espontaneidade (Bakhtin, 1992).
[13] Os gêneros secundários, ainda que se apresentem de outras formas, geralmente, se apresentam na modalidade escrita em contextos sociais mais desenvolvidos (Bakhtin, 1992).
[14] Os gêneros considerados indispensáveis para a realização da atividade são denominados *gêneros focais*. Em virtude de que garantem a "efetiva participação dos interlocutores nas ações (Liberali, 2012)
[15] Os aspectos enunciativos: organizam as vozes dos agentes da atividade social. Os aspectos discursivos: organizam os discursos dos agentes da atividade. Os aspectos linguísticos: organizam os mecanismos que estruturam os materiais verbais (Liberali, 2009; 2012).

aluno possa criar expectativas, superar seus limites e buscar o inédito viável[16] (Freire, 2005). Nessa direção o “sonhar está na base de criar possibilidade de extrapolação” da realidade vivida ancorada no brincar, que ensina os meios viáveis para a concretização (Liberali, 2012, p. 30).

Uma vez definida a atividade social, é preciso alinhar a proposta e as áreas do conhecimento exploradas às disciplinas e ao projeto pedagógico da escola em questão, considerando as necessidades e desejos dos participantes para que possam experienciar na escola papéis sociais em que vão atuar na “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26). Logo, eles poderão refletir e questionar valores, criar, produzir, para que se tornem analistas críticos da realidade.

Tendo em vista que na “vida que se vive”, as áreas do conhecimento se entrelaçam nas atividades que os sujeitos realizam em sociedade, um currículo baseado em atividades sociais sustenta a organização da interdisciplinaridade em ações compartilhadas, projetos e reflexões que ultrapassam os limites de um determinado componente curricular. Assim, cria-se a possibilidade de trabalhar com projetos que correspondam às atividades dos sujeitos no mundo, de modo a instrumentalizar a forma como as pessoas vão agir na vida.

Em seguida, o professor definirá os objetivos de aprendizagem, norteado pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e pelo Currículo da Cidade (2017) que se alinham às diretrizes da BNCC, considerando os saberes que contribuirão para o exercício da cidadania crítica, bem como as necessidades individuais e coletivas do contexto dos sujeitos. Por conta disso, a análise dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos é operacionalizada “em processos que focalizam recuperação/ identificação/ reprodução; interpretação/ reprodução; interpretação/ análise/ explicação, e/ ou reflexão/ avaliação/ aplicação” (Liberali, 2012, p. 30), com o intuito de viabilizar a compreensão da realidade para atender aos desejos e necessidades do coletivo.

[16] A perspectiva do inédito-viável fundamenta-se na consciência crítica e compreende que ao confrontar-se as condições e circunstâncias limitantes presentes na vida a história pode ser transformada (Freire, 2005). Sob essa perspectiva, os sujeitos precisam ir além da visão fatalista da realidade que enxerga as situações-limites como obstáculos intransponíveis, e conscientizar-se de que o obstáculo “existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, ANA MARIA, 1992, p. 205).

Essa transformação ocorre com base em atividades sócio, histórica e culturalmente elaboradas, que propiciam *Zonas Proximais de Desenvolvimento* (ZPD), que mediante a um processo interacional pensado por Vygotstky, propulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo. Desse modo, as práticas desenvolvidas no âmbito educacional podem articular-se à realidade que se vive. O que favorece o desenvolvimento da cidadania crítica, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e significativa para todos.

Considera-se a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) como uma dinâmica essencial na construção de modos de agir deliberadamente arquitetados com a finalidade de estruturar um ambiente transformativo, tal qual a linguagem mediatiza e constitui fluxos crítico-colaborativos propiciadores de construção, desconstrução e reconstrução dos sujeitos em direção a uma percepção apurada da realidade, compreendidos enquanto unidade dialética e monista (Newman & Holzman, 2002; Holzman, 2009, 2010 apud Magalhães 2012).

Uma vez que as atividades sociais se baseiam no agir dos sujeitos no mundo, desempenhá-las faz parte dos procedimentos metodológicos. Por conta disso, o planejamento de uma atividade social exige a elaboração de espaços de brincar na perspectiva vygotskyana.

Moran & John Steiner (2003) baseadas em uma perspectiva moderna dos trabalhos de Lev Vygotsky, observam que ao brincar os sujeitos compartilham conhecimentos, emoções, experiências, em um processo criativo que se relaciona dialeticamente com o desenvolvimento, e, em função disso, promove a expansão do pensamento criativo. Desse modo, os sujeitos têm a oportunidade de representar de forma criativa a realidade, ao organizar momentos para experienciar a “vida que se vive” (Marx e Engels, 2016, p. 26).

De acordo com Vygotsky (1930a/ 1991), o desenvolvimento da mente humana ocorre no meio social e, nesse sentido, o brincar é um potente disparador da aprendizagem, pois ao brincar os sujeitos inspiram-se nas convenções culturais da realidade que os cerca. Dessa forma, torna-se possível construir na esfera das ideias e da imaginação, competências para inventar, elaborar, projetar, refletir, bem como representar contextos sociais que geralmente estão distantes da realidade dos sujeitos.

Essa representação dos papéis sociais que ocorre no brincar na perspectiva vygotskyana fundamenta-se no conceito de *stage*[17] que relaciona a psicologia ao drama. É nesse espaço (*stage*) que os sujeitos atuam brincando como participantes da atividade "como *performers improvisadores*[18]" (Liberali, 2009, p. 19). Nessa direção, Liberali (2009) aponta que Vygotsky compreende os conflitos e reflexões que desencadeiam do evento performado como propulsores do desenvolvimento dos sujeitos no plano individual e coletivo.

Para Holzman (2009) na atividade performática criam-se possibilidades de atuar em papéis vigentes na sociedade e questioná-los. Tais questionamentos ganham em criticidade, à medida que são impulsionados à luz do contexto sócio-histórico-cultural pelas atividades sociais.

Segundo Liberali (2009) a atividade performática é propulsora da aprendizagem à medida que:

> Na *performance,* os sujeitos criam outras formas de relacionar-se consigo mesmos, com outros, com o mundo a sua volta. "Criam quem são por serem quem não são" (HOLZMAN, 1997, p.73). Ao vivenciar espaços de *performance* em sala de aula, os alunos experimentam um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação (...). Não estão apenas repetindo frases sequenciadas em um *script* predeterminado como em um *role-play,* mas precisam improvisar para lidar com o contexto tratado no *stage* (LIBERALI, 2009, p 20).

Além disso, como sustentam Lobman e Lundquist (2007), viver em sociedade exige dos sujeitos a capacidade de improvisar, isto é, se adaptar às mudanças, situações adversas e a imprevisibilidade, já que "ninguém recebe um *script* prévio de vida para decorar e participar da vida" (Mendes, 2012, p.50).

O brincar de modo performático e improvisado dentro da atividade social contribui para transformar a sala de aula em um espaço criativo, pois, como sustenta Holzman (1993/2002), a brincadeira é permeada por experiências, regras e trocas balizadas por situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento cognitivo, perceptivo e emocional dos alunos.

De acordo com Glusberg (2009), a participação em uma *performance* difere do trabalho de um ator em seu campo de atuação (cinema, teatro, tv, etc.),

---

[17] *Stage* é o lugar em que o drama se desenvolve (Liberali, 2009), um espaço no qual os sujeitos atuam de forma ativa, colaborando para a construção de uma nova realidade.

[18] O sujeito que performa o evento dramático em desenvolvimento atuando de forma improvisada é denominado *performer improvisador* (Liberali, 2009).

já que o *performer* atua com base em seu próprio discurso, construído a partir de múltiplas experiências, discursos, conhecimentos prévios, conhecimentos científicos, conhecimentos empíricos, conhecimentos do currículo e do mundo, que se entrelaçam; desse modo, o sujeito da *performance* participa ativamente da atividade, tornando-se seu próprio texto/discurso.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, a *performance* torna-se uma oportunidade para que os alunos falem em inglês e desenvolvam múltiplas habilidades na língua adicional. Sob esse mesmo ponto de vista, Mendes (2012) corrobora que a *performance*:

> É uma atividade revolucionária dupla: além de terem a oportunidade de criar um repertório de experiências e vivências, lidando com o inesperado que as cenas feitas em sala propõem, fazem concomitantemente uso da língua inglesa como instrumento e produto desta atividade (Mendes, 2012, p. 33).

O uso da linguagem em contextos sócio-histórico-culturais inéditos possibilita aos sujeitos negociar sentidos e construir significados que legitimem, identifiquem, substancializem, manifestem ou produzam elementos sócio-histórico-culturais, levando-os a refletir sobre sua participação no mundo.

Na atividade social a concepção de ensino-aprendizagem fundamenta-se na TASCH que compreende a tomada de consciência da realidade e percepção das necessidades, desejos e potencialidades pelos sujeitos como base para construir colaborativamente subsídios que satisfaçam tais necessidades e aspirações delineados como objeto de desejo do coletivo (Liberali, 2009). Desse modo, a atividade social como abordagem metodológica confronta a aleatoriedade, a arbitrariedade, o individualismo, a falta de integração e a desconexão com a realidade presente nos modos como as disciplinas são trabalhadas no âmbito educacional.

Nessa lógica, os projetos, objetos de desejo e necessidades da coletividade tangenciam as atividades dos sujeitos no mundo, de maneira a instrumentalizar os sujeitos para agir “na vida que se vive” (Marx & Engels, 2006, p. 26) em vista de sua participação crítica na sociedade.

Sob esse ponto de vista, a atividade atua como um organizador curricular que estrutura os conhecimentos científicos combinando-os às potencialidades,

saberes cotidianos e necessidades dos alunos, com o intuito de integrar o currículo (Liberali, 2009).

Para a compreensão da função da atividade como organizador curricular, tem-se o exemplo da atividade social **viajar**, que foi objeto do presente trabalho. Relacionado ao contexto de uma viagem, é necessário integrar disciplinas tais como:

- **geografia:** para localizar o destino da viagem no tempo-espaço, conhecer as condições climáticas, etc.;
- **história:** para compreender aspectos da história local, uma vez que a trajetória histórica influencia os modos de agir dos sujeitos que lá vivem;
- **biologia:** alimentação, vacinas, doenças locais, etc.;
- **sociologia:** aprender sobre diferentes culturas, para tornar-se uma pessoa com repertório;
- **matemática:** relações e variações cambiais entre moedas, análise de gastos, economia, custo-benefício de pacotes de viagem, etc.;
- **linguagens:** análise e interpretação dos discursos que participam da atividade viajar;
- **informática:** uso de aplicativos que de alguma forma possam facilitar a viagem ou trazer outros benefícios, bem como pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre o destino escolhido para realizar a viagem.

Por esse ângulo, a aprendizagem ganha sentido para o aluno, posto que transcende a artificialidade do ensino e desloca-se da superfície à profundidade ao impulsionar os sujeitos a olharem criticamente para seus componentes curriculares, à luz de sua realidade.

Nessa direção o conhecimento sociocultural construído pelos alunos em suas experiências de vida, diferentes abordagens de ensino, concepções de desenvolvimento cognitivo e ferramentas educativas são utilizadas através de práticas culturais e de mediação inseridas às práticas de ensino.

Portanto, conclui-se que um currículo baseado em atividades sociais se justifica por considerar que o ensino escolar e a “vida que se vive” (Marx e

Engels, 2006, p. 26) devem estar estreitamente imbricados, visando “o contexto de aplicação prática” e o “uso social contemporâneo significativo” da atividade, como defende Engeström (2002, p.190).

Ao mesmo tempo, um sistema educacional só faz sentido se possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos, transformadores, colaborativos, imbuídos de senso de coletividade, capazes de propagar a justiça e a equidade e defrontar os problemas sociais que os circundam, visto que “na base de toda a atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades” (Liberali, 2009, p.12).

Assim, compreende-se que a proposta de ensino-aprendizagem de uma língua adicional baseada em atividades sociais apresenta-se como um potente recurso para a desencapsulação curricular, uma vez que considera em sua elaboração a “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), viabilizando a reflexão sobre as relações e atividades cotidianas estabelecidas no meio social. Como resultado os sujeitos podem desenvolver uma visão crítica do mundo ao seu redor, tornando-se assim capazes de transformar a realidade em prol da justiça social.

3.4 Multiletramentos

Ao apoiar-se à perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000), a implementação de um plano de organização curricular baseado em atividades sociais pode se aproximar ainda mais da realidade e criar possibilidades de expandir a aprendizagem para fora das cápsulas (Liberali *et al*, 2015). Isto é, para além das estruturas, métodos e condutas sócio-histórico-culturalmente cristalizadas em instituições educacionais. Isso porque a pedagogia dos multiletramentos fundamenta-se na compreensão de que as transformações das últimas décadas exigem uma perspectiva pedagógica que envolva a diversidade e a multiplicidade sociocultural dos sujeitos modernos.

Essa concepção surgiu a partir da iniciativa da equipe de pesquisadores intitulada *New London Group*. Em virtude da compreensão de que a contemporaneidade, mediante ao avanço da tecnologia, oferta múltiplas possibilidades e formas de letramento, transformando o acesso à informação e ao conhecimento. Em simultaneidade ao entendimento de que atualmente

vivemos em uma sociedade caracterizada pelo constante intercâmbio cultural e linguístico que ocorre entre povos de todo o mundo, de forma local e translocal, devido ao fenômeno da globalização, tornando os discursos e textos que circulam socialmente plurais e multifacetados (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996/2000; COPE; KALANTZIS; COPE, 2013).

Essa nova configuração social tem aumentado a intolerância e o desrespeito à diversidade étnica, religiosa e cultural. Esse contexto exige concepções pedagógicas que contemplem, como sustenta o *New London Group* (1996), a negociação de sentidos e significados dos múltiplos discursos que circulam na sociedade, levando em consideração a diversidade cultural, linguística e social presente nas sociedades modernas, como "essencial para a pragmática do trabalho, da civilidade, e da vida privada dos estudantes"— (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 60)[19].

Nessa perspectiva, a fim de compreender e de se integrar ao mundo contemporâneo, torna-se fundamental apropriar-se das múltiplas ferramentas letradas que viabilizam o acesso pleno à linguagem das relações de poder, das relações do campo profissional, social, econômico e comunitário, estimulando o engajamento social, crucial para o desenvolvimento de uma percepção crítica de mundo, visando potencializar nos educandos a capacidade de projetar seus próprios futuros sociais (ROJO, 2012; *THE NEW LONDON GROUP*, 1996/2000; COPE; KALANTZIS; COPE, 2013).

Nesse contexto, marcado pela urgência de configurar-se novos caminhos para o aprendizado surgem os multiletramentos (*New London Group, 1996/2000*), que servem ao propósito de ofertar aos educandos competências, habilidades e conhecimento necessário para o alcance de suas aspirações, tendo em vista que o período que antecede a era da informação oferecia subsídios limitados para estabelecer um nexo entre o ensino-aprendizagem escolar e a vida em sociedade.

Compreende-se que os multiletramentos amparam um processo pelo qual passaram a língua e outras categorias de comunicação e produção de significado, tais como o visual, o gestual e o espacial. Essas categorias complementam-se e/ou movimentam-se como recursos representacionais, que

[19] Versão traduzida de: *central to the pragmatics of the working, civic, and private lives of students*. Tradução livre.

propiciam a construção, reconstrução, desconstrução de significados, por intermédio da criatividade de seus produtores, para alcançar os mais variados propósitos culturais.

No presente, esses fenômenos linguísticos e culturais múltiplos circulam no meio social por meio das mídias impressas, audiovisuais e digitais, que ressignificam os textos modernos. Isso ocorre, à proporção que, circunstancialmente, o conteúdo escrito revela-se menos relevante para a compreensão da mensagem do que as ilustrações, a diagramação, os sons, as imagens estáticas e em movimento, formatações, símbolos, sinais, etc. (Rojo, 2012). Desse modo, a forma como os sujeitos utilizam e se manifestam por intermédio da linguagem se transforma.

Como resultado os modos de viver dos sujeitos também se transformam. Novos nichos de mercado surgem, dos quais emanam novas formas de atuação profissional, novas relações interpessoais, novos produtos, elaborados para grupos específicos de pessoas, a fim de atender à diversidade (*New London Group*,1996).

Por um lado, o *New London Group* (1996) sustenta que o período pós-fordismo[20] concebeu discursos a favor da abertura a novas oportunidades sociais estabelecidas com base na valorização do conhecimento e de novas perspectivas para a educação, em que se evidencia a necessidade de qualificar-se profissionalmente, possibilitado em consonância a um ambiente colaborativo de trabalho, a partir de um *networking* efetivo, caracterizado pela comodidade e praticidade no âmbito corporativo.

Esse processo se materializaria a partir do desmantelamento das estruturas hierárquicas acentuadas. Em virtude disso, os processos se horizontalizariam, de modo a valorizar a cooperação e a interação, em direção à construção colaborativa. Um contexto no qual a responsabilidade, a motivação e o comprometimento poderiam ser alcançados a partir de iniciativas que impulsionassem o desenvolvimento de uma cultura de trabalho construída com

[20] O período pós-fordista é marcado pela flexibilização das relações de trabalho, redução do emprego "fordista" (caracterizado pela proteção social, e pelo estado de bem-estar social), pelo contínuo crescimento do número de trabalhadores instáveis (HARVEY, 1992) e pela fragilização dos trabalhadores estáveis. Esse processo resultou na vulnerabilidade das massas (CASTEL, 1998).

base na visão, missão e valores corporativos dos membros, ao identificar suas necessidades e objetivos (*New London Group,* 1996).

Por outro lado, esses discursos podem apresentar, de modo velado, o privilégio de um seleto grupo que usufrui no trabalho e na vida social de todas as comodidades proporcionadas pelos avanços tecnológicos, e, ao mesmo tempo, institui, ou, é conivente com novas formas de exploração e controle social, direcionadas às massas populares (*New London Group*, 1996).

Sob esse mesmo ponto de vista, Harvey (1992, 2005) afirma que o processo de flexibilização dos vínculos trabalhistas, caracterizado pela terceirização e pela desregulamentação social, ocultou a desigualdade mais ostensiva e perceptível entre os ricos e os desfavorecidos, ocasionando a fragilização do proletariado, e, gerando, por consequência, a instabilidade no campo profissional e a vulnerabilidade social.

Ao discutir esse assunto, Antunes (2002; 2009) aponta, considerando um contexto no qual o trabalho exerce na vida dos cidadãos um papel essencial e basilar para a sociedade, que a debilidade e o desequilíbrio do mercado profissional inibem o processo de construção identitária do sujeito, gerando um estado de não identificação com a sua própria realidade. Diante desse quadro, o indivíduo experiencia uma sensação de estranhamento no que se refere aos âmbitos profissional e social, e, consequentemente, torna-se alheio e alienado ao meio em que vive.

Ao investigar essas questões, autores como Freudenberger (1987) e Clot (2008) consideram que o convívio frequente com a incerteza, a injustiça social, o ato de negligenciar ou desprender-se de princípios como a ética e a moral, intensificado pelo processo de precarização do trabalho, pode desencadear nos sujeitos a perda do reconhecimento de si no que tange à ligação entre a vida social e profissional. O resultado desse processo é a dessignificação do trabalho, em virtude da falta de propósito e de perspectiva de futuro, que leva, consequentemente ao despertencimento social.

Discutindo o assunto, o *New London Group* (1996) defende a ideia de que os diálogos e discursos negociados e tecidos em meio a um panorama diverso, em que a pluralidade cultural e linguística é constituída por elementos múltiplos, oriundos de todas as partes do globo, se consubstanciam, trazendo à tona a possibilidade de operar esse movimento como a base para a construção de

relações sociais criativas, inclusivas, participativas, colaborativas, democráticas e significativas para todos.

A ideia do *New London Group* é pautada pelo senso de coletividade, a partir da compreensão de que as diversas experiências e conhecimentos prévios podem contribuir como suporte para a resolução de conflitos culturais, étnicos e identitários que assolam a sociedade contemporânea.

Deste modo, em meio a tantos discursos coletivos, viabilizar um contexto educacional, cultural e social em que os sujeitos tenham a possibilidade de encontrar sua própria voz e construir sua própria identidade, de modo autônomo, refletindo criticamente sobre suas escolhas, é um dos desafios da sociedade moderna. E, certamente, as tecnologias de informação e comunicação contemporâneas são ferramentas que demonstram ter potencial para desenvolver intelectualmente no indivíduo uma postura crítica e consciente no tocante à realidade que se vive.

A partir desse período, o crescimento dos conflitos culturais e das divergências em relação as diferentes formas de manifestar-se, é produto do ato de assumir publicamente modos de viver particulares de uma determinada comunidade. De tal forma que, quanto mais autonomia as manifestações sociais e culturais alcançam, de modo a transitar livremente pela sociedade, maiores são as chances de assumir para si um determinado costume advindo de outra comunidade.

Nessa lógica, as diferentes manifestações socioculturais vêm gradativamente se misturando com outros modos de viver, formando múltiplas camadas, que se sobrepõe, estabelecendo uma relação complexa entre cada uma delas. Desse modo, múltiplos discursos, que podem apresentar semelhanças, diferenças e contradições se entrelaçam, produzindo uma vasta gama de significados, bem como novos discursos e comportamentos sociais.

Essa condição social produz identidades compostas por múltiplas tonalidades, provenientes das manifestações locais e globais, que constituem os sujeitos em menor ou maior grau. À medida que todos são afetados de algum modo por essa nova configuração social, sendo parte da diferença, isto é, de um contexto diverso, torna-se possível negociar as diferenças e estabelecer alianças entre as partes (*New London Group*, 1996).

3.4.1 Pedagogia dos multiletramentos: condições para sua implementação

A inserção dos multiletramentos na qualidade de abordagem pedagógica possibilita uma mudança de paradigma na educação, que se estabelece com base em uma reflexão crítica sobre a correspondência entre o ensino-aprendizagem nas escolas e a vida em sociedade.

Para tal, o *New London Group* (1996/2000) percebe a urgência de questionar: ***por que***, ***o que*** e ***como*** a pedagogia dos multiletramentos pode proporcionar um ensino que atenda às necessidades e desejos dos sujeitos contemporâneos.

O ***porquê*** dos multiletramentos aborda questões sobre o surgimento da pedagogia dos multiletramentos em relação às constantes transformações no cenário global, de modo a observar a urgência de construção de abordagens pedagógicas que venham a atender as necessidades dos sujeitos contemporâneos. De acordo com Cope e Kalantzis, (2000, p. 50) "o letramento pedagógico precisa mudar, **porque** o mundo está mudando"[21]. Essa proposição curricular se dá por intermédio de uma investigação intensa para descobrir como os efeitos da globalização afetam determinadas comunidades e a subjetividade dos sujeitos que vivem nesses contextos.

Nessa direção, considera-se a necessidade de compreender esse novo contexto sócio-histórico-cultural marcado pela multiculturalidade, a fim de promover formas de educação que correspondam a essas mudanças, como observamos no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: O "porquê" dos multiletramentos: mudanças sociais e possibilidades estratégicas

Categoria	De/o/a	Para	Para
Trabalho	Fordismo	Pós Fordismo	Diversidade Produtiva
Cívica	Nacionalismo	Estado decrescente	Pluralismo cívico

[21] Versão traduzida de: "Literacy teaching and learning need to change because the world is changing" — tradução livre.

Pessoal	Cultura de massa	Comunidade fragmentada	Identidade multifacetada
Formas educacionais correspondentes	Exclusão ou assimilação	Multiculturalismo superficial	Pluralismo

Fonte: Adaptação de Cope e Kalantzis (2000, p. 144) - tradução livre

Nesse sentido, no quadro 3 o *New London Group* (2000) investiga de que forma os múltiplos letramentos pedagógicos podem contribuir para a cidadania crítica e a justiça social. De modo a criar oportunidades e interpor-se como possibilidade estratégica, a fim de responder as questões, problemas e conflitos ocasionados pelas contínuas transformações observadas nas últimas décadas no cenário geopolítico, econômico, histórico, social e cultural.

Após essa investigação para compreender as questões que afligem a sociedade contemporânea, é imprescindível indagar "**o que** é que os estudantes precisam aprender" (*New London Group,* 1996, p. 73)[22].

Nessa direção, é preciso buscar outras formas de letramento, uma vez que os letramentos tradicionais se encontram encapsulados, isto é, isolados, fundamentados em um conhecimento estático, que impossibilita os estudantes de instrumentalizar o objeto de estudo, bem como deduzir, problematizar, controlar e compreender, tanto na teoria quanto na prática os fenômenos naturais e sociais (Engeström, 2002).

Sob esse mesmo ponto de vista, Kress (2000) afirma que o letramento tradicional se baseia na linguagem escrita, por isso é limitado para atender as necessidades dos sujeitos no tempo presente, tendo em vista que os letramentos modernos são carregados por múltiplos elementos semióticos, de ordem multimodal, sonora, visual, gestual, que os constituem como textos multiletrados.

Diante dessa realidade o *New London Group* (1996) propõe a *ciência do Design* como aporte teórico propiciador da compreensão, da manipulação e da apropriação dos processos de integração, composição, construção, consumo, leitura e produção dos múltiplos sistemas representacionais que compõe os textos modernos.

[22] Versão traduzida de: "What is that students need to learn" —tradução livre.

De acordo com Kress (2000) o *design* se dá a partir de aprendizagens que desenvolvam nos sujeitos competências para apropriar-se das ferramentas tecnológicas que apresentam potencial informacional, comunicacional, político e ideológico. Assim, os sujeitos, que outrora eram apenas espectadores, receptores e, consequentemente, reprodutores de conhecimento e informação, têm a possibilidade de se tornar construtores e reconstrutores de significados, capazes de analisar a realidade criticamente.

Sob ângulo complementar, Bevilaqua (2013) corrobora que o *design*:

> (...) estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como *meaning-maker*, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a agente, designer de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências).” (BEVILAQUA, 2013, p 106).

O termo *design* está associado também ao conceito de inteligência criativa que os sujeitos podem utilizar para redesenhar seus objetos de estudo no momento da prática, conforme as exigências determinadas pelo contexto, apoiando-se na criticidade, na autonomia, na reflexão, no autoconhecimento e no seu autodirecionamento.

Considerando o propósito de ajustar-se à análise dos elementos semióticos presentes nos textos modernos, bem como ao dinamismo, a imprevisibilidade e o relativismo dos processos de produção de sentidos e significados, de acordo com o (*New London Group*, 1996), a noção de *design* abrange três categorias que convergem para a produção de conhecimento crítico:

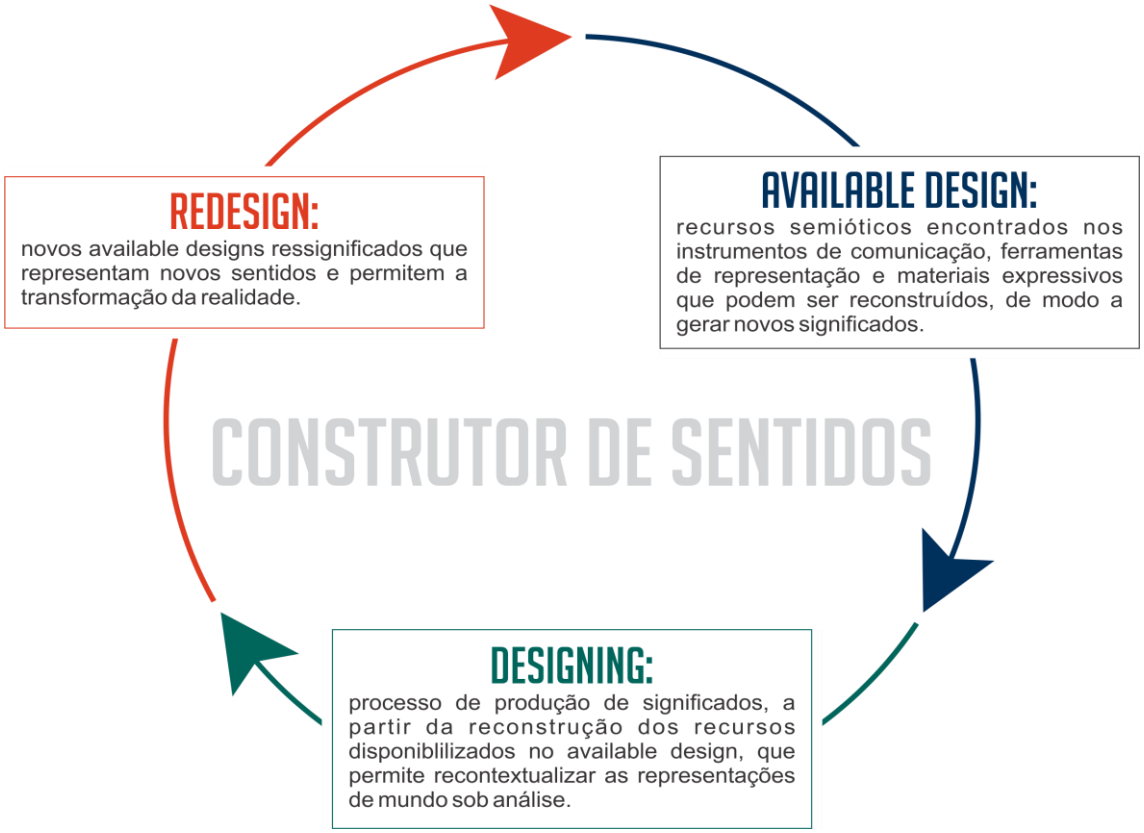
- O ***available design*** **(desenho/ significado disponível)** abrange os recursos semióticos e suas convenções disponibilizando esses elementos de forma combinada, ou não, para a execução das práticas de ensino;
- O ***designing*** **(desenhando/ ressignificando)** controla o *available design*, isto é, os recursos semióticos disponíveis que reproduzem e reconfiguram os elementos circunstancialmente. Desse modo, essa categoria representa a ação em desenvolvimento, ou, em outras palavras, a transformação de significados em produção,

gerando novas manifestações, construtos e representações da realidade;

- O ***redesign*** **(redesenho/ ressignificação)** é composto pelos novos construtos, manifestações e representações da realidade gerados no decurso das reproduções e transformações que ocorrem no processo de *designing*.

A figura 2 que segue abaixo representa o processo de *Design*, o qual corresponde ao **"o quê"** dos multiletramentos:

Figura 2: "O quê" dos multiletramentos: construtores de sentido



Fonte: Criação própria com base em http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory

A figura acima apresenta o processo de *design* que é a base organizacional de todo o movimento dos multiletramentos. Esse processo é caracterizado pelo seu dinamismo, criatividade e inovação, de modo a considerar a mutabilidade dos sentidos e a possibilidade de produzir significados que viabilizem a instrumentalização de recursos para apropriação crítica da realidade.

Sendo assim, o processo de *design* contribui para uma base curricular baseada nos multiletramentos por viabilizar o estudo de diferentes aportes teóricos e práticas pedagógicas, para atender a diferentes situações de aprendizagem, que sejam motivadoras, atinjam seus propósitos curriculares, as expectativas de aprendizagem e correspondam às necessidades da realidade em que se vive. Sob a forma de ciência do *design*, uma abordagem pedagógica pode reconfigurar-se e adaptar-se conforme as demandas e transformações sociais (*New London Group*, 1996).

Entretanto, para que os sujeitos sob a perspectiva dos multiletramentos desenvolvam competências linguísticas que os preparem para analisar o mundo criticamente, de modo a compreender, questionar e se posicionar diante dos discursos nas esferas de circulação, é necessário que se apoiem em um arquétipo linguístico que possibilite expressar e compreender a própria linguagem, em seu contexto de uso social contemporâneo, enquanto gesto, som, escrita e imagem (*New London Group*, 1996).

De acordo com o *New London Group* (1996), um processo de análise pautado na metalinguagem viabiliza a pormenorização dos sentidos e significados em múltiplas dimensões. Tendo em mente que esses fenômenos linguísticos e culturais múltiplos, que circulam no meio social por meio das TICs, têm ininterruptamente ressignificado os textos modernos.

No campo dos multiletramentos constatou-se, como sustentam os respectivos estudos (Kress; van Leeuwen, 2001; Bezerra; Dionísio, 2006; Heberle; Meurer, 2007; Machin, 2007; Jewitt; Kress, 2008; Motta-Roth; Nascimento, 2009; Nascimento; Heberle, 2010; Rojo 2012), o quanto tornou-se importante para a compreensão plena dos discursos, que circulam no meio social, levar em consideração os recursos multimodais, carregados por múltiplos elementos semióticos, que se vinculam das mais variadas formas nos textos modernos.

Nesse sentido, as abordagens de ensino modernas precisam contemplar em seu componente curricular competências e habilidades multimodais visando a criticidade necessária para ler o mundo moderno (Royce, 2007; Heberle, 2010).

Outro ponto fundamental para a efetividade do uso da metalinguagem, em contextos de ensino, tange à consideração pelo cunho flexível de suas proposições diante dos sujeitos, de tal forma que as práticas pedagógicas

transitem pela imprevisibilidade dos resultados, determinadas pela singularidade do contexto, das situações de aprendizagem e dos sujeitos envolvidos (*New London Group,* 1996). Dessa forma, diante da realidade em que se vive e que exige dos sujeitos a capacidade de adaptar-se à efemeridade dos tempos modernos, desenvolver competências, tais como a criticidade, o auto direcionamento, a resiliência e a autonomia.

Desse modo, a promoção de aprendizagens que viabilizem o contato com diferentes comportamentos, expressões e manifestações culturais e linguísticas, utilizando a metalinguagem como recurso de análise, possibilita a ampliação das habilidades metacognitivas e metalinguísticas dos sujeitos aprendentes, assim como, a capacidade de refletir de modo crítico sobre a complexidade das estruturas, interações, formas de circulação, processos, produção de sentidos e contextos linguísticos. Por consequência, constrói-se uma civilidade plural que compreenda as responsabilidades sociais, a multiculturalidade e os princípios que constituem a cidadania plena.

Contudo, o propósito da metalinguagem não se dá em privilegiar determinados discursos em detrimento de outros, para favorecer determinados grupos. Tampouco instituir à força determinados comportamentos, padrões, correntes ideológicas ou normativas.

Com o objetivo, então, de negociar, manejar e/ou compreender as diferentes particularidades, percepções de mundo, relações de poder, expectativas, propósitos, dentre outros aspectos da vida social, visa a construção de uma consciência crítica. Tal movimento permite que os alunos se tornem autores de sua própria história, isto é, *designers* de seus próprios futuros sociais (*New London Group*, 1996/2000).

Esse cenário, marcado pela multiplicidade cultural, social e linguística dimana das transformações na esfera geopolítica internacional nas comunidades locais, evidencia a necessidade de uma educação que promova o respeito às diferenças e a diversidade sociocultural. O que demanda um movimento de conscientização da coletividade, visando a desconstrução da apatia social.

Uma vez que essa proposta se atém à abordagem de ensino, a pedagogia dos multiletramentos subdivide-se entre três elementos substanciais, a ***multimodalidade***, a ***multiculturalidade*** e ***o uso das múltiplas mídias***,

proporcionando uma análise reflexiva do papel da multimodalidade como instrumento de apoio para o ensino.

Na lógica da ***multimodalidade***, considera-se uma variedade de elementos que ampliam as possibilidades de aquisição cognitiva do conhecimento, tais como as cores, as formas, as imagens, a diagramação, o posicionamento, o áudio, os odores, a caligrafia, os signos gráficos, as expressões do rosto, etc. (*New London Group,* 1994/2000).

Bevilaqua (2013) observa que em uma sociedade que se transforma continuamente em função dos avanços tecnológicos, a multimodalidade representa os variados elementos semióticos que se consubstanciam à linguagem escrita. Na perspectiva da pesquisadora, "os sentidos são construídos por vários e diferentes modos, que guardam entre si limites e '*affordances*' (ou potencialidades) únicos" (Bevilaqua, 2013, p. 106). Nesse contexto, a apropriação desses elementos possibilita a compreensão dos significados do mundo.

Para Jewitt (2009), a potencialidade da multimodalidade se evidencia na possibilidade de experimentação e experienciação de recursos carregados de elementos socioculturais de diversas comunidades, utilizadas por outros povos de acordo com suas singularidades. Nesse sentido, repensar a composição e as características das salas de aula atuais é imprescindível para abranger a multiplicidade cultural que integra as comunidades contemporâneas.

Já a ***multiculturalidade*** conjectura a correspondência entre os conhecimentos disciplinares, interdisciplinares e os saberes que vão além da escola. São as formas de pensar, de ser, o modo como representamos a nós mesmos e aos outros, até os conhecimentos já didatizados cientificamente (SANTOS, 2008; PÉREZ-GOMES, 1998), com vistas ao desenvolvimento da criticidade.

Na perspectiva do sociólogo Boaventura Sousa Santos (2010), a escola tradicionalista promove uma abordagem pedagógica superficial da interculturalidade, que fortalece o preconceito e o menosprezo à cultura popular e às manifestações culturais de determinados grupos sociais.

Rojo (2013) observa que nos dias de hoje, devido ao fenômeno da diversidade cultural, os textos que circulam nas esferas sociais, por meio dos quais as pessoas se comunicam e se informam, são construtos híbridos

formados por múltiplos elementos semióticos. De acordo com a autora, na sociedade contemporânea o avanço da tecnologia já não permite a imposição do consumo de um certo tipo de cultura reverenciada como superior, uma vez que através das tecnologias de informação e comunicação as pessoas podem consumir somente os bens culturais com os quais se identificam.

Rojo (2013, p. 13, 14) corrobora ainda que a cultura passa por um processo de desessencialização:

> (...) pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antiéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a "ensinar" ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2013, p.13,14).

Na perspectiva de Santos (2010; 2018), a superação dessa realidade precede o reconhecimento, a compreensão e a confrontação dos mecanismos de padronização e homogeneização da lógica dominante, que em seu *modus operandi* atua para universalizar uma única forma de pensar socialmente aceita baseada nos interesses das forças hegemônicas, visando a construção de um sistema monocultural global.

Por fim, o ***uso de múltiplas mídias*** (celulares, tablets, computadores, tvs, etc.), compreende a utilização das múltiplas ferramentas tecnológicas contemporâneas a serviço da criação e da produção de significados que identificam, sistematizam, substancializam e constitucionalizam os elementos sócio-histórico-culturais construídos constantemente e estabelecidos dialeticamente em processos de participação (KONTOPODIS, 2012).

Na sociedade contemporânea as tecnologias de informação e comunicação tornaram-se elementos essenciais na configuração social, cultural e econômica (Acioli, 2007). Nessa direção, Rojo (2013) observa que as múltiplas mídias que conferem aos textos modernos a diversidade linguística apresentam características *sui generis*:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2013, p 13,14).

Nesse âmbito as ordens local e global interagem de modo imprevisível e podem desencadear no processo inter-relacional que transcorre entre elementos e fatores de ambas as ordens novas configurações sociais. Portanto, a oportunidade de conceber novas formas de viver, de relacionar-se com as tecnologias de informação e comunicação, de desenvolver padrões de produção e consumo que não sejam predatórios, à vista da edificação de valores como a justiça social e a equidade (Santos, 1996; Acioli, 2007).

Em sequência ao entendimento **do que** o aluno precisa aprender. É fundamental compreender **como** o letramento pedagógico pode contribuir para o alcance da aprendizagem efetiva. Para tanto, na perspectiva do *New London Group* (1996):

> (...) o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido, não por meio de "generalizações e abstrações", mas imbuído em um contexto social, cultural e material. Além disso, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido em meio a interações colaborativas entre sujeitos que partilham seus diversos conhecimentos, experiências e perspectivas em determinadas comunidades epistêmicas, as quais, são comunidades de aprendizes engajados em práticas comuns organizadas em torno de um específico (historicamente e socialmente constituído) domínio de conhecimento (NEW LONDON GROUP, 1996, p 82).[23]

O *New London Group* (1996) integrou quatro procedimentos pedagógicos para atender ao propósito de estabelecer uma conexão entre o que se aprende na escola e a realidade. A **prática situada**, a **instrução evidente**, o **enquadramento crítico** e a **prática transformadora**.

De acordo com Cope e Kalantzis (2000) o objetivo dessas práticas não é desconsiderar o que o professor já tem feito em sala de aula. Mas sim, estender as possibilidades de negociação, construção e produção de sentidos e significados para suplementar suas práticas e teorias para, em conjunto a outras, propiciar um aprendizado efetivo.

Sob o prisma da pedagogia dos multiletramentos, essas quatro etapas consideram a capacidade da mente humana de incorporar, corporificar, situar e

[23]Versão traduzida de: "(...)human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic Community, that is, a Community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge" (NEW LONDON GROUP, 1996, p 82) — tradução livre.

socializar as experiências vivenciadas em contextos socioculturais. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas práticas visa a proposição de situações de ensino-aprendizagem que considerem esse percurso de construção do conhecimento humano.

A **prática situada** exige um aprofundamento em experiências significativas que representem funções relevantes nos contextos sociais em que os participantes se encontram inseridos. Para isso, os *experts* direcionam os aprendizes inexperientes a partir de seus conhecimentos prévios e atuais escolares e extraescolares, tendo em vista as identidades e as necessidades socioculturais e afetivas dos estudantes.

A atividade social propicia a construção de um contexto mais amplo para a inserção na realidade proposta pela prática situada, uma vez que se fundamenta nas atividades dos sujeitos no mundo. Na perspectiva da TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999), a atividade orienta as ações dos sujeitos no mundo, que as vivenciam em sua totalidade, ao situá-los no espaço-tempo e em seu contexto social, econômico, político, cultural e histórico, no qual constroem conhecimento através das relações sociais que estabelecem entre si.

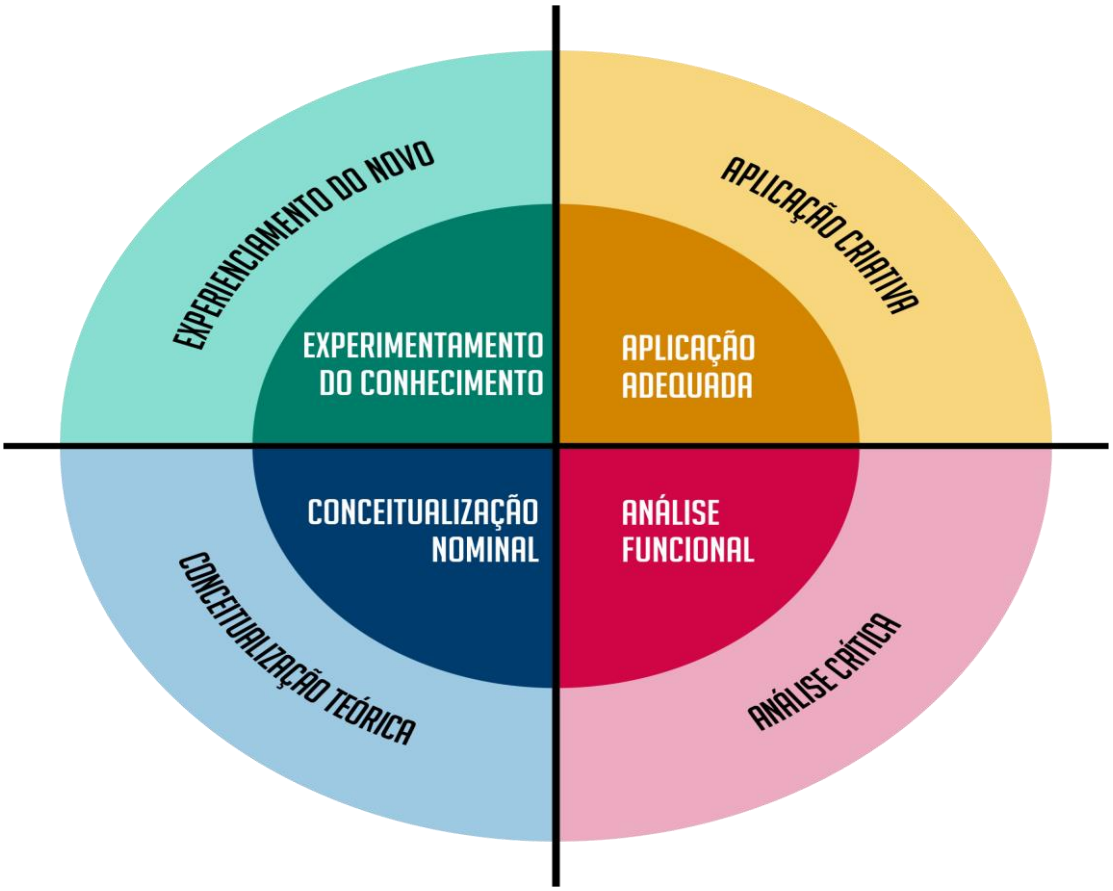
A **instrução evidente** reconhece a importância de uma proposta que desperte o engajamento dos educandos diante das situações de aprendizagem. Essa concepção estrutura, explicita e distingue os conhecimentos que preparam os aprendizes para defrontar os contextos vividos e os contextos viáveis, trabalhando colaborativamente em prol da reflexão e/ou da resolução de conflitos e problemáticas complexas, visando a regulamentação do assunto em pauta. As orientações e os direcionamentos poderão conduzir a proposta à reflexão crítica, uma vez que a metalinguagem seja determinante como cerne da prática, para que de fato os elementos de *design* sejam pormenorizados.

O **enquadramento crítico** demanda que o controle da *prática situada* e o entendimento da *instrução evidente* sobre os elementos sociais, históricos e culturais sucedam sincronicamente. O caráter crítico dessa etapa evidencia-se ao passo que os aprendizes adquirem consciência sobre as formas e funcionamento das políticas, ideologias, poder e valores estabelecidos nas relações sociais que os cercam, associando, dessa forma, de modo crítico, suas próprias vidas ao sistema social no qual estão inseridos.

A etapa conclusiva do processo é a **prática transformadora**. Nesta fase, os aprendizes são desafiados a desenvolver, sob o olhar crítico, projetos que atinjam seus propósitos e lhes conduzam à reflexão. Essa etapa disponibiliza uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do contexto que favorece a autorregulação da aprendizagem, a correção do fluxo e o estabelecimento de metas para atingir os resultados esperados.

A figura 3 que segue abaixo representa o percurso de cognição humana, conforme proposto por Cope e Kalantis (2000) que perpassa pelo **experienciamento**, **conceitualização**, **análise** e **aplicação**, por intermédio do desenvolvimento dos quatro movimentos pedagógicos (prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e a prática transformadora):

Figura 3: O "como" dos Multiletramentos



Fonte: criação própria com base em http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory

Nesse cenário, o papel da educação é possibilitar a construção de uma epistemologia da diversidade, que ampare a convivência com as diferenças tão evidentes no âmago do contexto *superdiverso* do tempo presente, para que as

pessoas possam transitar socialmente sem precisar apagar sua própria subjetividade.

Assim, diante de contextos diversos, particularizados pelas circunstâncias locais e pelos efeitos globais, currículos distintos precisam ser formulados de acordo com as diferentes realidades vividas, conduzidos por um diálogo crítico que se sustenta pelo confronto de ideias em prol da negociação de sentidos e significados presentes nos contextos singulares dos sujeitos. E, do mesmo modo, pela negociação dos conflitos gerados pelas transformações na esfera geopolítica internacional e reflete nas comunidades locais (*New London Group*, 1996).

Levando-se em conta todos os aspectos expostos, entende-se que na sociedade contemporânea a relação do indivíduo com o conhecimento e a informação transformou-se, à medida que o cidadão, amparado pelo advento da *web* e pela evolução das tecnologias de informação, assumiu, em geral, para si, o compromisso da busca: pelo conhecimento, por informar-se, por explorar o desconhecido, pela seleção de determinadas informações de acordo com critérios próprios de escolha, atuando de forma independente.

Em consequência disso, entende-se que na escola o aluno pode imputar-se do mesmo comportamento que manifesta no cotidiano social, assumindo para si a responsabilidade pela condução de seu próprio aprendizado. Para tal, é necessário que o educador compreenda que o ensino-aprendizagem se constitui em processos de interação social com grande potencial de aprendizado. Freire (1996, p. 63) corrobora que o docente “que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a capacidade de aventurar-se". E, portanto, a capacidade de construir o saber de forma independente, tendo em vista, por consequência, a autonomia da aprendizagem do discente.

Ainda convém mencionar a importância do outro para nossa própria constituição identitária, dado que o conceito de identidade se estabelece na relação entre “identidade para si” e “identidade para o outro”. Essa relação compõe o cerne do processo de socialização, como sustenta (Dubar, 1997 em Placco e Souza, 2006, p. 23). Logo, pode-se afirmar que a constituição identitária é o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de

socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 1997, p. 105).

Esse processo se revela nas relações interpessoais, e reverbera no bem-estar coletivo, possibilizando uma intervenção político-pedagógica no âmbito educacional, tendo em vista a edificação de uma sociedade em que predominem valores tais como a tolerância, o respeito à diversidade e o senso de coletividade e de justiça social, considerando um sujeito que se situa influenciado pelo fenômeno do multiculturalismo. Ou ainda, no âmbito profissional, ao considerar opiniões, ideias e críticas construtivas do outro como elementos substanciais para a concretização de tarefas, cumprimento de metas e alcance de objetivos em direção à competência, a efetividade e a produtividade.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), um ambiente colaborativo diminui a sensação de impotência diante das demandas sociais, uma vez que os colaboradores dividem os fardos e os benefícios do trabalho. Isso se deve à percepção de que essa conduta direciona o grupo ao aprendizado mútuo e à eficiência na realização de serviços, que conduz o coletivo aos resultados efetivos. Os autores sustentam essa ideia ao afirmar que a cooperação institucional desenvolve "uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar" (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 66).

3.4.2 Atividades sociais, multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): intersecção

As práticas pedagógicas baseadas em atividades sociais (Liberali, 2009) e na perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996; 2000) tecem um diálogo entre a escola e o mundo, possibilitando a organização de um currículo vivo e dinâmico, conectado ao mundo, ao considerar "a historicidade na coprodução de conhecimento" Liberali *et al* (2015, p. 3) com vistas a romper com as práticas de ensino cristalizadas (Virkunnen, 2006) para formar cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade.

A atividade social é norteada pelo desejo ou pela necessidade mútua dos sujeitos de alcançar um objeto específico, que para esse fim, elaboram

estrategicamente ações articuladas de modo colaborativo em uma determinada comunidade, por meio de regras e divisões de trabalho pré-organizadas pelo grupo e dirigidas a fim de alcançar o objeto de desejo.

A atividade social se ancora na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) que parte da concepção vygotskyana de que os sujeitos estão situados em um determinado espaço-tempo marcado por um contexto social, econômico, político, cultural e histórico, no qual constroem conhecimento através das relações sociais que estabelecem entre si.

As constantes transformações sociais no cenário contemporâneo evidenciam ser necessário compreender como esses "sujeitos se relacionam em um novo espaço-tempo tecnológico, com a utilização de mídias diversas, e/ou diferentes modos de produção de significados" (Liberali *et al*, 2015, p. 3) que desencadeiam novas formas de ser e agir no mundo marcadas pela multiplicidade cultural, social, linguística, etc.

No intuito de construir uma pedagogia que envolva a diversidade, a teoria dos multiletramentos (*New London Group*, 1996; 2000), com base nos eixos norteadores p*or quê*, *o quê* e *como*, favorece a compreensão desse novo espaço-tempo, ao instrumentalizar as múltiplas linguagens presentes na sociedade para apropriação crítica da realidade.

Nesse sentido, o entrelace entre a atividade social e os multiletramentos oportunizou momentos de constituição de si e do outro em sua relação com o mundo, que na perspectiva freiriana estabelecem "relações em que consciência e mundo se constituem simultaneamente para e pelos participantes" (Liberali, 2018).

Desse modo, as ações pedagógicas espelhadas em práticas sociais, na cultura e na história possibilitaram atividades desenvolvedoras de si, dos outros e do próprio meio social (Vygotsky, 1934), ao instrumentalizar as múltiplas linguagens para a apreensão crítica da realidade.

A datar do estabelecimento das regras e da divisão do trabalho, cada aluno contribuiu de acordo com sua função para o cumprimento das tarefas intermediárias, sob a perspectiva da construção crítico-colaborativa dos artefatos necessários para a performance das atividades sociais, visando o alcance do objeto de desejo do grupo. Neste caso, apropriar-se criticamente de

conhecimentos relacionados ao tema viagem com o suporte de múltiplos recursos linguísticos para aprender a lidar com suas próprias necessidades, desejos e possíveis problemas nesse contexto, que compreende a atividade social elaborada pelo professor-pesquisador — *Viajar: explorando a cidade*.

As práticas pedagógicas experienciadas nesta pesquisa baseadas em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos se alinham às proposições da BNCC (2017, p. 246) para o currículo de língua inglesa, que considera:

> 1. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
> 2. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
> 3. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
> 4. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BNCC, BRASIL, 2017, p. 246).

O documento (BNCC, BRASIL, 2017) também aborda aspectos como:

- perceber a si mesmo e ao outro como parte integrante, ativa e atuante de um mundo plurilíngue;
- articular os aspectos culturais, sociais e identitários;
- superar a visão tecnicista de aprendizagem de línguas;
- trabalhar com gêneros discursivos;
- valorizar a multiculturalidade;
- ter consideração pelos conhecimentos prévios dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que está em vigência desde 2019, faz menções em suas orientações à pedagogia dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000). No documento a BNCC compreende os multiletramentos como:

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de conjurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos,

> áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2017, p. 66).

Na perspectiva de Liberali (2019, p. 38):

> Levando em conta a realidade de um mundo superdiverso e mutilíngue e seguindo a proposta estabelecida pela BNCC, a perspectiva dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996 / 2000) parece permitir que os estudantes aprendam o que está mudando com as transformações pelas quais o mundo está passando. Reforçando a ideia de currículo desencapsulado seria possível, por meio dos multiletramentos que integram todas as áreas do saber, desenvolver a participação na vida pública, econômica e comunitária de maneira plena e equitativa, considerando as múltiplas formas de significar (...) (BRASIL, 2017, p. 66).

Em vista disso, percebo que os objetivos de aprendizagem supracitados se alinham à perspectiva teórica desta pesquisa baseada em atividades sociais (Liberali, 2009) sob a perspectiva dos multiletramentos (1996/ 2000), uma vez que possibilitam “ampliar as diferentes dimensões do processo de desenvolvimento e criar bases para que os sujeitos possam ir além daquilo que já são e desempenhar um papel ativo na sociedade” (Liberali, 2019, p. 36).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O propósito deste capítulo é delinear os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa em foco. Inicialmente, introduzo o paradigma de pesquisa e a justificativa da escolha metodológica, que se enquadra como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma abordagem metodológica baseada na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Na seção seguinte, correlaciono a metodologia e a proposta da pesquisa. Em sequência, apresento o contexto de minha pesquisa, descrevendo pormenorizadamente as características que compõe esse cenário. Logo, delimito os procedimentos de produção, coleta, seleção, armazenamento e análise de dados, e, por fim, apresento as garantias de credibilidade da pesquisa.

4.1 Paradigma de pesquisa

A pesquisa em vigência ampara-se na perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, que se apoia nas discussões da

Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC e se solidifica nos estudos, projetos de extensão e propostas formativas desenvolvidas no âmbito educacional, gerenciados pelo Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* – LACE.

Conduzido pelas pesquisadoras Prof.ª Drª Maria Cecília Magalhães e Prof.ª Drª Fernanda Coelho Liberali, o grupo tem seu núcleo na Potifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O foco da equipe de pesquisadores do Grupo LACE é formar educadores críticos, que possam intervir em seus contextos profissionais, para contornar as condições adversas encontradas nesses cenários, à vista da desconstrução das intensas desigualdades sociais.

A Pesquisa Crítica de Colaboração por natureza é intervencionista, engajada na luta por uma sociedade mais justa e significativa para todos. Desse modo, dispõe-se a arquitetar ambientes cooperativos, baseados em relações crítico-colaborativas, que apresentam, no cerne de seu processo, dinâmicas dialógicas e dialéticas constantes, que por intermédio da mediação da linguagem possibilitam a constituição das relações interpessoais que ocorrem em contextos sócio-histórico-culturais.

Dessa forma, compreende-se o conflito de ideias como o caminho para a negociação e construção de sentidos (Vygotsky, 1920-23/2001; 1931/1997; Bakhtin, 1979/2003), uma vez que possibilita o entrecruzamento de sentidos contraditórios, e, por consequência, a produção de conhecimento crítico, construído coletivamente, servindo às necessidades singulares dos contextos locais.

Reverberando as ideias de Magalhães e Ninin (2017) sobre o desenvolvimento da colaboração crítica, percebe-se que dois elementos são fundamentais para a efetividade desse processo: a **contradição** e a **colaboração**.

A colaboração se efetua mediante as ações deliberadas dos educadores, que se dão em processos interacionais que propiciam o estabelecimento de relações democráticas. Nessa direção, as práticas, discussões e construções são operacionalizadas com base no exercício da escuta ativa, do posicionamento crítico, das solicitações de esclarecimento e de um processo de

expansão das propostas negociadas, à vista da produção de significados construídos coletivamente.

A contradição decorre em meio a movimentos de tensão, que são gerados no instante em que ideias conflitantes colidem, mediante às dinâmicas dialógicas e dialéticas (Vygotsky, 1920-23/2001), as quais os sentidos são negociados, e, como resultado, os significados são produzidos.

Nesse sentido, Magalhães e Ninin (2017) contribuem para a compreensão da relação entre contradição e colaboração, ao sustentarem que:

> (...) Colaboração, assim como Contradição, são, primeiramente, construtos filosóficos, que organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo (MAGALHAES e NININ, 2017, p 632).

Portanto, o intuito da PCCOL é construir, mediante a ações interventivas planejadas e estruturadas deliberadamente, um contexto de reciprocidade mútua, baseado na compreensão de que, em circunstâncias profissionais, um ambiente pautado pelo senso de colaboração-crítica pode beneficiar a transformação crítica tanto individual quanto coletiva.

Nessa lógica, as relações crítico-colaborativas que se processam em contextos profissionais organizados sob a perspectiva da cultura colaborativa caracterizam-se pela contradição e pela colaboração, que se movimentam dialeticamente mediatizados pela linguagem, permitindo que os discursos dos sujeitos se entrelacem, visando a construção de novos comportamentos.

As pesquisadoras Magalhães e Ninin (2017) são enfáticas ao elucidar e pormenorizar as condições e atribuições essenciais para o desenvolvimento efetivo da colaboração crítica em contextos profissionais, e, desse modo, sustentam que:

> O foco está no envolvimento dos participantes em realmente ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo. Como aponta Freire (1978), trata-se de uma pedagogia do diálogo que se constrói por meio de perguntas e respostas organizadas pela linguagem da argumentação (MAGALHAES e NININ, 2017, p. 632).

Essa transformação ocorre com base em atividades sócio-histórico-culturalmente elaboradas, que propiciam *Zonas Proximais de Desenvolvimento* (ZPD), que, mediante a um processo interacional pensado por Vygotstky, propulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo. Desse modo, as práticas desenvolvidas no âmbito educacional podem articular-se à realidade que se vive. O que favorece o desenvolvimento da cidadania crítica, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e significativa para todos.

Em diligência ao cumprimento desses objetivos, as questões teóricas e teórico-metodológicas que dão suporte à Pesquisa Crítica de Colaboração como abordagem metodológica, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC, compreendem, a partir das considerações de Magalhães (2012), que:

- a partir de uma iniciativa deliberada por parte dos agentes da educação, a escola precisa exercer sua representatividade política, à vista da transformação dos modos de agir e da construção da cidadania crítica a datar do contexto escolar;
- a base para o engajamento social e para ações interventivas nos contextos sociais é a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. A TASHC mediatiza a linguagem, impulsionando interações de dinâmica dialógica e dialética, propiciando a construção do saber, a partir de um fluxo de conscientização e entendimento do objeto de estudo, em correspondência com as metas, desejos e necessidades do grupo. A teoria considera a configuração das ações, regras e atribuições das funções que se realizam na divisão dos trabalhos, à vista da obtenção dos objetos de desejo, previamente negociados pelo grupo (Engeström, 2008; 2009; 2011 *apud* Magalhães, 2012).
- por fim, considera-se, a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), como uma dinâmica essencial na construção de modos de agir deliberadamente arquitetados com a finalidade de estruturar um ambiente transformativo, tal qual a linguagem mediatiza e constitui fluxos crítico-colaborativos propiciadores de construção, desconstrução e reconstrução dos sujeitos em direção à uma percepção apurada da realidade, compreendidos enquanto

unidade dialética e monista (Newman & Holzman, 2002; Holzman, 2009, 2010 *apud* Magalhães 2012).

Por se tratar de uma pesquisa crítico-colaborativa caracterizada pela intervenção social em um determinado contexto educacional, a atuação do pesquisador e demais partícipes está sujeita às condições singulares encontradas no local e à subjetividade dos sujeitos envolvidos. Desse modo, ao facultar, mediante a relações colaborativas, a negociação de sentidos, à vista da construção de conhecimento, que se condiciona a partir de ações planejadas e organizadas intencionalmente, com o propósito de engendrar a reciprocidade mútua, e, sequencialmente, a reflexão crítica dessas ações para o entendimento das necessidades dos sujeitos, o pesquisador é circunstanciado por um cenário marcado pela alteridade e pela subjetividade.

Na perspectiva de Engeström (2016), nessa situação, o pesquisador tece seu planejamento consciente de que os objetivos previamente idealizados nem sempre serão alcançados, uma vez que não se pode prognosticar que sentidos serão negociados, os significados produzidos e os resultados obtidos no decurso da pesquisa.

Isso se deve ao caráter crítico-reflexivo da PCCOL, que envolve a percepção de que uma investigação metodológica se processa a partir da imersão na realidade sob a perspectiva de análise, considerando que os sujeitos se constituem em meio a um contexto-sócio-histórico-cultural.

Nesse sentido, a fim de compreender os sujeitos singulares que se pretende transformar, a PCCOL empreende a reflexão sobre a ação instrumentalizando os procedimentos elaborados por Freire (1970), organizados por Smith (1992) e marcados discursiva e linguisticamente em suas ações por Liberali (2004), como quatro movimentos propiciadores de reflexão crítica que correspondem a: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A discussão estabelecida acima operacionaliza os processos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL, no que tange às análises e interpretações da concepção teórica de colaboração crítica construída com base na Teoria da Atividade-Sócio-Histórico-Cultural. Bem como, alinha as metas da pesquisa às orientações teórico-metodológicas e às ações interventivas aplicadas no campo profissional do pesquisador.

4.2 Escolha metodológica e sua relação com o trabalho

A escolha da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL como aporte teórico-metodológico deste trabalho final de mestrado profissional se faculta com base na compreensão de que uma proposição formativa pautada no compartilhamento de práticas pedagógicas se efetiva na possibilidade de conduzir os agentes educadores ao questionamento de suas próprias ações, em um processo crítico de ação e reflexão sobre a ação.

Por conta disso, o paradigma educacional/formativo aqui situado tem o propósito de empreender uma concepção de ensino de língua inglesa para crianças do ensino fundamental I, organizada e fundamentada teoricamente em atividades sociais (Liberali 2009), sob a ótica dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000), nas escolas da rede pública do município de São Paulo, buscando a reflexão sobre a formação docente e sobre a possibilidade de transformação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como um todo.

Balizado pelo senso de responsabilidade social, esse processo se dará mediante à intervenção do pesquisador-formador-professor em seu contexto de atuação, justapondo-se às discussões da PCCOL, como uma pesquisa ativa, interventista, que se movimenta em direção à justiça e a equidade, servindo ao propósito desta investigação de criar condições propícias para reflexão crítica sobre as práticas docentes de professores de língua inglesa, e, em geral, sobre os modos de agir, tendo em vista a transformação da realidade.

Nesse cenário, a PCCOL se alinha às intenções desta pesquisa, à medida que possibilita a construção da reciprocidade mútua entre o professor-pesquisador, professores, alunos e demais profissionais do contexto escolar sob a perspectiva de análise, com base na colaboração crítica. Um processo elementar na Pesquisa Crítica de Colaboração que visa a transformação dos sujeitos e contextos sociais alicerçada pela ação coletiva.

Desse modo, o professor-pesquisador, alunos e demais participantes negociam sentidos para produzir novos conhecimentos, que atendam às necessidades desses alunos, da comunidade e dos próprios docentes. Nessa direção, as identidades profissionais se constituem, dado um processo de

reflexão sobre a práxis, que leva o professor à reconstrução de sua profissionalidade docente.

Para tanto, essa proposta se desenvolveu mediante a intervenção pedagógica do pesquisador em seu contexto de atuação, com uma turma do quarto ano do ensino fundamental I de uma escola do município de São Paulo.

O objetivo desta proposição é investigar de que forma o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular baseada em atividades sociais (Liberali 2009) sob a perspectiva dos multiletramentos (*new London Group*, 1996/2000) pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I.

Este estudo justifica-se pela necessidade de formação contínua para o desenvolvimento do profissional docente de língua inglesa. Por conta disso, os resultados obtidos nesta pesquisa servirão como base para o compartilhamento de práticas pedagógicas por meio de processos formativos em Cadeia Criativa[24] (Liberali, 2009), como possibilidade de reconfigurar o paradigma de formação dos docentes de língua inglesa do ensino fundamental I do município de São Paulo para atender às necessidades dos sujeitos contemporâneos.

4.3 O contexto da pesquisa

O intuito deste capítulo é situar o universo da pesquisa em vigência. Para isso, faço uma breve descrição dos aspectos sócio-histórico-culturais que podem exercer influência sobre os resultados deste estudo, uma vez que a identidade dos sujeitos se constitui sócio-histórico-culturalmente.

4.3.1 Introdução: do macro ao microcontexto

[24] A Cadeia Criativa (Liberali, 2009; Liberali; Borelli; Lima, 2015) é constituída pelo encadeamento de uma série de atividades vinculadas, organizadas colaborativa e intencionalmente, com o intuito de solucionar os problemas previamente expressos pelos professores, alunos, comunidade e os demais agentes educadores envolvidos. A tessitura de uma cadeia criativa no âmbito profissional propicia um movimento colaborativo dos integrantes do grupo, que se ordena sob a forma de um fluxo conectado por elos, representados pelas ações, experiências, conhecimentos e demais contribuições dos participantes para o alcance do objeto de desejo do grupo.

O avanço do processo de industrialização da sociedade global teve efeito significativo no Brasil a datar da recessão econômica simbolizada pela crise da bolsa de Nova York em 1929. No entanto, foram as mudanças nos cenários geopolítico, social e econômico brasileiros sucedidas na segunda metade do século XX que impulsionaram o movimento de urbanização que reconfigurou o cenário demográfico do país na contemporaneidade. Esse movimento, de acordo com os dados do (IBGE, 2010), é caracterizado por um percentual de mais de 80% de brasileiros que habitam as cidades, sendo que, dentre eles, mais de 50% ocupam as regiões metropolitanas que as cercam.

Todavia, essa condição não legitima um cenário circunstanciado pela acessibilidade e infraestrutura características das áreas urbanizadas. Na realidade, as cidades têm se desenvolvido de modo caótico, irregular, desordenado e desproporcional. Como resultado, observa-se que a sociedade se constrói com base em arquétipos irracionais de habitação dos espaços urbanos, na proliferação das desigualdades e na consolidação das contradições sociais (Held; Macarini, 2017).

Nessa perspectiva, a maior parte da população sofre tanto com a segregação econômica, quanto com a segregação espacial, uma vez que a elite reside em espaços urbanos privilegiados, que contam com infraestrutura, serviços, acesso à cultura, à arte e ao entretenimento, atendendo, desse modo, às necessidades dos indivíduos. Enquanto, a maioria pobre ocupa espaços de difícil acesso e mobilidade, em que, amiúde, os serviços sociais são precários e a cultura e o entretenimento praticamente inacessíveis (Villaça 2001).

Esse cenário, formado por realidades contraditórias e paradoxais, que se confrontam, em um movimento de sobreposição e priorização de uma minoria favorecida perante uma maioria impossibilitada por barreiras físicas, psicológicas, econômicas, culturais, históricas e sociais de lutar por condições melhores de vida, favorecendo a perpetuação das desigualdades sociais.

Esse estado de desequilíbrio retratado correlaciona-se ao universo desta pesquisa, que se situa na cidade de São Paulo — SP. Cidade designada por amplas dimensões superpopulosas, divididas em regiões díspares, que isolam e segregam mais que integram. Com base em dinâmicas complexas, determinadas por aspectos geopolíticos e pela diversidade cultural, histórica, social, étnica, religiosa e econômica, compõe relações contraditórias que

alinhavam o capital, o lucro e o progresso a circunstâncias subeconômicas de vida, ao atraso e à precariedade.

A cidade de São Paulo é a capital do estado homônimo, localizado na região sudeste do Brasil. Os estudos do *Globalization and World Cities Study Group & Network* (GaWC),[25] realizados em 2016 e atualizados em 2018, posicionam São Paulo como a maior metrópole do hemisfério sul, evidenciando sua relevância internacional, mediante seu poder comercial, econômico e empresarial. Desse modo, classificou-se como a 11ª metrópole em influência global (GaWC, 2016).

De acordo com as estatísticas do último censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, a cidade de São Paulo é a mais populosa do Brasil. Sendo que, à proporção que se distancia do centro e das áreas nobres (que possuem serviços e aparelhagem de maior qualidade), a densidade demográfica aumenta intensamente (Vilaça, 2001).

Segundo o IBGE, no município de São Paulo, a taxa de escolarização das crianças entre 6 e 14 anos era de 96% (IBGE, 2010). No entanto, a taxa de escolarização não reverbera na qualidade do ensino, uma vez que, de acordo com os dados do IDEB, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de São Paulo obtiveram na avaliação do desenvolvimento da aprendizagem a nota média de 6,1 (IDEB, 2015). Quando comparado com a nota média dos alunos dos demais municípios do estado, no *ranking* geral, a posição da metrópole é 369 dentre 645 participantes.

Por fim, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade de São Paulo é de 0,805. Segundo os estudos de (Held; Macarini, 2017), ao analisar o desenvolvimento urbano da cidade de São Paulo, esse índice cai drasticamente à medida que se distancia das regiões nobres e centrais do município aos lugares onde concentra-se a faixa populacional desfavorecida social, cultural e economicamente.

As estatísticas do censo (IBGE, 2010) e do (IDEB, 2015) em discussão são apresentadas no quadro 4 a seguir:

[25] https://www.lboro.ac.uk/gawc/

Quadro 4: Estatísticas do censo IBGE (2010) e do IDEB (2015)

População estimada em 2018	12.176.866 pessoas
População no último censo de 2010	11.253.503 pessoas
Densidade demográfica em 2010	7.398,26 hab/km²
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos	96%
Nota média no IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental	6,1
Índice de desenvolvimento humano municipal	0,805

Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama; https://www.lboro.ac.uk/gawc/world2018.html; https://www.lboro.ac.uk/gawc/projects.html

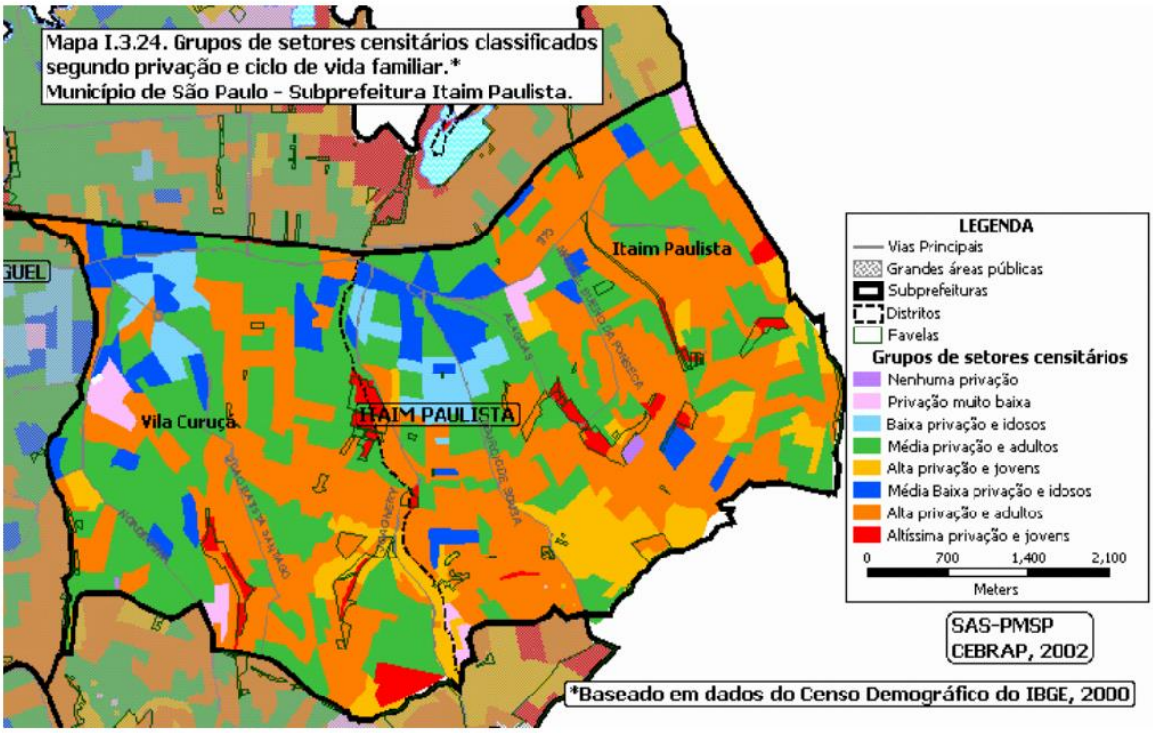
Nesse contexto, encontra-se o campo de aplicação da presente pesquisa. Uma escola localizada precisamente no bairro Itaim Paulista, extremo leste da cidade de São Paulo. Uma das regiões mais pobres e populosas da cidade, o extremo leste caracteriza-se ainda por altos índices de violência e pela precariedade no que diz respeito ao sistema de serviços públicos, aos equipamentos para o acesso à cultura e entretenimento e às condições de mobilidade urbana.

O Itaim Paulista faz divisa com outros dois bairros da região leste da cidade de São Paulo: São Miguel Paulista e Guaianazes. Por situar-se ao extremo leste, o bairro também tem seus limites estabelecidos pela divisa com três cidades da região metropolitana de São Paulo: Ferraz de Vasconcelos, Poá e Itaquaquecetuba.

Uma vez que possui poucas vias de acesso a outros pontos da cidade e não é atendido pela linha metroviária, o Itaim Paulista apresenta condições desfavoráveis de mobilidade urbana, evidenciadas pelas circunstâncias da principal avenida do distrito, a Avenida Marechal Tito, caracterizada pelo congestionamento frequente, que se torna caótico à medida que se aproxima dos horários de pico. Apesar de ser atendido pelos trens da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), os atrasos e problemas constantes nas linhas, endossam, do mesmo modo, as dificuldades que os moradores do bairro têm para se deslocar pelo espaço urbano.

O bairro do Itaim Paulista está localizado em uma região de vulnerabilidade social, como indica o mapa da vulnerabilidade social no quadro 5:

Quadro 5: Mapa da vulnerabilidade social do Itaim Paulista



Fonte: http://centrodametropole.fflch.usp.br/pt-br/downloads-de-dados/mapa-da-vulnerabilidade-social

Baseado nos dados do censo demográfico (IBGE, 2000) e elaborado em colaboração pelos órgãos CEM-CEBRAP e SAS-PMSP, o mapa da vulnerabilidade social indica os diferentes graus de carência social da população do município de São Paulo. Como podemos observar no mapa acima, na região do Itaim Paulista há uma grande porcentagem de jovens e adultos em situação de média, alta e altíssima precariedade socioeconômica.

Os estudos de (Held; Macarini, 2017) sustentam que, na prática, as condições sociais precárias relatadas no extremo leste da cidade de São Paulo perpetuam-se e que não houve desenvolvimento significativo na região. De acordo com os pesquisadores:

> Por fim, a observação da área na última década não parece revelar nenhuma tendência de mudança drástica em suas dinâmicas socioespaciais, porém, ressalta-se que algumas dinâmicas urbanas e fenômenos específicos de territórios periféricos, como a verticalização da região e algumas melhorias na infraestrutura, demandam análises socioespaciais em uma escala mais reduzida (...) (HELD e MACARINI, 2017, p 15).

A escola

A escola pertence à rede pública municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Local de atuação do pesquisador como professor efetivo no cargo de língua inglesa, que leciona no período vespertino para turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental I.

Trata-se de uma escola em transformação, dado que no ano de 2017, uma nova gestão, composta por servidores titulares de cargo, assumiu a direção da escola. Assim, percebe-se que alguns integrantes do corpo docente e demais setores da escola ainda estão se adaptando à atual situação, uma vez que a gestão anterior, administrou a escola por mais de 20 anos. Nesse sentido, mudanças organizacionais, estruturais e pedagógicas têm sido implantadas na escola no período recente pela gestão atual. Na percepção do pesquisador, essas iniciativas visam a edificação da responsabilidade social e do profissionalismo no ambiente de trabalho.

As intervenções propostas na estrutura física são importantes para a ampliação dos espaços já existentes na instituição, dado que, as dimensões dos espaços pedagógicos são estreitas demais para atender às demandas educacionais dessa escola. Do mesmo modo, é necessária a construção de departamentos ainda escassos, que atendam devidamente a determinados fins pedagógicos, tais como, um laboratório de ciências, uma sala de reforço para uso nos contraturnos, etc.

No entanto, esse projeto esbarra na arquitetura original do prédio, que não foi construída de modo adequado para acomodar uma instituição educacional. Tornando-se um obstáculo para determinadas alterações na disposição estrutural do edifício.

Sob a mesma perspectiva, foi feita uma entrevista do pesquisador com um dos professores de artes efetivo dessa instituição, pós-graduado em princípios e normas técnicas para a criação de obras arquitetônicas. O entrevistado comenta com mais propriedade as questões espaço-estruturais da escola em discussão, como observamos abaixo:

"Infraestrutura precária, tanto do ponto de vista dos recursos didáticos, como mobiliários. O próprio que condiciona inclusive o nosso fazer pedagógico, a nossa ação

didático-pedagógica. Desse modo, não tem muito que oferecer, a não ser, carteiras perfiladas, giz e lousa. A própria estética da escola já cria esses entraves, comprometendo de certa forma, uma concepção de ensino. Assim, você já trabalha com um pressuposto, o aluno já espera algo do professor que corresponda aquele cenário que ele encontra. Então, existem muitas condicionantes no espaço escolar, menos campo aberto para experiências".

No quadro abaixo são apresentadas as características físicas e organizacionais básicas da escola, de acordo com os dados do Qedu (2017):

Quadro 6: Infraestrutura

ITEM	POSSUI
Biblioteca	Não
Cozinha	Sim
Laboratório de Informática	Sim
Laboratório de Ciências	Não
Sala de leitura	Sim
Quadra de esportes	Sim
Sala de atendimento especial	Não
Sala de reforço	Não

Fonte: https://www.qedu.org.br/

Quadro 7: Equipamentos

ITEM	POSSUI
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojetor	Sim
Televisão	Sim
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computadores para uso de alunos e professores	Sim
Computadores para uso administrativo	Sim

Fonte: https://www.qedu.org.br/

Quadro 8: Acessibilidade

ITEM	POSSUI
Rampas de acesso	Sim
Elevador	Sim
Sanitário para portadores de necessidades especiais	Sim
No geral, as dependências da escola são acessíveis a portadores de necessidades especiais?	Sim

Fonte: https://www.qedu.org.br/

Quadro 9: Número de alunos e funcionários

ITEM	QUANTIDADE
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	433
Anos Finais (6º ao 9º ano)	263
Educação de Jovens e Adultos	174
Educação Especial	15
Funcionários da escola	86

Fonte: https://www.qedu.org.br/

Quadro 10: Saúde e saneamento básico

ITEM	POSSUI/ FORNECEDOR/ DESTINO
Água filtrada	Sim
Abastecimento de água	REDE PÚBLICA
Abastecimento de energia	REDE PÚBLICA
Destino do esgoto	REDE PÚBLICA
Destino do lixo	COLETA PERIÓDICA

Fonte: https://www.qedu.org.br/

Os participantes

Atua como professor de inglês para turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental I desde o ano de 2013. As aulas ocorriam duas vezes por semana, em períodos de 45 minutos, durante o ano de 2018, em regime de regência compartilhada com a professora da sala.

No período de desenvolvimento desta pesquisa o professor, possuía regência em uma turma de quarto ano do ensino fundamental I, desse modo o professor-pesquisador selecionou a turma para a realização de sua proposta pedagógico-interventiva.

O quarto ano B tem 30 alunos na lista de chamada, dos quais uma média de 27 alunos são assíduos, com idade entre 9 a 10 anos.

A maioria dos alunos tinha conhecimento de palavras soltas em inglês, isto é, de vocabulário, uma vez que esse vocabulário está presente no cotidiano das crianças. Assim construções lexicais como: *"I love hot dog*" eram compreendidas por quase todos os alunos. Bem como a lógica de construção de frases e orações mais simples. Para efeito de ilustração, vamos pensar na construção: "*beautiful house*". Havia a compreensão dos alunos de que essa expressão significa "casa bonita", mesmo que nem todos soubessem que o adjetivo '*beautiful*', que acrescenta uma qualidade ao substantivo 'house', nesse caso, vem antes do substantivo em construções em inglês.

No que diz respeito ao clima da sala, em geral quase todos os alunos tinham bom relacionamento entre si e com os demais professores. De modo que, os conflitos eram mediados através de conversas. Nas aulas de inglês, o caráter de regência compartilhada com o professor da sala contribuía para o diálogo com os alunos, posto que a professoras do quarto ano colaborava para a manutenção da harmonia e fornecia informações importantes sobre o perfil de cada estudante. Certamente esse ambiente harmonioso contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

No que tange aos demais participantes da pesquisa, tais como professores, gestores, coordenadores, entre outros funcionários da equipe, todos foram solícitos, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho.

4.4 Procedimentos de produção e coleta de dados

Por tratar-se de uma proposta de formação, os procedimentos de produção e coleta de dados são conduzidos pelos objetivos específicos que se fundamentam nos processos de reflexão sobre a ação elaborados por Freire (1970), organizados por Smyth (1992) e descritos discursiva e linguisticamente

em suas ações por Liberali (2004; 2018). Sendo assim, é fundamental retomar tais objetivos:

1. descrever e analisar ações inspiradas em meu contexto de professor-pesquisador;
2. descrever e interpretar as perspectivas de uma abordagem pedagógica de língua inglesa baseada em atividades sociais sob a ótica dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental I;
3. confrontar os resultados das intervenções pedagógico-formativas postas em prática no contexto de ensino-aprendizagem de uma aula de língua inglesa do ensino fundamental I em relação às demandas do cenário global;
4. a partir dos resultados deste estudo, sugerir uma proposta formativa docente de caráter crítico colaborativo, visando a resolução dos problemas identificados no contexto de pesquisa.

Com o intuito de atender aos objetivos específicos referenciados acima, as fontes utilizadas para a produção e coleta de dados, com base nos procedimentos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL, correspondem:

- aos registros em vídeo, áudio e fotografia das práticas pedagógicas e discussões realizadas com os alunos;
- às ações interventivas do pesquisador no contexto de pesquisa;
- à reflexão crítica sobre o compartilhamento formativo das práticas como forma de implementação de um currículo baseado nas proposições desta pesquisa;
- às interpretações, descrições e impressões registradas no decorrer desta pesquisa.

Descrição geral do projeto de ensino baseado na atividade social: “viajar”

Este projeto se baseia em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos e foi elaborado para integrar as aulas do último bimestre do ano letivo de 2018. Todas as práticas desenvolvidas estão alinhadas aos pressupostos do Currículo da Cidade (São Paulo, 2017) e da BNCC (2017),

portanto, atendem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Interdisciplinar. De acordo com as orientações curriculares do Currículo da Cidade (2017, p. 78) no Ciclo Interdisciplinar as crianças:

> Nas vivências cotidianas com adultos e outras crianças, em espaços variados, elas apreendem o mundo explorando seu entorno, a natureza e as próprias experiências sociais das quais participam (...). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Interdisciplinar priorizam o trabalho integrador, as relações entre conhecimentos e a reflexão mais consubstanciada sobre os usos da Língua Inglesa de forma contextualizada (São Paulo, Currículo da Cidade, 2017, p 78).

O eixo norteador das ações pedagógicas desenvolvidas baseia-se no "**o quê"** e no "**como"** da pedagogia dos multiletramentos e nos componentes da atividade social, sob a perspectiva da TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) que parte da concepção vygotskyana de que os sujeitos estão situados em um determinado espaço-tempo marcado por um contexto social, econômico, político, cultural e histórico, no qual constroem conhecimento por meio das relações sociais que estabelecem entre si.

Como etapa de introdução ao projeto, foi realizada uma discussão com os alunos em setembro de 2018 para contextualizar o corpo discente a respeito dos objetivos do trabalho que realizariam. No decorrer desse diálogo, busquei esclarecer a importância da participação deles, considerando que estão inseridos em um contexto geopolítico e sócio-histórico-cultural e, consequentemente, precisam aprender a ler essa realidade de modo crítico.

Ancorado sob os pressupostos teóricos da PCCOL, este pesquisador buscou arquitetar um movimento participativo para a construção coletiva do conhecimento, possibilitando que o aluno contribua ativamente, sob uma ótica crítica de todo o processo de aprendizado, de modo a favorecer a resolução de um problema percebido e a apreensão da necessidade ou desejo estabelecido como objeto pelo grupo.

Essa etapa de inserção ocorreu durante uma aula e permitiu que os alunos fossem introduzidos à abordagem de ensino baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos.

Os dados foram coletados a partir das aulas que sucederam o momento introdutório, em 11 encontros que ocorreram uma vez por semana entre os meses de outubro e dezembro.

A proposta desenvolvida neste projeto é a atividade social: *Viajar, explorando cidades*, baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos.

A atividade funciona como um organizador curricular que estrutura os conhecimentos científicos combinando-os às potencialidades, saberes cotidianos e necessidades dos alunos, com o intuito de promover propostas multidisciplinares, já que o mundo não é dividido por disciplinas escolares. Nessa lógica, os projetos, objetos de desejo e necessidades da coletividade tangenciam as atividades dos sujeitos no mundo, de maneira a instrumentalizar os sujeitos para agir "na vida que se vive" (Marx & Engels, 2006, p. 26) visando sua participação crítica na sociedade.

Os multiletramentos têm como intuito construir uma pedagogia que envolva a diversidade, com base nos eixos norteadores "*por quê*, *o quê* e *como",* para favorecer a compreensão de um novo espaço-tempo, ao instrumentalizar as múltiplas linguagens presentes na sociedade para apropriação crítica da realidade.

Em seguida apresento o quadro 11 com as 12 tarefas desenvolvidas na perspectiva das abordagens supracitadas e destaco em laranja a décima segunda tarefa, que foi selecionada para análise.

Quadro 11: Projeto Viajar: explorando cidades

QUANT.	DIA	DESCRIÇÃO DA TAREFA	OBJETIVOS	AMBIENTE / MATERIAL PEDAGÓGICO	MODO DE COLETA
1º	04/10/2018	Roda de conversa / construção e socialização de registro dos momentos significativos das viagens realizadas pelos alunos, utilizando revistas em inglês para reavivar suas memórias afetivas	Diálogo para construir um elo entre o tema e o contexto do aluno. Expressar-se em inglês por meio de recursos semióticos variados para construir significados, a partir de uma lógica multimodal, que representem os momentos	Sala de aula / datashow (vídeo), lápis de cor, canetinha, giz de cera, tesoura, cola, lã, cartolina, papel sulfite, papel laminado, papel crepom	Registro escrito / áudio

			experenciados em suas viagens		
2º	11/10/2018	Pesquisa em *sites* em inglês sobre os aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos do lugar para onde os alunos gostariam de viajar (aula extra compartilhada com o professor de geografia)	Classificar e definir em inglês os termos pesquisados em sites do exterior para se apropriar criticamente dos elementos sócio-histórico-culturais dos países pesquisados	Sala de aula, sala de informática / pesquisa na internet, *Google Earth, Google Maps, Google* Imagens	Registro escrito / fotos
3º	18/10/2018	Produção de *blog* de viagem com informações sobre os aspectos sócio-histórico-culturais do local em inglês	Produzir significados que identifiquem, legitimem e manifestem elementos sócio-histórico-culturais, de modo a reinventar os modos de participação e interação no meio social (KONTOPODIS, 2012).	Sala de informática / uso do aplicativo *Padlet*	Registros escritos/ fotos /áudios
4º e 5ª	25/10/2018	Pesquisa sobre questões econômicas como variação cambial Resolução de problemas matemáticos em inglês. Produção de papel moeda fictício. Encenação em inglês de troca de câmbio entre moedas (intervenção do professor de matemática).	Compreender de que forma a economia global influencia o valor de uma viagem internacional. Aprender a calcular usando as quatro operações em inglês. Aprender a trocar o real pelo dólar e pelo euro em inglês.	Sala de aula / sala de informática	Fotos/ registros escritos

6º	01/11/2018	Produção de panfletos de viagem em inglês	Produzir significados que identifiquem, legitimem e manifestem elementos sócio-histórico-culturais, de modo a reinventar os modos de participação e interação no meio social (KONTOPODIS, 2012).	Sala de aula / uso de cópias dos mapas e do *datashow*	Registro escrito
7º	08/11/2018	Roda de conversa (discussão sobre como explorar a cidade) / participação em jogo (*Game: Spyfall*) com o uso de vocabulário sobre localização em inglês	Brincar na língua adicional sob a perspectiva vygotskyana para constituir-se ao experienciar situações afetivas que conduzam à ampliação dos modos de agir na sociedade (Wolffowitz-Sanches, 2009).	Folhas impressas com os mapas e outras imagens necessárias para o jogo	Registro escrito
8º	13/11/2018	Produção de mapas em inglês. Encenação em inglês sobre pedir e dar informações para chegar a um local (aula compartilhada com o professor de artes).	Aprender aspectos técnicos sobre a construção de um mapa. Aprender a construir um mapa em inglês. Aprender a usar expressões de localização em inglês	Sala de aula / sala de informática. Cartolina, folha de sulfite, computador, lápis de escrever	Registro escrito / áudio
9º	22/12/2018	Discussão e pesquisa sobre as etapas e os documentos necessários para realizar uma viagem internacional / produção dos passaportes em inglês	Compreender quais as etapas necessárias para realizar uma viagem para o país ou cidade que escolheram no início do projeto. Apreender o vocabulário em inglês	Sala de aula / uso do *datashow*	Registro escrito / áudio

			relacionado a passaportes		
10º	28/11/2018	Pesquisa, discussão e produção dos artefatos da atividade social. *Performance* da atividade social *Viajar: explorando cidades*	Apropriação dos conhecimentos necessários para *performar* em inglês a atividade social viajar	Sala de leitura	Vídeo

Fonte: Criação própria com base nos dados da pesquisa

O quadro 11 apresenta as 10 etapas do Projeto ***Viajar: explorando cidades,*** baseado em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos. O objeto disparador deste projeto foi o vídeo '50 motivos para viajar' do canal *Hola Mundo*[26], que tem três minutos e nove segundos, utilizado com o objetivo de sensibilizar os alunos em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, no tocante ao objeto de estudo do projeto, a atividade social viajar.

De modo geral, o projeto foi balizado pela busca constante pela dialogicidade na perspectiva da TASHC, ora nas relações coletivas entre o professor e o grupo, ora nas relações entre os alunos ou ainda nos momentos em que o professor orientou os alunos individualmente. Nesse sentido, a ação discursiva presente na mediação do pesquisador teve como objetivo promover a manutenção do diálogo com o corpo discente para o avanço da relação entre as tarefas e os conceitos que desejo ensinar.

Como mediatizadora da linguagem, a TASHC impulsiona interações dialógicas e dialéticas, que levam à negociação dos sentidos e a construção do saber, a partir de um fluxo de conscientização e entendimento do objeto de estudo, em correspondência com as metas, desejos e necessidades do grupo. Esse fluxo da atividade favoreceu o entendimento dos alunos sobre o propósito de cada ação, sua participação efetiva na construção do projeto e o desejo de alcançar as metas pré-estabelecidas no início do projeto. Isso os motivou ao longo de todo o processo de aprendizagem, uma vez que tiveram a possibilidade de movimentar-se para manifestar seus pontos de vista e construir um elo entre

[26] https://www.youtube.com/watch?v=4apNyBjEkA8

o tema abordado e o contexto do aluno, com vistas à expansão gradativa do diálogo sobre as questões do projeto.

Cada etapa do projeto foi pensada com o intuito de criar um ambiente que possibilitasse aos sujeitos situarem-se sócio-histórico-culturalmente para refletir, criticar e problematizar a realidade na qual encontram-se inseridos (Vygotsky 1934). Para tanto, foram propostos trabalhos coletivos (em duplas, trios, grupos), rodas de conversa, dinâmicas, apresentações, brincadeiras e jogos. Nesse processo, as carteiras, materiais pedagógicos e recursos multimidiáticos na sala de aula, tais como imagens, vídeos, gêneros (mapas, passaportes, panfletos de agência de viagem, etc.), aplicativos, *web*, entre outros recursos foram dispostos na sala de aula de modo a favorecer a apreensão de sentidos para a construção de significados, a mobilidade dos alunos, o acesso ao professor e aos colegas, a interação, a visualização dos recursos de sentido, etc.

Dessa maneira, evitei o arranjo tradicional de sala de aula em que os alunos são dispostos em carteiras enfileiradas e distantes umas das outras, o que dificulta a interação. Quando possível, busquei criar um ambiente que remetesse ao espaço social que eles encontrariam ao vivenciar a atividade na vida real. Todas essas medidas contribuíram para conectar as tarefas do projeto à vida real.

4.5 Procedimentos de seleção de dados

Os dados produzidos e coletados foram criteriosamente selecionados para a análise, mediante a um movimento de reflexão crítica sobre as ações pedagógicas propiciada pela abordagem teórico-metodológica assumida, a PCCOL, que se apoia nas concepções teóricas da TASHC.

Em função disso, no transcorrer das intervenções pedagógicas os dados selecionados para análise foram extraídos de ações em que as concepções teóricas de ensino que fundamentam este trabalho se consolidaram na prática de sala de aula.

Intencionalmente o pesquisador buscou por meio da linguagem estabelecer a colaboração crítica baseada em dinâmicas dialógicas e dialéticas que possibilitaram a constituição das relações interpessoais em contextos sócio-histórico-culturais, a partir da compreensão de que o conflito de ideias é o

caminho para a negociação e construção de sentidos (Vygotsky, 1920-23/2001; 1931/1997; Bakhtin, 1979/2003), viabilizando o entrecruzamento de sentidos contraditórios, e, consequentemente, levando a produção de conhecimento crítico construído coletivamente que sirva às necessidades singulares dos contextos locais.

Dado o exposto, selecionei para discussão as ações que na minha percepção como pesquisador conduziram os estudantes a posicionar-se criticamente diante de seu contexto sócio-histórico-cultural e possibilitaram a reflexão crítica sobre o objeto de estudo.

As ações estão descritas no quadro 12 abaixo e serão analisadas no capítulo "Descrição e análise dos dados da atividade social: *viajar, explorando cidades*".

Quadro 12: ***Ações pedagógicas baseadas em atividades sociais e multiletramentos***

Tema da aula	Atividade social: *viajar, explorando cidades*
Objeto disparador	Vídeo: 50 motivos para viajar
Acolhimento/ Aquecimento (*Warm up*)	Prática situada – sensibilizar e conduzir os alunos a refletirem sobre a relação entre o tema da aula e suas vidas. Uso de músicas originárias dos países escolhidos pelos alunos no decorrer do projeto; dinâmica: A viagem dos seus sonhos
Desenvolvimento	Instrução evidente – ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, bem como categorizar, classificar e definir os conceitos que permitissem performar a atividade social viajar. Uso de multimídias Enquadramento crítico – analisar funcionalmente e criticamente questões relacionadas à atividade social viajar. Uso de multimídias
Questões	Correlação entre o contexto vivido e o mundo por meio da análise comparativa de mapas que revelam a disparidade social entre o lugar em que vivem, a periferia, as regiões nobres da cidade de São Paulo e outras cidades pelo mundo. Exclusão social relacionada à posição geográfica no mundo
Objeto de desejo	Apropriação dos conhecimentos necessários para *performar* em inglês a atividade social viajar

Fonte: Criação própria com base nos dados da pesquisa

O quadro 12 apresenta um resumo da aula selecionada para análise neste trabalho. Esta discussão está pautada na reflexão crítica sobre o impacto das ações pedagógicas baseadas em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos no processo de ensino aprendizagem.

As ações pedagógicas foram estruturadas pelos componentes da atividade social sob a perspectiva dos eixos norteadores da pedagogia dos multiletramentos “o quê” e “como”, de modo a instrumentalizar as múltiplas linguagens contemporâneas para situar-se sócio-histórico-culturalmente, com vistas à apropriação crítica da realidade.

4.6 Procedimentos de análise de dados

Considerando-se que o objeto substancial desta pesquisa corresponde à discussão sobre as intervenções pedagógicas do professor-pesquisador em seu contexto de atuação, a reflexão crítica sobre as ações é um processo fundamental para a análise dos dados.

Por conta disso, as categorias de análise aqui presentes fundamentam-se nos processos de reflexão sobre a ação elaborados por Freire (1970), organizados por Smyth (1992) e descritos discursiva e linguisticamente em suas ações por Liberali (2004; 2018) como quatro movimentos propiciadores de reflexão crítica: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*.

Na perspectiva de Liberali (2018, p.15) o ponto de partida para a formação de professores se constitui em “um complexo processo de autoconsciência, consciência, do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”. Tal processo se fundamenta nas teorias de Freire (1970), que compreende nas relações dialéticas e dialógicas entre os sujeitos e o mundo, uma base para constituir concomitantemente consciência e mundo para e pelos sujeitos.

O intuito desse movimento é formar criticamente os sujeitos para superar as condições de vida desumanizadas e desumanizantes. Liberali (2018) observa que as quatro ações organizadas por Smyth (1992) (*descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*) amparam a emancipação dos sujeitos em direção a criação de possibilidades para transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, Liberali (2018, p. 33) aponta que:

> Smyth (1992), teria como foco tratar de formas antecipatórias de liberar o professor da “gaiola de ferro” em que atua a partir do trabalho com valores de desigualdade e poder. Nesse sentido, os educadores poderiam desenvolver formas participativas de tomada de decisões que envolvessem a contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações em sala de aula e fora dela apontam (LIBERALI, 2018, p. 33).

Nessa direção, o docente confronta sua própria ação em um processo crítico e reflexivo, “como atores políticos atuando dentro de um largo contexto institucional (...) questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente” (Liberali, 2018, p. 33).

Sob a perspectiva da linguística aplicada, Liberali (2004; 2018) sustenta que a linguagem como objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação tem a possibilidade de expandir o poder emancipatório do movimento de reflexão crítica, uma vez que a linguagem instrumentaliza os sujeitos para refletirem criticamente sobre suas ações (instrumento) para que eles possam agir no mundo (objeto).

Com base nos aspectos linguísticos supraditos, as características específicas das ações da reflexão crítica seguem abaixo:

- **descrever:** é o momento de elucidar detalhadamente por meio de uma linguagem clara e objetiva as ações desenvolvidas pelos sujeitos de forma imparcial, isto é, livre de impressões e opiniões sobre a prática, alunos, conteúdos, acontecimentos, etc. Ao descrever as ações e fatos ocorridos na prática pedagógica minunciosamente o educador permite a si mesmo e a outros sujeitos a visualização dos pontos apresentados e a percepção da prática vivenciada para que se possa refletir e chegar a conclusões sobre “o significado histórico de suas ações” (Liberali, 2018, p. 40). O ato de descrever é compreendido por Liberali (2018, p. 38) “como a palavra própria (Bakhtin, 1953) a voz do ator sobre sua própria ação”, a fala do professor sobre o seu agir pedagógico;
- **informar:** esta ação permite visualizar a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, ao investigar os pressupostos teóricos que, conscientemente ou não, dão suporte às ações. O foco dessa ação é verificar a contextualização histórica das ações, de modo a

avaliar se as ações pedagógicas alinham os saberes dos sujeitos aos saberes científicos, como possibilidade de construir modos de ser e agir na vida que contribuam para transformar a sociedade em prol da justiça e da equidade;

- **confrontar:** momento que submete a questionamentos os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas do professor. Essa ação confronta a relação entre teoria, prática e as demandas sócio-histórico-culturais do contexto. É nesse movimento que a emancipação se notabiliza, a partir da busca por inconsistências, equívocos e contradições em nossas ações, possibilitando-nos refletir "se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos pode ser transformado" (Liberali, 2018, p. 54). Como resultado, passamos a refletir sobre a influência das forças sociais em nossa forma de ser, agir e pensar;
- **reconstruir:** após o reconhecimento das incongruências em nosso fazer pedagógico e em nossos valores morais e éticos busca-se no ato de *reconstruir* ações estratégicas teoricamente fundamentadas que possibilitem a compreensão das necessidades dos sujeitos, com vistas à transformação do contexto social. De acordo com Liberali (2018), nesse momento nos posicionamos como agentes transformadores capacitados para realizar tomadas de decisão com base no autodirecionamento de nossas ações.

Esse procedimento forneceu informações relevantes para uma análise epistemológico dialética estabelecida mediante um movimento de tensão (Vygotsky, 1934) entre os elementos que constituem os dados, nesse caso, alunos, discussões, ações e propostas pedagógicas, a realidade, as percepções do pesquisador e de outros sujeitos sob o objeto da pesquisa. Esse movimento foi possibilitado pela reflexão crítica (Freire 1996; Smyth, 1992; Liberali, 2004) sobre os dados, ancorado pela Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL e fundamentado teoricamente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999).

4.7 Credibilidade da pesquisa

No intuito de assegurar a credibilidade desta pesquisa, considerou-se as contribuições de todos os colaboradores que auxiliaram na sua construção. Bem como, a participação de todos aqueles que propiciaram a reflexão em uma perspectiva crítica do papel do formador para o desenvolvimento profissional do educador. Os momentos formativos foram fundamentais para o aprofundamento e a apropriação crítica dos temas que envolvem este trabalho.

As atividades acadêmicas que se destacam nesse processo são:

- as disciplinas da linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional do formador e Práticas educativas, Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC/SP, que foram fundamentais tanto para a escolha da linha de pesquisa, quanto para a concretização deste trabalho;
- os seminários, tutoria e palestras, ofertados pela PUC/SP nesse período, que me levaram a conhecer outras propostas formativas;
- a disciplina Seminários de prática, desenvolvida pela minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, em que participei como avaliado, avaliador e colaborador nos encontros intitulados miniqualificações. Nesses momentos formativos tive a oportunidade de discutir com outros mestrandos, bem como doutorandos, sobre questões relacionadas ao meu tema de pesquisa. Nas miniqualificações meu trabalho foi avaliado por outros mestrandos, bem como doutorandos, que teceram considerações, sugestões e críticas para o aprimoramento da pesquisa.
- o exame de qualificação realizado em maio de 2019, pela professora orientadora Dra. Fernanda Coelho Liberali, pela professora Dra. Maria Fachin Soares e pela professora Dra. Daniela Aparecida Vendramini Zanella, forneceu apontamentos relevantes que contribuíram para a revisão deste trabalho.
- participação no IV Seminário do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, momento em que tive a

oportunidade de apresentar e discutir a temática do meu trabalho com outros professores e alunos da PUC – SP;

- Participação no DIGIT-M-ED Brasil, conduzido pelas pesquisadoras Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães e Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que tem como objetivo:

> (...) a transformação do processo de ensino-aprendizagem e suas ações buscam incentivar a participação dos sujeitos na elaboração de propostas curriculares que propiciem a produção de conhecimento e o engajamento dos alunos com conhecimentos vários e com as necessidades de seus contextos. (LIBERALI et al, 2015, p 3).

O quadro abaixo apresenta um cronograma das participações formativas experienciadas no decorrer do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC/SP:

Quadro 13: Ações de credibilidade da pesquisa

Evento	Contribuição	Local	Data
Disciplina: Avaliação educacional: políticas, fundamentos e práticas	Aluno	PUC - SP – FORMEP	2º semestre de 2017
Disciplina: Ação formadora: princípios e práticas profissionais do formador	Aluno	PUC - SP – FORMEP	2º semestre de 2017
Conferência: Tema: o diálogo entre a universidade e a escola na formação de formadores Convidado: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)	Ouvinte	PUC - SP – FORMEP	2º semestre 2017
Conferência: Tema: Aproximação universidade-escola: tensões e possibilidades Convidada: Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti (Conselho Estadual de Educação)	Ouvinte	PUC – SP – FORMEP	2º semestre de 2017
III Seminário do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores	Ouvinte	PUC – SP – FORMEP	2º semestre de 2017
Tutoria	Aluno	PUC – SP – FORMEP	2017 a 2018
Disciplina: Ação pedagógica do formador	Aluno	PUC – SP	1º semestre de 2018

Digitimed	Pesquisador / Participante	PUC – SP – LAEL	2º semestre de 2018
Orientação	Pesquisador – Dissertação de mestrado.	PUC – SP – FORMEP	2018 a 2019
Miniquali (banca de qualificação das aulas do mestrado)	Pesquisador / Ouvinte / Aluno / Leitor crítico de outras pesquisas	PUC – SP – FORMEP	2018 a 2019
IV Seminário do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores	Apresentação Oral da temática da dissertação	PUC – SP – FORMEP	2º semestre de 2019
Qualificação	Pesquisador	PUC – SP – FORMEP	1º semestre de 2019

Fonte: Criação própria com base nos dados da pesquisa

O quadro 13 apresenta um panorama de todo o percurso formativo realizado ao decorrer do mestrado que contribuiu concomitantemente para a minha formação profissional, para a construção deste trabalho e para garantir a credibilidade desta pesquisa.

A pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC, que autorizou a produção e coleta dos dados, que serão analisados no capítulo seguinte. O número de registro na Plataforma Brasil: CAEE: 13823719.0.0000.5482.

CAPÍTULO 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e descrição dos dados com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa:

De que forma uma matriz curricular baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo no ensino fundamental I?

Para responder a esta pergunta serão analisados os excertos das ações pedagógicas desenvolvidas por este professor-pesquisador ao longo do projeto

Viajar: explorando cidades baseado em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos.

A princípio apresento uma descrição e análise geral do projeto. Em seguida os excertos selecionados para análise são descritos e analisados. Estas duas ações correspondem aos dois primeiros objetivos específicos deste trabalho:

1. **descrever e analisar ações inspiradas em meu contexto de professor-pesquisador;**
2. **descrever e interpretar as perspectivas de uma abordagem pedagógica de língua inglesa baseada em atividades sociais sob a ótica dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental I.**

Em sequência, apresento o confrontar para atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho:

3. **confrontar os resultados das intervenções pedagógico-formativas postas em prática no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa de uma aula do ensino fundamental I em relação às demandas do cenário global.**

Por fim, apresentarei o reconstruir para atender ao quarto e último objetivo específico deste trabalho:

4. **a partir dos resultados deste estudo, sugerir uma proposta formativa docente de caráter crítico-colaborativo, visando a resolução dos problemas identificados no contexto de pesquisa.**

Diante disso, apresento a seguir as práticas pedagógicas realizadas nesta pesquisa que se baseiam no projeto *Viajar: explorando cidades*.

Descrever: projeto "*Viajar: explorando cidades*"

Neste tópico faço uma descrição geral das tarefas do projeto *Viajar: explorando cidades* para contextualizar a intervenção pedagógica deste pesquisador em um momento histórico.

Sob a ótica vygotskyana, Liberali (2018) sustenta que o processo de descrição amplia os horizontes do pesquisador, fornecendo uma base para análise e compreensão de nossas ações na relação que estabelecem com a

realidade, a partir de um processo dialético entre subjetividade e alteridade. Desse modo, o processo de descrever serve como suporte para uma análise crítica do desenvolvimento das práticas docentes realizadas nesta pesquisa.

As tarefas descritas aqui foram elaboradas como base para a negociação de sentidos e construção dos significados do projeto *Viajar: explorando cidades* baseado em atividades sociais (2012) sob a perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000) desenvolvido com uma turma do quarto ano do ensino fundamental I, da prefeitura de São Paulo.

O objetivo desse processo foi instrumentalizar as múltiplas linguagens a partir de ações pedagógicas espelhadas em práticas sociais, na cultura e na história para *performar* a atividade social *Viajar: explorando cidades*.

A ideia de promover o projeto *Viajar: explorando cidades* surgiu de um diálogo com minha orientadora, a Prof.ª Drª Fernanda Liberali, que me apresentou algumas sugestões de atividade social para trabalhar com minha turma do quarto ano. Dentre várias propostas pedagógicas com as quais tive contato, me encantei por um projeto baseado em atividades sociais veiculado em encontros formativos da SME-SP (Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo), denominado “Viajando para o exterior”, que me inspirou na elaboração do meu projeto.

Como base que sustenta a pedagogia dos multiletramentos, a ciência do *design* foi utilizada por este pesquisador para a análise, compreensão, manipulação e apropriação dos processos de integração, composição, construção, consumo, leitura e produção dos múltiplos sistemas representacionais que compõe os textos modernos. Como resultado, os alunos tiveram a oportunidade de produzir novos significados, possibilitando a instrumentalização de recursos para apropriação crítica da realidade. Os construtos ressignificados foram os instrumentos/artefatos da atividade social viajar.

O eixo norteador do projeto foi baseado no “**Por quê**, **O quê** e **Como”** dos multiletramentos.

O “**Por quê”** se apresenta no decorrer das práticas pedagógicas como questionamento sobre a importância de estudar o tema do projeto, considerando que somos sujeitos constituídos sócio-histórico-culturalmente. Desse modo, busquei junto aos alunos compreender como as demandas contemporâneas os

afetam. O "**Por quê"** também gerou questionamentos sobre os motivos de suas escolhas ao transcorrer das tarefas, por exemplo, o porquê de terem escolhido um determinado lugar (país, cidade) para o desenvolvimento do trabalho.

No eixo norteador "**O quê"** a ação discursiva se constituiu na problematização da realidade para compreender os aspectos que precisariam ser apropriados criticamente pelos alunos para vivenciar a atividade social viajar. Para tanto, os alunos instrumentalizaram os objetos de estudo, com o apoio de múltiplos recursos culturais, modais e midiáticos para compreensão dos fenômenos sociais.

No eixo norteador "**como"** é necessário questionar de que forma os sujeitos aprendem. De acordo com o *New London Group* (1996, p. 82):

> (...) o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido, não por meio de "generalizações e abstrações", mas imbuído em um contexto social, cultural e material. Além disso, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido em meio a interações colaborativas entre sujeitos que partilham seus diversos conhecimentos, experiências e perspectivas em determinadas comunidades epistêmicas, as quais, são comunidades de aprendizes engajados em práticas comuns organizadas em torno de um específico (historicamente e socialmente constituído) domínio de conhecimento. (NEW LONDON GROUP, 1996, p 82)[27].

Desse modo, busquei elaborar situações de aprendizagem interativo-colaborativas mediadas pelas múltiplas linguagens que permitissem aos alunos a coparticipação na construção do conhecimento sócio-histórico-culturalmente contextualizado com vistas à apropriação crítica da realidade.

O "**como**" dos multiletramentos fundamenta-se na **prática situada**, na **instrução evidente**, no **enquadramento crítico** e na **prática transformadora**, com o intuito de estender as possibilidades de negociação, construção e produção de sentidos e significados para suplementar suas práticas e teorias para, em conjunto a outras, propiciar um aprendizado efetivo.

[27]Versão traduzida de: "(...)human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic Community, that is, a Community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge" (NEW LONDON GROUP, 1996, p 82) — tradução livre.

Na aula introdutória busquei criar um clima acolhedor ao organizar os alunos sentados no centro da sala em um tapete de E.V.A (Ethylene Vinyl Acetate). Para sensibilizá-los quanto ao objeto de estudo, a atividade social viajar, utilizei como objeto disparador o vídeo "50 motivos para viajar" do canal *Hola Mundo* com uma música instrumental de fundo com o intuito de provocar a sensação de que naquele momento estávamos realizando uma viagem. Em seguida, pedi para que eles se organizassem em círculo, ainda sentados no tapete e lhes perguntei o que haviam sentido enquanto assistiam ao vídeo.

A partir das respostas dos alunos busquei resgatar, fundamentado na ação dialógica, as suas experiências prévias sobre a atividade viajar. Ao longo da discussão abordei temas como a diversidade sociocultural, a colaboração, a importância do senso crítico diante do mundo contemporâneo, tolerância e respeito às diferenças, dentre outros assuntos que se relacionam ao tema viagem. Com base nos sentidos compartilhados sobre o tema, os alunos expressaram os significados construídos em registros pedagógicos, com o uso de materiais escolares (lápis de cor, giz de cera, folha sulfite, etc.). Na consigna o professor pediu para que os alunos identificassem em revistas em inglês[28], momentos que reavivassem as memórias afetivas que eles tinham das viagens que haviam realizado no passado. Após a finalização dos registros, os alunos socializaram seus trabalhos.

Esse processo inicial foi fundamental para que os alunos compreendessem previamente, mesmo que de modo superficial, a natureza do projeto, como torná-lo viável e sua finalidade. Para tanto, explicitei aos alunos que após a construção e apropriação de todos os artefatos/instrumentos a viagem seria vivenciada por meio da *performance* da atividade. Nesse momento o agir discursivo deste professor-pesquisador despertou nos alunos a motivação para participar do projeto.

Na etapa seguinte, a segunda aula, abordei questões sobre os desejos e necessidades dos alunos em uma viagem ao exterior, e, considerando o cenário sócio-histórico-cultural contemporâneo, questionei a utilidade da língua inglesa para a realização desses objetivos conforme as necessidades particulares dos

[28] As revistas utilizadas foram a Travel & Leisure (https://www.travelandleisure.com/); e a National Geographic (https://www.nationalgeographic.com/).

sujeitos. Após a discussão, levei os alunos à sala de informática para que pesquisassem em *sites* em inglês[29] o lugar para onde gostariam de viajar. Nessa pesquisa, puderam aprofundar seu conhecimento sobre os países escolhidos previamente ao classificar e definir em inglês os termos pesquisados para se apropriar criticamente de elementos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos relacionados a aqueles lugares. Na busca no *Google* os alunos utilizaram descritores como por exemplo: *Cultural aspects of Australia* ou *Canada History.* Organizei grupos formados por estudantes que escolheram o mesmo país ou cidade, ou ainda por proximidade de região ou continente, para o agir colaborativo na zona de construção.

Nas aulas que seguiram, os alunos se apropriaram criticamente dos gêneros (instrumentos) que circulam nas esferas sociais da atividade humana viajar e construíram seus próprios instrumentos.

Isso ocorreu a partir da terceira aula do projeto, em que os alunos utilizaram os dados da pesquisa na segunda aula para criar um *blog* de viagem em inglês, com dicas culturais importantes para pessoas que desejam viajar para os locais escolhidos por eles. O *blog* foi construído por eles em grupos na plataforma *Padlet*[30]de acordo com o lugar para onde desejariam viajar.

Nas aulas quatro e cinco, retornaram à sala de informática para pesquisar como algumas questões econômicas globais, como por exemplo a variação do dólar em relação ao real, exercem influência no preço de uma passagem para o exterior e na vida cotidiana dos alunos. Por se tratar de um tema complexo, o professor-pesquisador solicitou a intervenção pedagógica do professor de matemática. Na introdução da aula discutimos sobre a relação de interdependência entre as economias que são desiguais e privilegiam os países economicamente mais fortes; sobre a problemática da quase totalidade das transações internacionais serem feitas em dólar e sobre como essas transações comerciais (exportações, importações) impactam diretamente na vida das pessoas.

---

[29] *Sites* como o *Study Country*, o *National Geographic*, o *Every Culture* e o *Culture Trip* foram utilizados para realizar a tarefa.

[30] O *Padlet* é um aplicativo de *Internet* que possibilita aos seus usuários expressar suas ideias por meio de mídias diversas (textos, vídeos, imagens) que podem ser anexadas ao programa, como um painel eletrônico.

Desse modo, buscamos ilustrar, por meio de exemplos, que a alta do dólar encarece os produtos importados e os produtos produzidos no Brasil, uma vez que muitos produtos brasileiros possuem componentes importados. Para que os alunos pudessem se apropriar criticamente da discussão elaboramos problemas matemáticos em inglês. Nessa etapa, os alunos aprenderam cálculos matemáticos em inglês, utilizando as quatro operações e o raciocínio lógico para resolver problemas como o que segue abaixo:

With the increase in the value of the dollar a trip to Portugal that until the end of last month was costing R$ 2,569, is now costing R$ 2,997, considering that the dollar was in that period costing R$ 3 reais and now it's costing R$ 3,50, how much would this trip cost in dollars today?[31]

Por fim, os alunos produziram papel moeda fictício em dólar, real e euro e encenaram em inglês uma atividade social de câmbio.

Na sexta aula os alunos produziram em inglês um portfólio de suas próprias agências de viagem de acordo com o país ou cidade que haviam escolhido no início do projeto. Para tanto, retomaram os conceitos que haviam classificado e definido na segunda aula do projeto e utilizaram outros recursos para ampliar os significados, com vistas a construir o novo. Para a construção dos portfólios, eles analisaram panfletos de agências de viagem, pesquisaram as atrações turísticas dos lugares para onde escolheram viajar em *sites* mais específicos, como o *Come to Paris*[32], para o grupo que escolheu esse destino. Guias oficiais de viagem como o *site Visit London*[33]. Enquanto isso, outros encontraram as informações em guias de viagem *on-line*, como o *Touropia* e o *Planet Ware*[34]. Nesses *sites* os alunos também localizaram informações culturais como hábitos, costumes e comidas típicas locais.

Na busca no *Google,* os alunos utilizaram descritores como: *The main tourist attractions in Paris.* Outros programas também foram utilizados como o *Google imagens* para ver as imagens das cidades de diferentes perspectivas, o

---

[31] Versão em português*: Com o aumento do valor do dólar, uma viagem para Portugal, que até o fim do mês passado estava custando R$ 2.569, está custando agora R$ 2.997. Considerando que o dólar estivesse naquele período custando R$ 3,00 e nesse momento custasse R$ 3,50, quanto custaria em dólares essa viagem no dia de hoje?*

[32] *Link* do site: https://www.cometoparis.com/por/;

[33] *Link* dos sites: https://www.visitlondon.com

[34] *Link* dos *sites*: https://www.touropia.com/; https://www.planetware.com/;

Google Earth e o *Google Maps* para andar pelas ruas locais e localizar a cidade ou país no mundo.

Ao organizarem os portfólios, os alunos produziram capas, nomearam suas agências de viagem, criaram *slogans*, logotipos com os símbolos dos países pesquisados, tais como o *canguru* símbolo australiano. Descreveram os serviços prestados, contatos, preços, etc.

Na sétima aula, promovi uma discussão sobre *o que* e *como* os alunos poderiam explorar ao longo da viagem, considerando as necessidades e imprevistos que poderiam ocorrer no caminho e a importância de conhecer os aspectos sócio-histórico-culturais do local. Questões como respeito e tolerância à diferença também foram abordadas nesse momento introdutório de discussão que teve como objetivo estabelecer relação com as aulas anteriores do projeto e apresentar novos conceitos, as expressões de localização em inglês utilizadas na atividade social viajar.

Com o intuito de relacionar as expressões de localização, ao brincar, na perspectiva vygotskyana, em sequência, os alunos participaram de uma versão que adaptei para a aula do *Game: Spy Fall*.[35]

Ao início do jogo, todos receberam um mapa da cidade em inglês e um pedaço de papel com as descrições da identidade e do local onde trabalhavam (hospital, submarino, trem, ônibus espacial), no entanto, ninguém sabia quem era quem. A única informação que sabiam é que apenas um personagem não estava no mesmo ambiente e no papel que esse participante recebeu estava escrito apenas a palavra *spy*.

Foram propostos ambientes discutidos no início da aula, os quais relacionavam-se à atividade social viajar, dessa forma um dos ambientes escolhidos foi o hotel. Os personagens do jogo eram pessoas que trabalhavam no ambiente escolhido, no caso do hotel poderíamos ter personagens como, por exemplo, um mensageiro do hotel, um recepcionista, um cozinheiro, etc.

No transcorrer do jogo, os participantes fazem perguntas uns para os outros para descobrir quem é o espião. Por essa razão, o participante no papel de espião precisa agir com cautela para manter sua identidade intacta, de modo que ele precisa pensar como fornecer respostas inteligentes, evasivas, ao

[35] *Links* sobre o jogo: https://boardgamegeek.com/boardgame/166384/spyfall; https://www.ludopedia.com.br/jogo/spyfall;

mesmo tempo que deve agir como se não fosse o espião, à medida que deduzir em que local os personagens se encontram. Por outro lado, os demais personagens devem fazer perguntas investigativas para descobrir quem é o espião. O objetivo do jogo foi aprender a usar expressões e preposições em inglês com o auxílio do mapa e conhecer os sujeitos da atividade social *viajar*. Os sujeitos "são aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras" (Liberali, p. 12). Perguntas e respostas como: *Your workplace is in front of the hospital? - How do I get to your workplace? - No it's next to the shopping* foram utilizadas no desenvolvimento.

Na oitava aula, organizei os educandos na sala de informática em grupos por aproximação ou semelhança no que se refere ao local escolhido para fazer a viagem das aulas anteriores. A tarefa proposta foi a confecção de seus próprios mapas para se apropriar criticamente desse gênero escrito da atividade social: *viajar: explorando cidades*.

Para a confecção dos mapas solicitei a intervenção pedagógica do professor de artes, com o intuito de orientar os alunos sobre os fundamentos básicos necessários para a construção dos mapas da cidade. Nesse trabalho, o professor de artes apresentou noções básicas sobre: linha, forma, proporção, perspectiva, luz e sombra.

A produção dos mapas baseou-se na pesquisa no *Google Earth*, no *Google Maps*, em modelos de mapas impressos disponibilizados para a aula e nos registros dos cadernos dos alunos produzidos nas aulas anteriores. Os alunos também usaram na busca do *Google* os descritores: *Ilustrated map of...* e encontraram mapas ilustrados com os nomes em inglês dos pontos turísticos, ruas, avenidas, monumentos e estabelecimentos. Os recursos materiais disponibilizados para a produção da tarefa foram: cartolina, papel cartão, lápis, canetinha, giz de cera, etc.

Na nona aula, os alunos pesquisaram os documentos necessários para o embarque em um voo internacional. Para tanto, o professor levou os *tablets* da escola para a sala de aula e solicitou-lhes que entrassem no *site* do Ministério das Relações Exteriores[36] para verificar quais os documentos necessários para realizar a viagem internacional. No *site* os alunos descobriram que é necessário

[36] Link do site: www.portalconsular.mre.gov.br.

apenas a carteira de identidade civil (RG) para viajar para a Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai e Uruguai. O professor explicou de forma simplificada que isso se deve a um acordo político que o Brasil estabeleceu com esses outros países. Em seguida, solicitei que os alunos entrassem no *site* do Governo Federal[37] para descobrir quais os procedimentos necessários para tirar o passaporte. A página do *site* que tangencia as questões de viagem para o exterior esclarece as etapas do processo de retirada do passaporte. As etapas correspondem a: preenchimento de formulário *on-line*; pagamento de taxa; agendamento eletrônico; entrega de documentos e retirada do passaporte. Os alunos representaram essas etapas em inglês em um mapa conceitual, com símbolos e desenhos, com vistas a construir uma representação significativa das etapas do processo.

Posteriormente, os alunos foram organizados em duplas para a confecção dos passaportes em inglês. As duplas realizaram uma pesquisa de forma autônoma sob o monitoramento do professor para descobrir quais são as informações que um passaporte contém. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram o *Google* e o *Google imagens*. O descritor utilizado foi: *Travel Passport*. O professor mediou o processo auxiliando os alunos a fazer as buscas em inglês. Por sugestão do professor os alunos utilizaram também o *site Shutter Stock*[38], que apresenta modelos de passaporte ilustrados.

Os alunos utilizaram alguns materiais pedagógicos disponíveis na escola para confeccionar os passaportes, tais como, papel cartão, cartolina, lápis de cor, canetinha, cola, tesoura. Alguns deles, por sugestão do professor, trouxeram fotos 3x4 para colar nos cartões. Nessa aula, as questões mais discutidas relacionam-se ao preenchimento das informações pessoais contidas no passaporte.

Dentre os múltiplos gêneros da atividade *viajar*, os alunos instrumentalizaram: *blog* de viagem, panfleto de agência de viagens, conversa para pedir e dar informações, mapas da cidade, dinheiro fictício para fazer a troca na casa de câmbio (real, dólar, euro, etc.).

A apropriação crítica dos gêneros e a ressignificação dos instrumentos se deu com o apoio dos multiletramentos (multiculturalidade, multimodalidade,

[37] Link do site: www.brasil.gov.br.
[38] *Link* do *site*: https://www.shutterstock.com/pt/search/passport?studio=1

multimídia) e na busca pela constituição de relações crítico colaborativas na perspectiva da TASHC.

Após a construção e ressignificação dos instrumentos/ artefatos, à luz do contexto sócio-histórico-cultural, por fim os alunos *performaram* a atividade social *Viajar: explorando cidades* e como resultado alcançaram o objeto de desejo compartilhado pelo grupo e delineado no início do projeto que corresponde a: **conseguir pedir informações para explorar a cidade, chegar aos lugares de acordo com as necessidades habituais de uma viagem e visitar seus pontos turísticos.**

Ao longo de todo o projeto foi estabelecido um diálogo permanente entre o professor e os alunos que permitiu a manutenção e o avanço gradativo do conhecimento sobre o tema em sua correlação com as tarefas propostas, possibilitando a expansão da aprendizagem.

Os alunos se engajaram para obter o objeto de desejo ao se perceberem como agentes da atividade que, a partir da compreensão do propósito das tarefas, agem colaborativamente, compartilham sentidos, significados e participam efetivamente das ações e decisões que conduzem o grupo ao alcance das metas pré-estabelecidas no início do projeto.

Após a descrição geral do projeto *Viajar, explorando cidades*, segue no próximo tópico: a análise dos dados.

5.1 Descrever a atividade social *viajar*: contextualização

O excerto foi extraído da aula 12, que está destacada na cor laranja no quadro 11. Esta tarefa foi selecionada por ser percebida por este pesquisador ao refletir criticamente sobre as ações pedagógicas como um momento em que a abordagem baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos se consolidou na prática.

Nessa tarefa, os alunos performaram a atividade social *Viajar: explorando cidades*, com o intuito de se apropriarem criticamente dos aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem a atividade da vida: viajar. Os artefatos utilizados foram os mapas produzidos pelos alunos na aula compartilhada com o professor de artes e as cédulas em dinheiro fictício produzidas na aula

compartilhada com o professor de matemática. A aula foi estruturada sob a perspectiva das atividades sociais e dos multiletramentos, a partir da divisão de trabalho, regras, sujeitos da atividade, comunidade, contextualização e desenvolvimento: tema, objeto disparador, acolhimento, dinâmica e múltiplos recursos semióticos, organizados com base na discussão coletiva entre o professor e o grupo de alunos. Nesse enquadre, os quadros 14 e 15 abaixo correspondem respectivamente aos componentes da atividade e à estrutura de contextualização e desenvolvimento baseada na perspectiva dos multiletramentos:

Quadro 14: componentes da atividade social viajar

Sujeitos	Turistas, habitantes, agentes de viagem, profissionais que trabalham no aeroporto, guias de viagem, etc.
Comunidade	Os habitantes que falam inglês, dentre outras línguas, os profissionais que trabalham na área do turismo e os turistas.
Divisão do trabalho	Agentes de viagem tentam convencer as pessoas que querem ir para o exterior a viajar por suas companias. As pessoas que chegam a esses lugares e querem explorar a cidade e fazem perguntas aos guias que tentam explicar-lhes como chegar a um determinado local na cidade, de modo a utilizar o mapa para esse fim.
Objeto	Conseguir pedir informações para explorar a cidade, chegar aos lugares de acordo com as necessidades habituais de uma viagem e visitar os pontos turísticos da cidade.
Regras	Seguir as regras necessárias para comprar a passagem, tirar o passaporte, fazer o *check-in*, pedir informações.
Artefatos/ Instrumentos/ ferramentas	Conversas na agência de viagens, conversa para pedir informações, para fazer o *check-in* e o *check-out*, etc. Mapas da cidade. Dinheiro fictício para fazer a troca na casa de câmbio (real, dólar, euro, etc.).

Fonte: Elaboração própria com base em Liberali (2009)

Esse processo observado no quadro 14 foi estruturado como possibilidade de construção coletiva do conhecimento a partir da produção de significados compartilhados e instrumentalização dos artefatos necessários para que os alunos assumissem seus papéis sociais conforme a divisão de trabalho, as regras e o objeto idealizado. Abaixo segue o quadro 15 que representa as ações de multiletramentos da aula selecionada para análise:

Quadro 15: Estrutura de contextualização e desenvolvimento dos Multiletramentos

TEMA	Viajar, explorando cidades

OBJETO DISPARADOR	Vídeo: 50 motivos para viajar
ACOLHIMENTO E AQUECIMENTO	Músicas originárias dos países escolhidos pelos alunos no projeto; Dinâmica “A viagem dos seus sonhos”.
DESENVOLVIMENTO	Pesquisa utilizando múltiplas mídias; construção de mapa conceitual da atividade social; análise funcional e crítica dos gêneros da atividade.
QUESTINAMENTOS DE IMPACTO	Correlação entre o contexto vivido e o mundo por meio da análise comparativa de mapas que revelam a disparidade social entre o lugar que vivem, a periferia, as regiões nobres da cidade de São Paulo e outras cidades pelo mundo. Exclusão social relacionada à posição geográfica no mundo.
CONCLUSÃO	*Performance* da atividade social

Fonte: Elaboração própria

As ações do quadro 15 foram desenvolvidas com o intuito de ampliar as possibilidades de apreensão dos significados do projeto. As ações pedagógicas foram estruturadas pelos componentes da atividade social sob a perspectiva dos eixos norteadores da pedagogia dos multiletramentos “O quê” e “Como”, de modo a instrumentalizar as múltiplas linguagens contemporâneas para situar-se sócio-histórico-culturalmente, com vistas à apropriação crítica da realidade.

Para tanto, busquei desenvolver situações de aprendizagem interativo-colaborativas mediadas pelas múltiplas linguagens que permitissem aos alunos a coparticipação na construção do conhecimento sócio-histórico-culturalmente contextualizado.

5.2 Descrição da aula

A aula foi elaborada com o intuito de vivenciar a atividade social *Viajar, explorando cidades* com os alunos do quarto ano B. Os participantes tinham entre oito e nove anos de idade. A tarefa foi realizada no dia 28/11/2018 como a décima aula do quadro 11, mediada pelo professor-pesquisador. Por ter sido realizada no final do ano letivo, a aula contou com a participação de 18 alunos.

Ao término da aula, um grupo de cinco alunos do se dirigiu à sala dos professores e perguntou ao professor se poderia reapresentar a *performance* da aula dez para as outras turmas e para a comunidade no decorrer de algum evento da escola. O professor-pesquisador gostou da sugestão e solicitou ao grupo a participação em uma aula extra para que pudessem organizar e *performar* a atividade. Posteriormente, eles *performaram* a atividade social para os outros quartos anos da escola na semana de encerramento do ano letivo de 2018.

O projeto realizado em 2018, foi um disparador para outros projetos que se iniciaram na escola em 2019, tais como um projeto de ensino de inglês mediado pelo professor-pesquisador e a idealização de outros projetos para 2020, como, por exemplo, uma mostra cultural baseada em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos. Dentre os alunos do quarto ano B, atual quinto ano B, que participaram do projeto "*Viajar, explorando cidades"* e continuam sob a regência do professor-pesquisador de língua inglesa, muitos estão envolvidos nos projetos citados e em outros. O mais recente foi a atividade social *contar histórias*, em que os alunos do atual quinto ano B apresentaram contos de assombração para outras turmas da escola na semana do *Halloween*.

O objetivo dessa aula foi instrumentalizar as múltiplas linguagens a partir de ações pedagógicas espelhadas em práticas sociais, na cultura e na história para performar a atividade social *Viajar: explorando cidades*.

O espaço selecionado para a aula foi a sala de leitura da escola, um ambiente mais amplo que as demais salas de aula, que conta com um sistema de som, televisão, computador e cinco mesas hexagonais.

Os materiais pedagógicos utilizados foram cola-quente, canetinha, durex, caneta, canetão, lápis de escrever, lápis de cor, cartolina, cadernos dos alunos para consulta aos registros das aulas anteriores, folha sulfite, som (músicas originárias dos países escolhidos), televisão (imagens), computador (pesquisa na *Internet*).

5.3 Acolhimento e aquecimento:

Inicialmente os alunos foram acolhidos por músicas instrumentais típicas dos lugares para onde eles desejariam viajar para sensibilizá-los, com o intuito de despertar novos sentidos sobre a temática da aula. O professor pediu para que se acomodassem em um semicírculo nos tapetes de E.V.A da sala de leitura e em seguida lhes perguntou o que sentiam ao ouvir aquelas músicas.

Então iniciou-se a dinâmica *A viagem dos seus sonhos*. Primeiramente, o professor entregou pequenas malas feitas de papel cartão aos alunos, lhes explicou que precisariam escrever em inglês cinco coisas importantes para realizar a viagem dos seus sonhos e que deveriam colocá-las em cinco malas. Essas cinco coisas precisariam ser classificadas de acordo com sua importância. *From the most important to the least important.* A ordem era da primeira coisa mais importante para a concretização desse sonho para a menos importante.

O professor sugeriu que os alunos refletissem sobre tudo que aprenderam sobre o tema viagem durante o projeto, de modo que poderiam consultar seus cadernos e relacionar essa questão à realidade em que viviam. Na comanda, o professor deu cerca de sete minutos para que os alunos pensassem, escrevessem e colocassem os papéis dentro das malas e lhes explicou que depois que colocassem toda a “bagagem” nas malas, iriam realizar uma viagem.

Os alunos pareciam entusiasmados com essa tarefa. Pegaram os canetões, escreveram em inglês com letras garrafais nas folhas sulfite que ganharam do professor e colocaram as folhas nas pequenas malas de viagem que continham a descrição *suitcase*. Eles também demonstravam estar curiosos sobre o que seus colegas haviam escrito e, por isso, estavam ansiosos para iniciar imediatamente a etapa seguinte. Após finalizarem esta etapa, o professor apagou uma das luzes e se preparou para narrar a história.

O momento da aula em que a história foi narrada abrange a etapa de acolhimento e aquecimento da aula analisada e será apresentado no quadro 16. Os excertos do quadro 16 e dos demais quadros adiante 17, 18, 19, 20 e 21, que apresentam os momentos das aulas, serão analisados após o tópico de descrição das ações, no tópico informar.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes serão utilizadas legendas para identificar suas falas no decorrer da aula. Segue abaixo o quadro 16:

5.4 Excerto da etapa de acolhimento/aquecimento – prática situada

LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 16: Prática situada – acolhimento/aquecimento

Descrição	Fala
O professor inicia a narração da história.	**PP:** *"Vocês já estão prontos para a realização da viagem e como vocês tem cinco malas, não seria possível chegar ao aeroporto sem pegar um táxi ou um Uber. Portanto, vocês chamaram o Uber pelo aplicativo e ao guardar as cinco malas no carro não havia espaço para cinco, apenas para quatro malas e você teve que abandonar uma mala, a menos importante".*
Após terminar esse trecho, o professor pergunta aos alunos o que eles abandonaram, os alunos retiram o papel da mala e mostram para seus colegas o que abandonaram.	**TD:** Todos falam ao mesmo tempo **AL1**: Eu abandonaria o roteiro de viagem que eu fiz enquanto planejava esta viagem. **PP:** What's the name in English, please? **AL7:** Travel Guide! **PP:** Why? **AL1:** Porque mesmo que eu não tivesse o roteiro, eu poderia me informar com as outras pessoas chegando lá. **AL5:** Ou você poderia pesquisar na *Internet*. **PP:** Yeah, it's a possibility.
O professor dá prosseguimento à narração	**PP:** *"Continuando a história, no meio do caminho aconteceu um imprevisto, o pneu do Uber furou e você teve que carregar as malas a pé até o aeroporto, no entanto como as malas eram muito pesadas você teve que deixar mais uma mala pelo caminho".*
Os alunos respondem que mala abandonariam e por qual motivo tomaram essa decisão.	**AL16:** Não acredito! Outra mala? **PP:** What things did you leave out of? **AL8:** My clothes. **PP:** Why? **AL8:** Eu gosto muito das minhas roupas, mas já que não tinha outro jeito eu poderia comprar outras chegando lá.

	AL10: Eu também respondi mais ou menos assim, *teacher*, mas eu coloquei *sneakers, shoes, sandalls and flip flops* porque essas coisas ocupam muito espaço na mala. **PP:** Bem pensado. E, como já foi dito pelo AL8, vocês poderiam comprar esses itens lá. Mas isso depende do quê? Como se preparar para esse tipo de imprevisto? **AL12:** Como a gente aprendeu antes teríamos que nos planejar antecip (...) **PP** (O professor ajuda a aluna a terminar sua fala): Antecipadamente. *That's right.* **AL15:** Eu acho mesmo que a gente não precisa levar muita coisa, não tem necessidade. **PP:** Eu entendo o que você está dizendo, precisamos pensar sobre a importância das coisas materiais. Será que precisamos ter tantas coisas? O que importa mais numa viagem para vocês? **AL17:** Para mim o que importa mais é conhecer coisas novas, aprender coisas novas, visitar lugares que nunca fui. **PP:** Em outras palavras *the experience*... a experiência da viagem. Experiências contribuem muito para o nosso amadurecimento, conversamos sobre isso em aulas anteriores, quando vocês me falaram o que aprenderam em suas viagens.
Após os alunos explicarem por que motivo tomaram suas decisões, o professor retoma a história	**PP:** *"Sendo assim, restaram três malas. Então ,ainda no caminho para o aeroporto com todas as dificuldades que vocês passaram carregando aquelas três malas, de repente, veio um assaltante e roubou uma de suas malas".*
Os alunos então argumentam sobre suas escolhas. A criança falou expressando desespero por abandonar esse objeto. A aluna gesticula para mostrar o tamanho da boneca.	**PP:** *Take another thing out of your suitcase!* ***AL7:*** *Oh my god! Mais uma mala* ***TD:*** *Muitos risos* ***AL13:*** *My Lol doll teacher.* ***PP:*** *What's that... o que significa Lol dolls?* **AL13:** São as bonecas *Lol*, professor, elas são bem pequenininhas assim. **PP:** *Hmm! I got it!*

Após os alunos responderem, o professor dá prosseguimento à narração.	**PP:** *"Depois de passar por todos esses obstáculos finalmente você chegou no aeroporto. Então você fica animado novamente, vai até a área de embarque e de repente você escuta uma funcionária do aeroporto anunciar no autofalante: Atenção passageiros! Devido a normas de segurança do aeroporto cada passageiro só poderá levar uma mala".*
Então o professor explica que os alunos terão que largar mais uma mala.	**PP:** Desse modo vocês precisam abandonar mais uma mala, que objeto vocês deixarão? **AL6:** *My smart phone.* **PP:** Certo! *And Why did you put the smart phone on the bag?* **AL6:** Ele poderia me ajudar se eu tivesse alguma dificuldade durante a viagem, poderia pesquisar no *Google*. E eu ia querer tirar muitas fotos para nunca mais esquecer desse momento. **AL9:** Olha que coincidência! Eu também coloquei celular. Além de tudo que você falou eu pensei (...) como eu vou me comunicar com a minha família aqui no Brasil? **PP:** *The technology helps us a lot*! A tecnologia é muito importante mesmo para nossas vidas. Os exemplos que você colocou nos mostra essa importância (...) essa necessidade.
Após essa discussão, o professor avança para o momento final da dinâmica	**PP:** *"Depois de todos esses contratempos, vocês finalmente conseguiram embarcar no avião e os seus sonhos finalmente estão prestes a se realizar e daqui a algumas horas você vai chegar ao destino que escolheu".*
O professor então pergunta o que eles deixaram na mala e por qual razão tomaram essa decisão.	**PP:** Eu gostaria de saber o que permaneceu na mala que restou? **AL4:** *My dog teacher. I love my dog!* Todos sorriram ao mesmo tempo. **PP:** E você AL3? **AL3:** Eu deixei *my Family*. É a coisa mais importante da minha vida, não teria graça fazer essa viagem sem eles, porque eles estão sempre comigo nos momentos mais importantes da minha vida.

	PP: Muito bem, acredito que se eu estivesse no seu lugar faria o mesmo, as nossas coisas não nos consolam quando estamos tristes, não vibram conosco quando estamos felizes... **AL18:** Eu fiquei em dúvida e deixei duas coisas, os documentos que eu tinha que apresentar, senão eu não conseguiria entrar no avião, e o dinheiro. **PP:** *And you* AL2? **AL2:** Falar inglês, *teacher*. Se eu soubesse falar inglês ficaria bem mais fácil, não precisaria tanto do celular. **PP:** Você está certo, eu concordo com você, por conta disso mesmo é que existe aula de inglês na escola, né? Porque tem situações da vida em que precisamos usar o inglês. Eu gostaria de saber agora o que vocês sentiram ao longo dessa brincadeira? **AL9:** Professor! Parecia que a gente nunca ia conseguir chegar, toda hora acontecia alguma coisa, teve uma hora que eu pensei em desistir. **AL11:** Verdade! Eu também pensei, eu falei para mim mesma, agora vou voltar para casa, chega! **PP:** Mas vocês não desistiram, vocês persistiram, foi difícil, muito difícil, mas o que aconteceu quando vocês finalmente conseguiram chegar lá? **AL4:** Fiquei muito feliz! **TD:** Risos. **AL7:** É muito bom quando a gente planeja uma coisa e dá certo. Eu percebi que quando planejamos antes tem mais chances de dar certo. **PP:** É muito bom, né? Planejar pode ser o primeiro passo para dar certo. Na vida muitas vezes também aparecerão dificuldades, mas vocês têm que lutar para superá-las, conhecer, estudar, se empenhar, trocar ideias com outras pessoas, ou seja, descobrir

	meios viáveis para a concretização dos seus objetivos. **AL6:** Por mais que tenha sido difícil percebi que quando não desistimos facilmente temos mais chances de conquistar nossos objetivos. Realizar sonhos passa pela superação das dificuldades. Pensem, por exemplo, no quanto vocês avançaram sobre o tema deste projeto, o quanto aprenderam. **TD:** É verdade, professor, aprendemos muita coisa. **AL7:** Pois é. Na próxima vez que eu viajar vou até ajudar minha mãe a planejar... **AL10:** Fazer um roteiro (...) **AL7:** Isso, fazer um roteiro, pesquisar sobre o lugar que eu vou antes de fazer a viagem, pesquisar qual a agência de viagens ou o *site* que oferece um preço melhor.

Fonte: Criação própria

Este momento de acolhimento e aquecimento observado acima no quadro 16 foi denominado como prática situada, sob a perspectiva dos multiletramentos, e teve como objetivo conduzir os alunos a experienciar o *conhecido* a partir de sua própria perspectiva, interesse e experiência sobre o tema da aula, bem como o *novo,* por meio de um movimento de imersão no contexto. Esse processo é possibilitado pelas múltiplas linguagens e pelo entrelace no discurso dos sujeitos que permitem a expansão do diálogo, do aprendizado e a construção de novos pontos de vista sobre o assunto.

A finalidade da dinâmica foi conduzir os alunos a refletirem sobre a vida, uma vez que para realizar nossos sonhos muitas vezes teremos que fazer renúncias, isto é, desistir de algo e superar muitos obstáculos. Além disso, mais importante do que concretizar os sonhos é o que aprendemos ao percorrer o caminho.

Por meio do enredo da história, dos gestos, da entonação, da luz e de uma música instrumental de fundo que tocou ao decorrer da narrativa, o professor buscou criar um clima de tensão e imersão na realidade com o uso de recursos multimodais (*New London Group*, 1996/2000), com vistas a estimular a

motivação, a autoconsciência e a resiliência diante das dificuldades da vida. No dia a dia, os sujeitos irão vivenciar situações marcadas pela imprevisibilidade, momentos de conflito e pressão que geram ansiedade, medo, angústia, preocupação, tristeza, frustração, etc.

As questões abordadas pelo professor conduziram os alunos a pensar sobre o que é mais importante, o material ou as pessoas com as quais eles convivem. Desse modo, o professor contribuiu para formar, na perspectiva das atividades sociais, sujeitos "que têm o compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais" (Liberali, 2009, p. 10).

A dinâmica da prática situada ampliou as possibilidades de compreender e participar da atividade social *viajar* ao fazer os alunos perceberem que são capazes de se superar e, dessa forma, "ampliar as diferentes dimensões do processo de desenvolvimento e criar bases para (...) ir além daquilo que já são e desempenhar um papel ativo na sociedade" (Liberali, 2019, p. 36).

5.5 Desenvolvimento

Após o acolhimento e aquecimento que integravam a prática situada, o professor deu início ao desenvolvimento. No decorrer de todas as tarefas vivenciadas, os alunos foram dispostos em grupos, com vistas a criar um ambiente crítico-colaborativo. O primeiro momento da etapa de desenvolvimento da aula é denominado sob a perspectiva dos multiletramentos como instrução evidente. Esta etapa foi proposta com o objetivo de explicitar, clarificar, distinguir e estruturar os conhecimentos que preparam os aprendizes para defrontar os contextos vividos e os contextos viáveis.

Ao início da tarefa, o professor propôs o preenchimento dos componentes da atividade e a construção de seu mapa conceitual por meio da pesquisa dos aspectos sócio-histórico-culturais que constituem a proposta: *Viajar, explorando cidades*. A construção deste mapa foi desenvolvida como um momento de planejamento e organização dos componentes da atividade (sujeitos, comunidade, divisão de trabalho, regras, artefatos e objeto), com vistas à construção de significados que favorecessem a vivência crítica da prática transformadora.

Primeiramente os alunos pesquisaram em que contexto a *performance* seria vivenciada e de que forma os artefatos (gênero oral, pedir e dar informações de localização e gênero escrito, mapa da cidade) apareceriam na atividade.

Para tal, os alunos buscaram conversas em inglês no *YouTube* para compreender como a atividade social poderia ser vivenciada "na vida que se vive" (Marx & Engels, 2006, p. 26). Com o auxílio do professor, os alunos utilizaram o descritor: *"asking and giving direction"* e selecionaram um vídeo do canal *Easy English*[39], uma animação que apresenta uma família de férias em um hotel. Dentre as cenas do vídeo destacam-se uma conversa entre uma família de turistas e a atendente fazendo o *check-in* no hotel e conversas entre turistas e habitantes locais pedindo e dando informações para chegar na farmácia, no banco e em pontos turísticos. Enquanto assistiam ao vídeo os alunos discutiram meios de vivenciar a atividade *viajar*. Esse momento lhes conduziu a refletir sobre como os artefatos poderiam ser utilizados para o alcance do objeto idealizado: *performar* criticamente a atividade *viajar*. As informações foram coletadas e contribuíram para o preenchimento da tabela dos componentes da atividade e para a construção do mapa conceitual.

Em seguida os alunos fizeram uma pesquisa sobre o papel moeda, o professor retomou a discussão introduzida nas aulas quatro e cinco do quadro 12 sobre a relação de interdependência dos países pelo mundo devido às transações internacionais, em que o dólar é a moeda mais utilizada, de modo a influenciar o valor das outras moedas pelo mundo. Nessa pesquisa os alunos localizaram dois sites em inglês para conversão de moedas. Eles utilizaram o descritor: "*money converter*" e localizaram dois *sites* de conversão de moedas, o *Money Converter*[40] e o *Convert my Money*[41]. Nestes *sites*, os alunos localizaram as moedas das cidades escolhidas e o seu valor em relação ao dólar.

Em seguida, os alunos discutiram sobre os instrumentos que intermediariam a interação entre eles e de que forma a organização dos

[39] *Link* do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=DPYJQSA-x50
[40] *Link* do *site*: https://themoneyconverter.com/;
[41] *Link* do *site*: http://www.convertmymoney.com;

elementos da cidade contribuiria para vivenciar criticamente a atividade. Por fim, colocaram essas informações na tabela dos componentes e no mapa conceitual.

A próxima etapa foi descobrir quem seriam os sujeitos da atividade e que objetos compartilhariam para formar uma comunidade. Para isso, buscaram informações no caderno sobre a sétima aula do quadro 12[42]. Essa discussão foi retomada com o intuito de compreender as necessidades e imprevistos de uma viagem e como esses sujeitos atuam na atividade. A compreensão dessas questões é fundamental para estabelecer quem serão os sujeitos da atividade, com vistas à *performá-la* criticamente. Na perspectiva da atividade social os sujeitos "são aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras" (Liberali, 2009, p. 12).

Com base em suas anotações, os alunos dividiram o trabalho, isto é, "as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade", bem como as regras "normas implícitas ou explícitas na comunidade" (Liberali, 2009, p. 12) para compreender como cada um poderia atuar para alcançar o objeto de desejo compartilhado pelo grupo.

Ao decorrer das ações da instrução evidente o professor buscou retomar o que os alunos haviam aprendido sobre o tema ao decorrer das nove tarefas anteriores do projeto e construir novos significados que permitissem a reflexão crítica sobre a realidade. Ao *nomear*, classificar e definir os conceitos *teorizando* sobre eles, na perspectiva dos multiletramentos (Kalantzis e Cope, 2012), os alunos agiram como pesquisadores, analistas críticos da realidade em busca da construção de contextos viáveis que conduzam à transformação crítica de si e dos outros.

A seguir apresento o quadro 17 com os momentos de destaque da instrução evidente:

[42] Na aula sete do quadro 12 os alunos experienciaram dois momentos: a discussão sobre o que e como os sujeitos atuam na atividade social e em seguida o conhecer os sujeitos da atividade e suas funções sociais por meio do jogo *Spyfall*.

Excerto da etapa de desenvolvimento - instrução evidente: organização dos componentes da atividade social

LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 17: Excerto da etapa de desenvolvimento - instrução evidente: organização dos componentes da atividade social

Descrição	Fala	Ações	Observações
Inicialmente o professor compartilha uma tabela com os alunos e diz:	**PP:** *Well! We have this chart to complete with the informations about the performance we will realize* (...) Mas para completar essa tabela e o mapa conceitual vamos relembrar as questões que discutimos nas aulas anteriores.	Ao falar em inglês utiliza gestos, ao dizer: *"this chart"* aponta para a tabela. Ao dizer *"complete with the informations"* aponta o dedo para os espaços em branco na tabela.	A tabela contém os componentes da atividade social e espaços em branco para preenchê-los.
O aluno AL14 pede para responder à pergunta do professor que concede a ele a fala:	AL14: Eu acho que a pergunta era sobre os lugares que a gente vai antes, durante e depois de uma viagem		Ao ouvir a pergunta do professor o aluno AL14 abre o caderno e procura a resposta.
Em seguida, o professor auxilia os alunos que respondem coletivamente:	PP: *Yeah! That"s right which places can we go* ... TD: *before (...) during and (...) after the travel*?	Os alunos olham direta e atentamente para as expressões e gestos do professor para tentar identificar o que ele está dizendo.	Enquanto faz pausas, o professor utiliza gestos para ajudar os alunos a completar a frase. Desse modo ele faz um movimento giratório em forma de círculo em direção a si próprio com as duas mãos e os alunos respondem: *"before",* e assim por diante.
O professor retoma a fala com uma questão e em seguida os alunos emitem sua opinião sobre o assunto:	PP: Mas dessa vez, seremos mais específicos. Nesta etapa da viagem quais os locais que fazem parte dessa atividade, quais são necessários e por quê?		

Nesse momento, os alunos estruturam o mapa conceitual da atividade mediados pelo professor:	AL18: Bom, ela deveria sair do hotel onde ela está (...) AL9: Hospedada AL18: Isso... (Todos falam ao mesmo tempo) AL17: E de lá ela ia pegar o dinheiro dela para trocar pelo dólar AL2: *Dólar? Are you sure?* AL5: No... Euro, lembra que a gente escolheu a capital da Grécia. AL7: Mas pra isso ela tinha que perguntar para alguém, né? AL11: Isso mesmo AL9: Aí a gente usa o mapa que a gente fez.	Ao perguntar em inglês se o aluno tem certeza de que a moeda local é o dólar, ele faz sinal de positivo com a mão.	Todos aparentam estar atentos e envolvidos com a discussão.

Fonte: Criação própria

Ao observar os excertos do quadro 17, nota-se que os alunos faziam inferências sobre objeto de estudo com base nos conceitos apreendidos por meio da pesquisa sobre os aspectos sócio-histórico-culturais da atividade viajar e retomada de conceitos apreendidos ao decorrer das outras nove aulas do projeto. A apropriação crítica desses conceitos permitiu aos alunos encadear os elementos teóricos por meio do preenchimento de uma tabela com os componentes da tarefa e da construção de um mapa conceitual da atividade social: *Viajar, explorando cidades.*

Percebe-se que ao fazer perguntas direcionadas, o professor conseguiu mediar as ações e promover a reflexão dos alunos sobre as questões que tangenciam a atividade que eles estavam planejando.

Nesse contexto, a participação crítica dos alunos permitiu que eles se constituíssem em colaboração, “como participantes da interação, parceiros na zona de construção” (Liberali, 2009, p. 10).

Na perspectiva de Magalhães e Ninin (2018):

> A colaboração crítica não se organiza como uma ação unidirecional, mas, diversamente, visa possibilitar relações em que os participantes saiam de suas zonas de conforto e envolvam-se em ações (...) ideias, teorias em que baseiam práticas, compreensões e certezas para permitir a criação do novo (MAGALHÃES e NININ, 2018, pp. 84 e 85).

Nesse sentido, a colaboração crítica cria oportunidades para a construção de novos significados construídos cooperativamente, que podem se traduzir na transformação crítica dos contextos vividos.

Os excertos do quadro 17 serão analisados com base na reflexão crítica sobre a ação posteriormente, no tópico *informar*, com o objetivo de visualizar a relação entre prática e teoria.

Em seguida os alunos vivenciaram o enquadramento crítico, segundo momento da etapa de desenvolvimento da aula sob análise. Na perspectiva dos multiletramentos, no enquadramento crítico, os aprendizes *analisam funcionalmente* e *criticamente* o objeto de estudo, nesse caso, o gênero oral: pedir e dar informações em inglês, e o gênero escrito: mapa da cidade, que fazem parte da atividade social: *Viajar, explorando cidades*.

Dentre as tarefas desenvolvidas pelos alunos nesse processo destacam-se as ações abaixo:

1. Análise comparativa e discussão sobre diferentes tipos de mapas em inglês e seus elementos, considerando os aspectos sócio-histórico-culturais, políticos e econômicos com vistas à construção de seus próprios mapas em inglês, que será um dos artefatos da atividade social.

Primeiramente os alunos pesquisaram em inglês a localização da cidade no mundo e suas características (ruas, atrações, posição dos estabelecimentos na cidade, monumentos), de modo a obter informações para construir os mapas e organizar a cidade escolhida, aplicando elementos dos locais escolhidos na realidade. Os alunos utilizaram diferentes descritores como: “*Ilustrated map of...”*

ou "*map of...*". *Sites* como o *Pinterest* e plataformas de pesquisa como *Google Web, Google Imagens, Google Maps, Google Earth* e aplicativos como o *Waze* auxiliaram os alunos na pesquisa. Essas ferramentas forneceram mapas climáticos, demográficos, políticos e econômicos. Para ampliar a variedade de recursos de sentido, modelos de mapas impressos[43] também foram disponibilizados pelo professor.

Utilizando como referencial os registros das aulas anteriores do projeto em seus cadernos, os alunos retomaram os fundamentos básicos trabalhados na oitava aula do quadro 12[44]. A partir da análise funcional e crítica dos diferentes tipos de mapas, discutiram sobre a composição estrutural, os elementos como símbolos, figuras, representações, caracteres, expressões em inglês, encontrados no mapa e sobre questões sócio-histórico-culturais. Ao decorrer da análise e discussão sobre os elementos imagéticos e sócio-histórico-culturais presentes nos mapas, os alunos produziram seus próprios mapas com o uso de cartolina, papel cartão, lápis, canetinha, giz de cera, etc.

Em sequência, os alunos iniciaram a segunda tarefa do enquadramento crítico:

2. Análise comparativa e discussão sobre conversas para pedir e dar informações de localização entre pessoas que usam o inglês como língua oficial ou adicional em diferentes situações e lugares para construir seus próprios discursos e vivenciar a atividade social *viajar*.

Nesse momento, os alunos utilizaram novamente o *YouTube* como ferramenta de busca com o intuito de encontrar vídeos que lhes conduzissem a refletir sobre o discurso que eles desejavam construir, ao analisar de que forma os gêneros orais pedir e dar informações de localização em inglês são usados em situações da vida real. Na consigna para a realização da tarefa, o professor estabeleceu como critérios pesquisar vídeos mais recentes e que apresentassem situações reais ou mais próximas da realidade.

---

[43] Os mapas impressos foram retirados do site *Busy Teachers:* https://busyteacher.org/;

[44] Na oitava aula do quadro 12 o professor de artes realizou uma intervenção pedagógica na aula deste professor-pesquisador, com o intuito de orientar os alunos sobre os fundamentos básicos necessários para a construção dos mapas da cidade. Nesse trabalho, o professor de artes apresentou noções básicas sobre: linha, forma, proporção, perspectiva, luz e sombra.

Com o auxílio do professor os alunos utilizaram descritores como: "*using maps to asking and giving directions in real situations"* e *"asking and giving direction in real situations"* e selecionaram dois vídeos que apresentavam diferentes conversas sobre pedir e dar informações de localização em inglês.

O primeiro vídeo encontrado se chama *Asking for directions in New York* do canal *Boris Trucco*[45], que em sua descrição apresentava o vídeo como "perdido em Nova York e pedindo informações para chegar a um local". O vídeo de um minuto apresenta um turista perdido na *Times Square*, perguntando a um policial como chegaria ao *Columbus Circle*. Na cena, o turista tem um mapa que é utilizado como instrumento de intermediação entre o diálogo dos sujeitos.

O segundo vídeo selecionado é do canal *English 180*[46], descrito como *"Asking and giving directions".* O vídeo tem duração de cinco minutos, no entanto, os alunos só assistiram aos trechos mais relevantes. Apresenta cenas de um jovem rapaz com um mapa pedindo informações de localização para chegar a determinados locais dentro da cidade.

O terceiro vídeo é do canal *Mintra Pimanram*[47] e foi descrito como um projeto de inglês sobre o tema *asking and giving directions*. Tem duração de cinco minutos, no entanto os alunos só assistiram aos trechos mais relevantes. Apresenta uma turista perguntando como chegar a um templo religioso. Nas cenas, ela passa por vários locais até conseguir chegar ao seu destino.

As expressões utilizadas nessas cenas também foram comparadas a diálogos utilizados em livros didáticos de língua inglesa. Foram utilizados livros como o *Smart Choice* da editora Oxford e o livro *World English* da editora Thomson Heinle.

No decorrer da tarefa, os alunos analisaram as expressões utilizadas nos diálogos dos vídeos e dos livros didáticos, fizeram anotações e tiraram dúvidas sobre a pronúncia, o uso da língua em situações formais e informais, dicção e fluência dos participantes e discutiram como os conceitos apresentados poderiam contribuir para a construção de seus próprios discursos, com vistas à *performar* a atividade social.

---

[45] *Link* do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=MSUYfNtCG10
[46] *Link* do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=6tRvWNld_t4
[47] *Link* do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=L85M8vUE7Sc&t=93s

Ao comparar as diferentes formas de falar inglês, os alunos pensaram sobre as formas de usar o idioma na vida. O objetivo de fazer os alunos analisarem os vídeos de falantes em perspectivas distintas era despertar a compreensão de que o inglês é um “fenômeno linguístico que não comporta nenhum *status* privilegiado. Pertencente a todos que falam o idioma em qualquer sentido, forma ou configuração” Rajagopalan (2004, p. 193). Haja vista que as transformações nas últimas décadas criaram um cenário super diverso (Vertovec, 2007) em que as línguas ultrapassaram as barreiras das nações (Garcez, 2012).

No entanto, o pesquisador não percebeu que poderia promover uma discussão enriquecedora se tivesse explorado o vídeo dos falantes que usam o inglês como língua adicional. Essas questões e outras críticas relacionadas ao ensino de inglês serão discutidas com mais detalhes no tópico: *confrontar/reconstruir*.

Por fim, os alunos realizaram a última etapa do enquadramento crítico:

3. Discussão e análise crítica da organização da cidade fictícia utilizada para *performar* a atividade social “*Viajar, explorando cidades”.*

Para tanto os alunos utilizaram os materiais que haviam produzido na instrução evidente (o mapa conceitual e a tabela com os componentes da atividade) para organizar a cidade com o intuito de *performar* a atividade social *viajar*.

Ao organizar a cidade, foi possível distanciar os estabelecimentos e demais lugares que fazem parte da atividade social *“Viajar: explorando cidades”*. Estes lugares foram identificados por legendas em inglês e divididos pelos cantos da sala enquanto o mapa da cidade ficou no início da sala, disposto na parede de modo central, pois na perspectiva do grupo a inserção do mapa nessa posição representava sua localização no centro da cidade. Nesse processo o professor-pesquisador pôde retomar com os alunos discussões presentes nas aulas anteriores e construir novos significados. Os alunos atuaram de modo colaborativo para a elaboração dos componentes da atividade social.

O objetivo das ações no enquadramento crítico foi produzir novos significados (artefatos) construídos criticamente com base nas ferramentas e recursos disponíveis no contexto vivido para vivenciar a atividade social *viajar*.

Na perspectiva das atividades sociais, o objetivo da etapa de desenvolvimento (instrução evidente e enquadramento crítico) foi se apropriar criticamente do gênero escrito 'mapa da cidade', bem como do gênero oral 'pedir e dar informações' que se apresentam nessa atividade social sob a forma de conversas entre turistas e habitantes no centro da cidade.

A apropriação desses gêneros que circulam na esfera social da atividade *viajar* permite que os sujeitos consigam se comunicar em inglês para explorar os lugares da cidade para onde viajaram e para chegar a uma casa de câmbio e trocar o real pelo dólar ou, dependendo da circunstância, pela moeda local.

A seguir apresento no quadro 18 excertos da construção dos mapas, um dos momentos de destaque na etapa de desenvolvimento – enquadramento crítico:

Excerto da etapa de desenvolvimento — enquadramento crítico — construção dos mapas:

LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 18: Enquadramento crítico: momento de construção dos mapas

Descrição	Fala	Ação/observação
O diálogo se inicia a partir do questionamento do professor para compreender o que os alunos estão desenhando no mapa:	**PP:** O que vocês estão fazendo? **AL12:** Estamos construindo estradas ao redor do centro da cidade. **PP:** Interessante! E por que motivo estão fazendo isso? **AL3:** Para evitar o trânsito no centro da cidade. **PP:** *Good Idea!* Dessa forma vocês darão maior mobilidade à cidade (...) qual o resultado dessa medida na vida das pessoas? **AL16:** As pessoas vão viver melhor, vão passar menos tempo no trânsito	Inicialmente o professor aponta em direção à parte do mapa que despertou sua curiosidade. Nesse momento os alunos trabalhavam nessa parte do mapa. Enquanto pergunta, o professor articula verbal e

	AL14: Por isso nossa cidade vai ser bem planejada para que as pessoas fiquem mais calmas, sofram menos com a poluição, o barulho, os acidentes... **PP:** E aqui onde vocês moram? Também é assim? **TD:** Não **AL9:** Quando a gente estava comparando os mapas das cidades, a gente percebeu que nos lugares mais ricos e nos centros, lá as coisas são mais bem organizadas. **PP:** Bem observado. A gente precisa questionar os motivos dos centros e dos bairros considerados "nobres" serem mais bem estruturado do aqui na periferia. **AL4:** Não tem muitas opções aqui. **PP:** *Options, which options?* **AL4:** Parques, nenhum *shopping* próximo para ir ao cinema, nem quadras para jogar bola. **PP:** Quanto tempo vocês levam para chegar no *shopping* mais próximo? Como fazem para chegar lá? **AL2:** Eu levo uma hora mais ou menos, pego um ônibus até a estação de trem e de lá pego o trem até o *shopping*. **AL3:** Eu também...	gestualmente. Os alunos demonstram segurança ao argumentar para responder os questionamentos do professor. Eles se apoiam no que aprenderam até aquele momento.

Fonte: Criação própria

Ao observar os excertos do quadro 18, percebe-se que a tarefa foi elaborada com o objetivo de criar um contexto de negociação de sentidos e construção de significados compartilhados por meio da linguagem que permitissem a constituição de si e dos outros para criar o novo (Liberali, 2011), ao analisar funcionalmente e criticamente o gênero da atividade social 'mapa da cidade'.

Desse modo, ao comparar os diferentes mapas refletindo sobre a relação entre suas vidas e o mundo, os alunos perceberam os sentidos explícitos e implícitos nos mapas que revelaram a exclusão social evidenciada pela posição geográfica no mundo.

De acordo com Magalhães e Ninin (2018):

> Nessa direção, a práxis transformadora, ao colocar o foco na criação do novo, do irrepetível e singular, envolve a ideia da contradição como possibilidade de transformação em atividades humanas, uma vez que revela sentidos e significados sócio-histórico e culturalmente constituídos pelas diferentes experiências dos diversos participantes da atividade. (MAGALHÃES e NININ, 2018, p 82).

Nesse sentido, o professor buscou por meio da práxis posicionar os alunos criticamente sob a perspectiva sócio-histórico-cultural para despertar uma postura ativa em relação à sociedade, ao pensar em contextos viáveis para a superação do caos do mundo, nesse caso, um mapa pensado para melhorar a mobilidade urbana e, por consequência, melhorar a vida das pessoas.

A seguir, apresento no quadro 19 excertos da organização da cidade, um dos momentos de destaque na etapa de desenvolvimento – enquadramento crítico:

Excerto da etapa de desenvolvimento — enquadramento crítico: organização da cidade:

LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 19: Excerto da etapa de desenvolvimento — enquadramento crítico: organização da cidade:

Descrição	Fala	Ação	Observação
Inicialmente o professor pergunta:	**PP:** *In which place of the city will be the map located? Here? Or there? (...) Where? (...)* Em que lugar normalmente poderíamos encontrar um mapa?	Enquanto fala em inglês, o professor gesticula, mostra o mapa, aponta para algumas partes da sala e demonstra que quer colocá-lo em algum lugar.	A fala do professor é marcada por pausas e articulação entre o verbal e o gestual.
Os alunos AL10 e AL9 então respondem ao questionamento do professor:	**AL10:** Ah! Poderiam ficar no próprio hotel. **PP:** *Yep! Where else?* Mais algum lugar? **AL9:** No centro da cidade.	Ao fazer a afirmação a aluna aponta para o hotel presente no mapa. A maioria dos colegas move a cabeça para frente demonstrando concordância com a opinião de **AL9**.	Os alunos entram no consenso de que em cidades turísticas é comum ter um mapa no centro da cidade.

Em seguida o professor pergunta:	**PP:** *How can we organize all that?*	Enquanto fala em inglês, o professor faz gestos para tentar tornar compreensível o que diz.	O professor fala em inglês e português.
Os alunos então organizam a cidade e os artefatos em seus locais. Nesses momentos, alguns questionamentos e sugestões dos alunos se destacam:	**AL12:** "Eu poderia usar *"Hi*" em vez de "*Hello*" na hora de cumprimentar você?" **AL17:** "Aqui eu falo *turn on the left* pra ela entrar na *main Avenue*" **AL1:** "E depois *go ahead*" **AL4:** "A *Exchange agency* fica daquele lado, ela é na *Second Street*" **AL8:** "Vamos pesquisar quantos reais está valendo um euro no *Google* como o professor de matemática ensinou"	Ao falar *turn on the left* **AL17** movimenta o braço em direção à esquerda. Ao dizer *go ahead* **AL1** movimenta os dois braços para frente.	As sugestões, questionamentos e decisões que conduziram a construção da cidade foram extraídos das discussões. Os recursos midiáticos utilizados em todo o processo de desenvolvimento ampliaram as possibilidades de construção de significados.

Fonte: Criação própria

Ao observar o quadro 19 percebe-se que apesar de se perceberem e serem percebidos pela sociedade como sujeitos monolíngues, no momento da organização da cidade, os alunos conseguiram se expressar em inglês como é possível constatar nos excertos. O professor e os alunos criaram um contexto de interação em que os gestos, as cores, as formas, as imagens, a diagramação, o posicionamento, a caligrafia, os signos gráficos e os movimentos multidirecionais permitiram sua participação em inglês ao apoiar-se à multimodalidade (*New London Group*, 1996/2000) para a compreensão de si, dos outros e do objeto de estudo.

Eles organizaram a cidade com base na argumentação discursiva e na percepção crítica que desenvolveram ao analisar comparativamente a composição das cidades pelo mundo. Segundo Liberali (2012, p. 32) em "um ambiente argumentativo" os sujeitos dão "suporte às ideias colocadas e precisam

(...) justificar as visões apresentadas, como modos de enfrentar e resolver conflitos".

Nesse sentido, a base para as discussões e construções se consolidou no exercício do posicionamento crítico, da escuta ativa, das solicitações de esclarecimento e de um processo de expansão dos sentidos negociados.

A seguir apresento no quadro 20 os excertos da organização da cidade, um dos momentos de destaque na etapa de desenvolvimento – enquadramento crítico:

Excerto da etapa de desenvolvimento — enquadramento crítico — discussão de encerramento da etapa de desenvolvimento:

LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 20: Enquadramento crítico: discussão de encerramento da etapa de desenvolvimento:

Descrição	Fala	Ação/ observação
Ao encerramento da etapa de desenvolvimento o professor faz alguns questionamentos e tece um diálogo com seus alunos:	**PP:** Diante de tudo que vivenciamos até agora, eu gostaria de saber o que é que a gente precisa aprender para realizar uma viagem ao exterior? **AL5:** *Teacher*, eu acho que quanto mais a gente conhecer a cultura deles melhor. **PP:** Por quê? **AL10:** Porque quanto mais a gente conhece sobre o lugar que escolhemos viajar melhor vamos aproveitar a viagem, é diferente de quando você vai a algum lugar e não pesquisou nada sobre ele antes, como é que saberemos o que tem de legal para fazer lá? **PP:** *Yeah (...) I agree with you*, faz todo sentido, AL3 poderia nos dar sua opinião sobre a importância de conhecer a cultura do outro na atividade social viajar? **AL18:** Quando temos tolerância e respeito aprendemos mais com as outras pessoas. **PP:** Sim e aprendemos mais sobre nós mesmos também devemos valorizar o diferente, pois quando convivemos com a diferença aprendemos coisas novas. **AL1:** E ficamos mais inteligentes. **TD:** Risos.	No decorrer da discussão, o professor direciona suas perguntas a todos os alunos para legitimar a participação coletiva.

	PP: *Yeah, we did, for sure*. **AL15:** Professor, tem um menino na minha rua que é meu amigo e ele veio de Angola, ele já me contou muita coisa interessante sobre o país dele, aprendo muito com ele, ele tem umas brincadeiras diferentes que são muito legais. **PP:** Que interessante, qualquer dia você nos ensina essas brincandeiras. *You're right* AL4! **PP:** Então a gente pode concluir a partir do que conversamos até aqui que viajar é importante para nós. Para que possamos ter uma visão crítica do mundo (...) para compreender melhor o outro e até a si mesmo, já que quando a gente tem essa experiência de conviver com outras pessoas de lugares diferentes começa a entender que nossas opiniões sobre as coisas nem sempre são absolutas, nem mesmo as únicas que merecem ser ouvidas, como o conceito que vocês estabeleceram previamente sobre falar inglês.	

Fonte: Criação própria

A finalidade da discussão do quadro 20, que ocorreu ao fim da etapa de desenvolvimento, é fomentar o compartilhamento de um saber formado com base em discursos que se entrelaçam para a construção de um novo discurso, coletivo e pertencente ao grupo que o produziu colaborativamente no decurso do processo de negociação de sentidos e significados.

Como sustentam Placco e Souza "o meio social, em que se articulam significados e sentidos, é produto das interações entre sujeitos, que criam uma organização com características próprias de linguagem e cultura" (PLACCO; SOUZA, 2006 p. 44). Desse modo, o objetivo dessa tarefa foi construir essa organização com características particulares da linguagem e da cultura, como suporte para o alcance do objeto de desejo deste projeto.

Após a finalização da etapa de desenvolvimento do trabalho (instrução evidente – enquadramento crítico), os alunos se prepararam para vivenciar a atividade social *"Viajar, explorando cidades".* Este momento da aula foi denominado sob a perspectiva dos multiletramentos como *prática transformadora* com o propósito de aplicar a nova aprendizagem em situações da vida real para testar a validade de seus conhecimentos. Esse aprofundamento temático é desenvolvido por meio de situações inovadoras e criativas para defrontar os contextos vividos como possibilidade de construção de contextos

viáveis, visando a transformação crítica dos sujeitos e a superação das adversidades da vida.

No que se refere ao posicionamento dos agentes na sala de leitura, os alunos foram dispostos de acordo com suas funções, o professor-pesquisador circulou pela sala, enquanto a coordenadora gravou a situação de aprendizagem e contribuiu criticamente para a organização da atividade de modo argumentativo opinativo.

As regras da atividade social foram pautadas nos requisitos necessários para pedir e dar informações para chegar a um determinado local dentro da cidade visitada.

A comunidade foi formada por turistas e habitantes locais. Logo, na divisão do trabalho, os sujeitos da atividade foram divididos como os turistas que estão no mesmo hotel, o turista que pede as informações para chegar a um determinado local, o turista que pede informações para chegar à casa de câmbio, os habitantes que informam os turistas, o atendente da casa de câmbio que atende aos turistas.

Os gêneros utilizados pelos alunos foram os gêneros escritos ‘mapa da cidade’ e ‘papel moeda’ e o gênero oral ‘pedir e dar informações de localização’. Outro gênero oral utilizado na *performance* por todos os alunos foi o gênero ‘cumprimentar’ (dar bom-dia, boa-tarde, dizer ‘olá’, etc.).

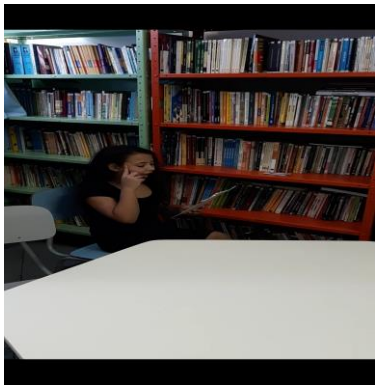
Ao *performar* a atividade social, os alunos experienciaram o novo em uma situação de desconforto que lhes possibilitou o autoconhecimento de suas capacidades e a superação das crenças limitantes que podem impedi-los de tornar viável a realização de algo que antes parecia impossível, nesse caso, viajar para o exterior. Portanto, após a realização do projeto, os alunos assumiram outra posição em relação à atividade social *viajar* e a percepção crítica dos aspectos sócio-histórico-culturais que norteiam essa atividade.

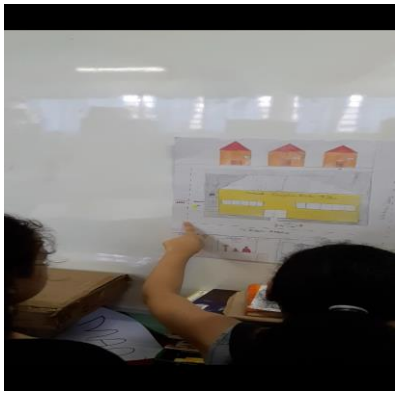
Serão apresentados a seguir, no quadro 21, os excertos da etapa de conclusão da aula sob análise, denominada *prática transformadora: performance da atividade social*.

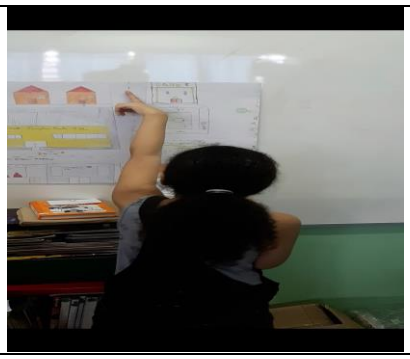
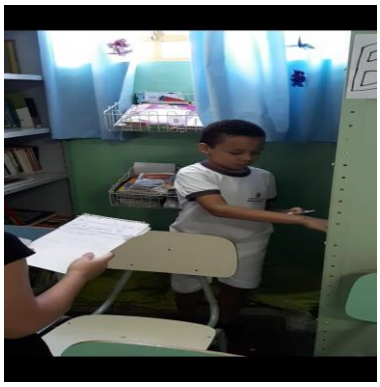
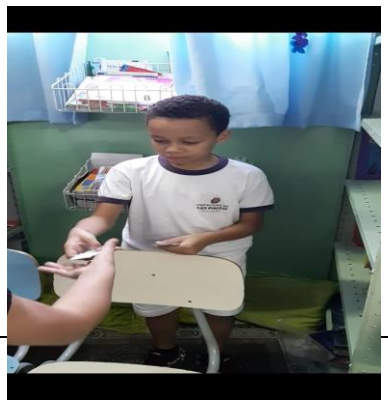
Excerto da etapa de conclusão – prática transformadora: *performance* da atividade social

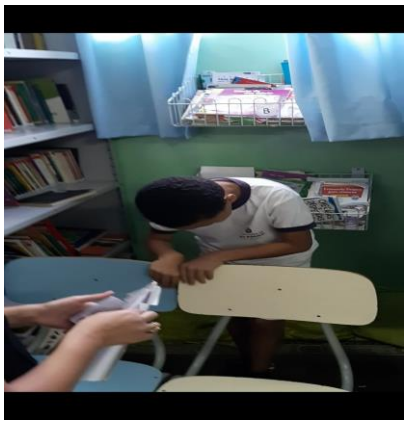
LEGENDAS: TD – Todos / **AL –** Alunos / **PP –** Professor Pesquisador

Quadro 21: Excerto da etapa de conclusão – prática transformadora: performance da atividade social

Descrição/fala	Ações	Imagens	Observações
AL1 se recorda que precisa ir à agência de câmbio trocar seu dinheiro pela moeda local: *Oh! I remember I need to go to the exchange agency.* Assim ela pega seus documentos e dinheiro e segue a caminho do centro da cidade para se informar.	AL1 segura um *script* com a mão esquerda, enquanto gesticula com a mão direita, de modo a encostar o dedo indicador direito na cabeça. Seu olhar está direcionado para o *script*. Ao terminar seu turno, redireciona sua mão na linha da cintura.		A fala de AL1 é marcada por um ritmo acelerado e pausas curtas. Essa frequência acelerada aparenta ser ocasionada pela insegurança e por uma leve timidez. Apesar disso, AL1 consegue articular sua fala e os gestos que utiliza para dar sentido ao que expressa.
AL1 encontra AL7 no decorrer do caminho e explica que é uma turista e pergunta se ela saberia informar como chegar à agência de câmbio e A1 responde*: Sorry, I have no idea. I'm a tourist here too*.	AL7 permanece o tempo inteiro estática, com a cabeça direcionada para baixo observando o roteiro.		AL7 parece estar desconfortável ao atuar. AL7 aparenta um grau mais elevado de timidez. Isso se evidencia no decorrer dos ensaios, ao apresentar dificuldades para completar o seu turno e na forma como segura o roteiro, de modo a posicioná-lo praticamente à frente de seu rosto.

Como AL7 não soube informar como chegar à agência de câmbio, então ela diz: *Don't worry, I'll ask another person. Have a nice day.* Em seguida, prossegue seu caminho	AL1 dá alguns passos para frente simulando que está deixando o hotel, olha para AL7, dá um leve sorriso e inicia seu turno. Faz uma pausa curta. Depois diz *have a nice day*, ao mesmo tempo que sorri e acena com a mão direita cumprimentando-a.		AL1 aparenta certa dificuldade em turnos mais longos. No entanto, parece ganhar confiança cada vez que repete as ações, tornando-se menos dependente do roteiro. Sua postura, expressões e entonação indicam validação do que está em andamento.
Chegando ao centro da cidade AL1 encontra um habitante da cidade e a cumprimenta: *Good Morning*! Depois pergunta como poderia chegar à agência de câmbio: *How do I get to the exchange agency*? AL15 responde ao cumprimento e depois diz: *Good Morning! C'mon let's see the map of the city*.	AL15 faz um movimento com o braço esquerdo em direção à direita, de modo a pedir que AL1 siga nessa direção enquanto fala *come on*. Então AL1 e AL15 caminham em direção ao mapa localizado no centro da sala.		AL15 aparenta sentir segurança enquanto se coloca, de modo a validar o que está em curso.
Então AL15 leva AL1 até um mapa próximo ao lugar em que elas se encontram e explica como ela fará para chegar à agência: *Turn left on the Main Avenue (...) go straight ahead for one block and turn right on Second Street (...) go ahead for one more block the Exchange Agency is on the right side of the street.*	Ao chegar perto do mapa AL15 volta seu corpo e cabeça para o mapa. Ao iniciar seu turno AL15 aponta o dedo indicado e vai direcionando-o de acordo com suas instruções. Enquanto AL1 permanece estático e observa atentamente os		Os olhares de AL1 permanecem vetorizados para o mapa e para os gestos de AL15. Enquanto o olhar de AL15 permanece vetorizado o tempo todo para o mapa da cidade.

	movimentos e instruções de A15.		
AL1 agradece e segue em direção à agência: *Good Morning Lady! May I help you?* *Good Morning Sir! I need to exchange my money.* *For sure*!	AL1 caminha em direção a agência de câmbio, ao chegar posiciona as duas mãos em frente a seu corpo e direciona a cabeça e o olhar para AL11, seu corpo se projeta para frente. AL1 segura com as duas mãos um montante de dinheiro fictício na altura da cintura. Durante seu turno AL1 se mantém nessa posição. AL11 direciona a cabeça levemente arqueada para baixo e sorri de modo suave. Seu corpo se arqueia levemente para trás durante o turno de AL1. Em seguida AL4 pega o dinheiro da mão de AL1 e inicia um movimento que	  	AL11 aparenta um certo desconforto durante o turno de AL1. AL11 observa atentamente o turno de AL1. Quando inicia seu turno AL11 fala de modo acelerado, como se quisesse terminar logo o seu turno. Enquanto faz os movimentos para a troca do dinheiro AL11 olha constantemente para baixo.

	simula o processo de câmbio do dinheiro.		
Ao chegar na agência de câmbio AL1 pede para AL4 que atua como atendente para cambiar o dinheiro em real pelo valor em euro: *Thank you!* *You're welcome.*	AL4 movimenta seu corpo e cabeça para baixo cumprimentando AL1. Enquanto isso, AL1 direciona seu olhar para as notas fictícias, as segura com a mão esquerda e passa a mão nas outras com e toca em uma por uma com a mão direita.		Ao direcionar seu olhar para as notas fictícias, AL1 verifica se o câmbio foi feito de modo correto.

Fonte: Criação própria

O brincar performático foi parcialmente improvisado, pois como descrito nas ações de desenvolvimento – enquadramento crítico – todos os alunos construíram um diálogo base para vivenciar a atividade social *viajar*. No entanto, nem todos os participantes o utilizaram ao desenrolar da brincadeira, enquanto outros o utilizaram minimamente, parcialmente ou integralmente.

AL7 utilizou o *script* durante toda sua participação na performance. AL1 utilizou o *script* parcialmente, principalmente no início de sua participação, mas ao decorrer de sua atuação, tentou por algumas vezes improvisar. AL15, apesar de segurar o *script*, utilizou-o minimamente e falou espontaneamente quase o tempo todo para explicar, apoiada ao gênero 'mapa da cidade', como AL11 poderia chegar à agência de câmbio. E AL11 não utilizou o *script* nenhuma vez, nem mesmo o segurou, desse modo sua participação foi totalmente improvisada.

Ao finalizar o projeto, os alunos solicitaram ao professor para que pudessem se apresentar aos demais quartos anos da escola. Enquanto planejavam a tarefa, decidiram fazer adaptações nos cartazes que faziam parte do cenário da cidade, aprimorar as cenas e *performar* a atividade sem o auxílio

dos *scripts*. As apresentações ocorreram nas salas dos quartos anos A, C e D, em horário de aula. Ao decorrer da *performance*, os alunos que observavam a atuação pareciam entusiasmados e surpresos ao testemunhar seus colegas se comunicando em inglês sem o auxílio de nenhum instrumento.

Para atender ao segundo objetivo específico deste trabalho descrito no início deste capítulo analisarei no tópico seguinte os excertos dos quadros 16, 17, 18, 19, 20 e 21, apresentados no presente tópico.

5.6 Informar: análise dos dados

Neste tópico, a aula selecionada será analisada com base nos princípios do momento de reflexão crítica sobre as ações denominado *informar*. De acordo com Liberali (2018) esta ação permite visualizar a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, ao investigar os pressupostos teóricos que, conscientemente ou não, dão suporte às ações.

5.6.1 Análise da etapa de acolhimento/aquecimento – prática situada

A etapa de acolhimento/aquecimento considerou a perspectiva vygotskyana que compreende que os sujeitos estão situados em um determinado espaço-tempo marcado por um contexto social, econômico, político, cultural e histórico, no qual constroem conhecimento através das relações sociais que estabelecem com o outro.

Nesse sentido, a prática situada possibilitou aos sujeitos “a imersão em práticas significativas” e impactantes, levando em conta a correlação entre as suas “necessidades socioculturais e suas identidades” (Bevilaqua, 2013, p.108). Em outras palavras, ao conhecer a si mesmo como sujeito sócio-histórico-culturalmente situado, tem-se a possibilidade de buscar, em seu próprio contexto, ferramentas/instrumentos que atendam às suas necessidades e desejos.

Esse momento de percepção crítica da própria realidade pode ser percebido abaixo nos excertos do quadro 16:

AL7: É muito bom quando a gente planeja uma coisa e dá certo. Eu percebi que quando planejamos antes tem mais chances de dar certo.
AL6: Por mais que tenha sido difícil, percebi que quando não desistimos facilmente temos mais chances de conquistar nossos objetivos.

5.6.2 Análise da etapa de desenvolvimento – instrução evidente/ enquadramento crítico: produção e organização dos componentes da atividade social

O caráter crítico da etapa de desenvolvimento, baseada na instrução evidente e no enquadramento crítico, evidenciou-se à medida que os aprendizes se apropriaram dos conceitos e adquiriram consciência sobre as formas e funcionamento das relações sociais que os cercam, associando, dessa forma, de modo crítico, suas próprias vidas ao contexto sócio-histórico-social no qual estão inseridos. Esse momento de reflexão dos alunos sobre a correlação entre sua realidade e o mundo pode ser percebido nos excertos do quadro 18, que seguem abaixo:

AL12: Estamos construindo estradas ao redor do centro da cidade.
PP: Interessante! E por que motivo estão fazendo isso?
AL3: Para evitar o trânsito no centro da cidade.
AL16: As pessoas vão viver melhor, vão passar menos tempo no trânsito.
AL14: Por isso nossa cidade vai ser bem planejada, para que as pessoas fiquem mais calmas, sofram menos com a poluição, o barulho, os acidentes...
PP: E aqui onde vocês moram? Também é assim?
TD: Não
AL9: Quando a gente estava comparando os mapas das cidades a gente percebeu que nos lugares mais ricos *é* nos centros, lá as coisas são mais bem organizadas.

Observa-se acima, no discurso dos educandos, a problematização da realidade vivida, quando percebem que o tráfego intenso no centro das cidades influencia na qualidade de vida das pessoas que vivenciam essa situação diariamente. Na perspectiva dos educandos, a proposição de um contexto viável que supere esse cenário caótico perpassa pela redução do trânsito ao construir estradas que liguem as demais regiões da cidade ao redor do centro para atenuar a poluição, o barulho, o tempo que os motoristas passam dentro dos carros, os acidentes, com vistas a diminuir o estresse, a ansiedade, problemas pulmonares, desgaste nas articulações, etc.

Ao decorrer da discussão, as perguntas direcionadas do professor nos excertos do quadro 18 posicionam os alunos a refletir criticamente sobre a correlação entre o contexto em que vivem e o mundo, ao perceberem por meio dos mapas a disparidade social entre o lugar em que vivem, a periferia e as regiões nobres da cidade de São Paulo e de outras cidades pelo mundo.

Dessa forma os alunos compreenderam que a exclusão social também está relacionada com posição geográfica no mundo e na cidade onde se vive através da perpetuação da desordem, da falta de oportunidades, de estrutura e de acesso.

Na perspectiva de Bevilaqua (2013), ao participarem criticamente na instrução evidente e no enquadramento crítico tendo como suporte os múltiplos recursos semióticos presentes nos textos, os alunos têm a capacidade de inferir sobre as lógicas que orientam o funcionamento do mundo do local ao global, questionamentos sobre “as razões e propósitos que estão por trás de um sentido ou ação” (Bevilaqua, 2013, p. 109).

A participação crítico colaborativa dos alunos observada nos fragmentos acima, extraídos do quadro 18, foi constituída dialogicamente por meio da discussão argumentativa que permitiu que os alunos se posicionassem criticamente e refletissem sobre o objeto de estudo. De acordo com Liberali (2012, p. 32) na perspectiva da atividade social em um ambiente argumentativo todos os integrantes do grupo apresentam “suporte às ideias colocadas e precisam dar razões e justificar as visões apresentadas, como modos de enfrentar e resolver conflitos e chegar a acordos”.

Essa participação colaborativa propicia o envolvimento e a interação entre os partícipes, o que na visão de García (2009) é considerado como prática social, que se apoia na concepção vygotskyana de que o conhecimento se constrói socialmente com base em interações significativas, de modo a impulsionar o senso de coletividade, o vínculo afetivo entre os partícipes e o desenvolvimento da identidade dos sujeitos.

García e Flores (2012) também apontam a necessidade de que se promova a justiça social, como base para a construção de uma sociedade balizada pela equidade. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em atividades sociais contribui para a uma sociedade mais justa, uma vez que:

> Nesse enquadre, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos (LIBERALI, 2009, p 10).

Logo, na perspectiva de García (2009) ao estimular seus alunos à participação ativa na aula de inglês, independentemente de seu grau de proficiência e nível de dificuldade, o professor busca promover a justiça social. De tal forma que, baseado em atividades sociais, esse processo é suplementado, o que permite que os sujeitos superem suas limitações, "indo além de suas possibilidades imediatas" (Liberali, 2012, p. 59).

Essas ações são iniciadas por uma questão para a expansão dialógica (Ninin, 2013), que pode ser observada no excerto abaixo:

PP: Mas dessa vez seremos mais específicos, nesta etapa da viagem quais os locais que fazem parte dessa atividade, quais são necessários e por quê?

Esse tipo de pergunta impulsiona a interação e permite que os alunos deem respostas diversas em direção a construção colaborativa. Nesse sentido, os alunos atuam como parceiros na zona de construção (Liberali, 2009), possibilitando a criação de ZPDs. Na perspectiva de García (2009) esse processo interacional torna a aprendizagem mais significativa a cada contribuição dos sujeitos.

Esse processo interacional pode ser observado nos excertos do quadro 17, abaixo:

AL18: Bom, ela deveria sair do hotel onde ela está (...) **AL9:** Hospedada. **AL18:** Isso... (Todos falam ao mesmo tempo) **AL17:** E de lá ela ia pegar o dinheiro dela para trocar pelo dólar. **AL2:** *Dólar? Are you sure?* **AL5:** *No*... Euro, lembra que a gente escolheu a capital da Grécia. **AL7:** Mas pra isso ela tinha que perguntar para alguém né **AL11:** Isso mesmo. **AL9:** Aí a gente usa o mapa que a gente fez.

O professor dá prosseguimento à expansão dialógica, como observamos no excerto abaixo:

PP*: In which place of the city will be the map located? Here? Or there? (...) Where? (...)* Em que lugar normalmente poderíamos encontrar um mapa?

Em seguida, o professor se baseia no princípio de que é preciso considerar as limitações dos estudantes, para que todos tenham oportunidade de compreender, e, por consequência, participar do momento de aprendizagem. Nesse sentido, a tolerância linguística se torna fundamental para a construção colaborativa do conhecimento (García, 2009).

Essa ação pode ser observada no excerto abaixo:

PP: *Yeah! That"s right which places can we go ...*
TD: *before (...) during and (...) after the travel*?

O professor utiliza a multimodalidade por meio da linguagem verbal e não verbal (Kress, 2010) para que os alunos o compreendam na língua adicional. Essas ações podem ser observadas nos excertos abaixo:

Enquanto faz pausas o professor utiliza gestos para ajudar os alunos a completar a frase. Desse modo ele faz um movimento giratório em forma de círculo em direção a si próprio com as duas mãos e os alunos respondem: *"before",* e assim por diante.

Ação: Enquanto fala em inglês o professor gesticula, mostra o mapa, aponta para algumas partes da sala e demonstra que quer colocá-lo em algum lugar.	**Observação:** A fala do professor é marcada por pausas e articulação entre o verbal e o gestual.

Na perspectiva multimodal esses mecanismos sonoros, corporais, verbais, imagéticos, dentre outros elementos semióticos, favorecem a aprendizagem, dado que oferecem mais recursos de sentido para a compreensão (Krees, 2010).

Nos excertos abaixo o professor utiliza a língua adicional e a língua materna:

PP: *Well! We have this chart to complete with the informations about the performance we will realize* (...) Mas para completar essa tabela vamos relembrar as questões que discutimos nas aulas anteriores.
PP: *which place of the city will be the map located? Here? Or there? (...) Where?* (...) Em que lugar normalmente poderíamos encontrar um mapa?

A língua materna serve de apoio para a compreensão dos significados em inglês, o que viabiliza a criação de zonas de contato entre a língua inglesa e

portuguesa, com o intuito de deixar os alunos mais confortáveis e menos intimidados para falar. Esse processo encoraja os alunos a expressar e desenvolver a língua inglesa (García, 2009).

No excerto em discussão, a estratégia de utilizar a língua materna como suporte para a compreensão da língua adicional foi potencializada pela multimodalide, por meio das expressões faciais, gestos, entonação e pausas. Como observamos em sequência:

PP: *How can we organize all that?*

Neste excerto, além de utilizar a multimodalidade através de linguagem não verbal (Krees, 2010) por meio de gestos e expressões faciais, o professor utiliza a palavra *organize* como recurso multimodal sonoro, enquanto utiliza gestos e expressões, dado que a palavra apresenta semelhança que auxilia na compreensão da mensagem. Pois, ao dizer *organize*, o professor faz um gesto que simboliza organização. E ao dizer *all that*, o professor aponta para o mapa.

O propósito das perguntas utilizadas em todo o processo foi associar a atividade social proposta à realidade dos alunos, bem como retomar suas experiências prévias, levando em consideração que somos sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados, possibilitados de refletir, criticar e problematizar a realidade na qual encontramo-nos inseridos (Vygotsky 1934).

As perguntas utilizadas pelo professor foram elaboradas com o intuito de movimentar seus alunos para manifestar seus pontos de vista e construir um elo entre o tema abordado e o contexto dos educandos.

As perguntas utilizadas para esse fim se destacam nos excertos abaixo:

PP: *Yeah! That's right which places can we go ... before (...) during and (...) after the travel*? Quais os locais que fazem parte dessa atividade, quais são necessários e por quê?

Ao introduzir o mapa no processo de discussão sobre a elaboração da atividade social o professor concedeu aos sujeitos da ação a oportunidade de instrumentalizar um gênero escrito por meio da linguagem impulsionando a interação em inglês. A gama de elementos semióticos (figuras ilustrativas, formas, expressões destacadas em fontes coloridas, diagramação, caligrafia,

símbolos, etc.) presentes no mapa ampliou as possibilidades de aquisição cognitiva do conhecimento.

O processo interativo foi sustentado pela multimodalidade (*New London Group*, 1996/2000), a partir do uso de mecanismos gestuais, sonoros, expressivo faciais, corporais (linguagem verbal e não verbal) (Kress, 2010) que favoreceram a manipulação dos sentidos e significados que tangenciam o contexto da atividade social *Viajar: explorando cidades.*

Esse processo pode ser observado nos excertos abaixo:

AL12: "Eu poderia usar "Hi" em vez de "Hello" na hora de cumprimentar a AL1?"
AL17: "Aqui eu falo *turn on the left* pra ela entrar na *main Avenue*"
AL1: "E depois *go ahead*"
AL4: "A *Exchange agency* fica daquele lado, ela é na *Second Street*"
AL8: "Vamos pesquisar quantos reais está valendo um euro no *Google* como o professor de matemática ensinou"

A organização/elaboração da cidade foi proposta com o objetivo de oportunizar aos alunos construir coletivamente uma representação do mundo como ele é sustentado pelos princípios da multiculturalidade (Kress e Van Leeuwen, 2006).

Na perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/ 2000) a multiculturalidade possibilita o entrelace entre os saberes dos participantes, os saberes disciplinares, interdisciplinares e os saberes que vão além das fronteiras da escola para produzir, a partir do uso de recursos semióticos, significados que podem ser encontrados no contexto real de uso da língua, ou seja, significados constituídos sócio-histórico-culturalmente. Ou ainda, produzir significados que legitimem, identifiquem, substancializem e manifestem elementos sócio-histórico-culturais, de modo a reinventar os modos de participação e interação no meio social (KONTOPODIS, 2012).

O uso de múltiplas mídias, do computador, da tv, do sistema de som da sala de leitura pelos alunos e do *smart phone* pessoal pelo pesquisador compreende a utilização de ferramentas tecnológicas contemporâneas a serviço da criação e da produção de significados. Nessa situação, as ferramentas referenciadas auxiliaram a produção de significados que identificam, sistematizam, substancializam e/ou constitucionalizam os elementos sócio-

histórico-culturais construídos constantemente e estabelecidos dialeticamente em processos de participação (KONTOPODIS, 2012).

As ações do professor têm como intencionalidade apoiar-se nas multimídias como recursos multissemióticos (*New London Group*, 1996/2000) para explorar os sentidos e significados presentes no contexto “Explorando cidades”.

Tais ações podem ser observadas nos excertos abaixo:

Ação: Os alunos organizam a cidade e os artefatos em seus locais.	**Observação:** As sugestões, questionamentos e decisões que conduziram a construção da cidade foram extraídos das discussões. Os recursos midiáticos utilizados em todo o processo de desenvolvimento ampliaram as possibilidades de construção de significados. Nessas situações, os alunos se expressaram em inglês e português, como é possível observar em alguns dos excertos. Assim, eles organizaram a cidade com base na percepção crítica que desenvolveram ao analisar comparativamente a composição das cidades pelo mundo. Os alunos utilizaram vocabulário da atividade social *Viajar: explorando a cidade* e da concepção teórica em questão (gêneros, regras e instrumentos, multiculturalidade, multimodalidade, etc.).

Portanto, os recursos de sentido foram construídos sob a perspectiva dos multiletramentos com base na multiculturalidade, multimodalidade e multimídia tendo como objetivo substancial propiciar práticas interacionais possibilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento mútuo para *performar* a atividade da vida *Viajar: explorando cidades*.

Nessa direção, pautado na perspectiva da TASHC, o pesquisador dispôs-se a arquitetar ambientes cooperativos, baseados em relações crítico-colaborativas, marcados por dinâmicas dialógicas e dialéticas constantes que, por intermédio da mediação da linguagem, possibilitam a constituição das relações interpessoais que ocorrem em contextos sócio-histórico-culturais.

5.6.3 Análise da etapa de fechamento: prática transformadora –performance da atividade social

No momento de fechamento da aula sob análise, a prática transformadora, o professor buscou promover situações criativas que possibilitassem aos alunos aplicar o que aprenderam ao defrontar crítica e reflexivamente os contextos reais, com vistas a construir contextos viáveis.

Na perspectiva de Liberali (2018, p. 32):

> Em um processo criativo, os significados produzidos como projetos dinâmicos entram no fluxo da nova produção de significado e vão se reestruturando e ampliando o significado inicial, construindo um novo significado compartilhado, que também vai ser ampliado, ressignificado, reconstruído (LIBERALI, 2009, p 10).

Liberali (2018, p. 32) observa que "a questão criativa está na inovação a partir da manutenção de traços já construídos" que ressignificados possibilitam a transformação de si, dos outros e da realidade. Diante disso, na prática transformadora o professor buscou, por meio de suas ações, direcionar os alunos à apropriação crítica das ferramentas disponíveis no contexto local, com vistas a uma tomada de consciência da realidade (Freire, 2005).

Na perspectiva da atividade social, os dados do quadro 21 baseiam-se na *performance* da atividade social *Viajar, explorando cidades*. Segundo Liberali (2009; 2012) a *performance* possibilita a integração dos múltiplos elementos semióticos, instrumentos, saberes e princípios trabalhados ao decorrer de uma determinada unidade didática, à medida que "se organiza como uma atividade que recria as atividades da vida para permitir sua apropriação" (Liberali, 2009, p. 19).

No início da *performance* AL1 direcionou sua mão direita à cabeça, em sincronia ao seu turno: *Oh! I remember I need to go to the exchange agency*.

Percebe-se que AL1 utiliza repertório vetorial (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011), de modo a sugestionar multimodalmente que está pensando em algo conforme se expressa em inglês.

Em seguida AL7 inicia seu turno: *Sorry, I have no idea. I'm a tourist here too*.

Apesar de se sentir desconfortável e no decorrer do ensaio não conseguir completar o seu turno, no momento da gravação, AL7 consegue desempenhar seu papel. Na percepção do pesquisador, esse avanço só foi possível à medida em que o grupo levou em consideração os princípios de tolerância e respeito pelas limitações do outro (sujeito da atividade), de modo a possibilitar a todos a oportunidade de participar do momento de aprendizagem e desenvolvimento (García, 2009). Sendo assim, considera-se o processo interacional pensado por Vygotsky (ZPD), para a constituição de si e dos outros (Magalhães, 2007), como um movimento essencial para a parceria na zona de construção de significados que permita a AL7 superar seus limites imediatos (Liberali, 2009).

Além disso, na *performance*, para que o aluno possa ir além do que já pode realizar concretamente, ele precisa superar situações adversas e, conforme age, exercita a capacidade de improvisar. Na ótica vygotskyana, os conflitos e reflexões que desencadeiam do evento performado atuam como propulsores do desenvolvimento dos sujeitos no plano individual e coletivo (LIBERALI, 2009).

Esse processo se dará como forma de apropriação crítica das ferramentas disponíveis nos contextos locais para que o aluno possa criar expectativas, superar seus limites e buscar o inédito viável (Freire, 2005) ao confrontar as condições e circunstâncias limitantes presentes na vida para transformar sua própria história. Nessa perspectiva, o "sonhar está na base de criar possibilidade de extrapolação" da realidade vivida ancorada no brincar, que ensina os meios viáveis para a concretização (Liberali, 2012, p. 30).

No excerto seguinte: *"Have a nice day"*, AL1 utiliza múltiplos recursos semióticos para dar sentido à sua participação. Seu repertório vetorial é construído por expressões faciais, corporais, entonação e um movimento multidirecional com a mão direita (*New London Group*, 1996/ 2000).

O excerto em sequência marca o diálogo entre AL1 e AL15 que se inicia com um cumprimento entre as duas participantes: *Good Morning! How do I get to the exchange agency? Good Morning! C'mon let's see the map of the city.*

Na imagem, a vetorização é constituída pelo corpo das participantes posicionadas frente a frente.

No excerto posterior, AL15 utiliza um dos artefatos construído pelo grupo para vivenciar a atividade social, o mapa, com o objetivo de dar instruções a AL1

sobre como chegar à agência de câmbio. Essas instruções podem ser observadas abaixo:

Turn left on the Main Avenue (...) go straight ahead for one block and turn right on Second Street (...) go ahead for one more block the Exchange Agency is on the right side of the street.

Ao utilizar o mapa composto por múltiplos elementos escritos, visuais, símbolos, cores, fontes, dentre outros, as participantes AL1 e AL15 apoiaram-se na multimodalidade (*New London Group*, 1996/2000), à medida que utilizaram expressões faciais, movimentos multidirecionais, a disposição espacial, a entonação, as pausas, dentre outros elementos para expressar-se na língua adicional.

A composição da linguagem verbal e visual presente no mapa contribuiu para apoiar as explicações em momentos de improviso dos alunos, de modo a auxiliar os alunos na construção de sentidos de direção e posicionamento, sustentando seus gestos, apontamentos e expressões no decorrer do processo interativo.

Observa-se no decorrer dessa cena que, à medida que a *performance* é conduzida, as participantes começam a improvisar mais e depender menos do roteiro. Desse modo, os limites iniciais dos sujeitos foram superados, assim como, a construção da aprendizagem foi potencializada. Segundo Liberali (2009, p. 20) “ao vivenciar espaços de *performance* em sala de aula, os alunos experimentam um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação”.

Holzman (2008) corrobora que nos processos de aprendizagem, o brincar performático é uma oportunidade de participar de novas experiências que demandam novas competências, habilidades, capacidades e despertam novas relações, esperanças, objetivos, desejos, emoções. Portanto a *performance* possibilita aos sujeitos irem além de seus limites ao vivenciar contextos que não dominam (HOLZMAN, 2002).

Sob a ótica de Liberali (2009), como componente da atividade social o mapa possibilitou o agir com o outro, uma vez que transita como gênero na esfera social em que os sujeitos circulam na “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26) em um contexto de viagem.

Schnewuly (2004) observa que em situações de uso da linguagem, os gêneros atuam como intermediadores da interação entre sujeitos. Sob a perspectiva vygotskyana, o gênero é um instrumento psicológico que permite o agir discursivo em contextos orais e escritos (Liberali, 2009). Os gêneros são a base para a participação efetiva em atividades sociais, pois regulam e dão forma à atividade (Liberali, 2012).

Apropriar-se desses instrumentos é fundamental para que os sujeitos possam ampliar sua percepção de mundo e criticidade, considerando seu contexto sócio-histórico-cultural, o que torna possível a participação ativa e engajada na sociedade para transformá-la em prol de uma realidade mais justa para todos.

Na cena descrita no quadro 21, os gêneros escritos aparecem sob a forma do mapa da cidade e intermediam a interação entre AL1 e AL15, e no desfecho da *performance* sob a forma de papel moeda intermediam a comunicação entre AL1 e AL11. Dessa forma, os gêneros escritos impulsionaram a participação dos alunos para utilizar os gêneros orais 'pedir e dar informações' com o auxílio do mapa e chegar à agência de câmbio se comunicar com o atendente e comprar o euro. Na percepção do pesquisador, os momentos de uso dos gêneros escritos foram alguns dos momentos que impulsionaram o agir improvisado e espontâneo dos alunos.

A última passagem da *performance* é marcada pelo diálogo entre AL1 e AL11. O turno é iniciado por AL11 que cumprimenta verbalmente a outra participante: *Good Morning Lady! May I help you*?

Em seguida AL1 responde: *Good Morning Sir! I need to exchange my money.*

Levando-se em consideração os dados da tabela, percebe-se que, na imagem, a vetorização é constituída pelo corpo dos participantes posicionados frente a frente. No transcorrer de seu turno, AL11 utiliza repertório multimodal, ao arquear levemente a cabeça para frente e sorrir, expressando-se multimodalmente para cumprimentar AL1, que corresponde também com um sorriso (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011).

Então, ao instrumentalizar o papel moeda fictícia em real e dólar (artefato produzido para a realização da atividade social) como gênero da atividade, AL1 e AL11 acionam mais uma variedade de recursos semióticos constituído por um

repertório multimodal de gestos, movimentos e expressões faciais que lhes possibilitou construir, em colaboração, significados que independentemente da língua em uso sustentou e deu sentido às suas ações na *performance*.

Na percepção do pesquisador, a partir do momento em que os alunos construíram um repertório multimodal com base nos artefatos mediadores da interação e nas oportunidades de acionar uma variedade de recursos multimodais, eles puderam se reconhecer em seus papéis socias de turista (AL1), habitantes (AL7, AL15) e atendente de uma agência de câmbio (AL11). Na perspectiva de Canagarajah (2013), ao combinar códigos linguísticos e discursos, os sujeitos podem dar sentido ao que expressam, de modo a criar mutuamente formas de compreender o outro e de se fazer entende.

A multiculturalidade se fez presente no decorrer da *performance* na correspondência entre os conhecimentos disciplinares, interdisciplinares, os conhecimentos prévios dos alunos, os saberes que vão além da escola e os saberes adquiridos durante a aula (SANTOS, 2008; PÉREZ-GOMES, 1998). Também se apresenta nas formas de pensar, de ser, agir, até o modo como os alunos representaram a si mesmos, aos outros, em atividades da vida, de tal forma que permitiu ao grupo refletir sobre a realidade.

5.7 Confrontar

É nesse movimento que a emancipação se notabiliza, a partir da busca por inconsistências, equívocos e contradições em nossas ações. De acordo com Liberali (2018, p. 54) nesse momento o pesquisador submete suas ações e o aporte teórico que as fundamenta a “um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar”.

5.7.1 Análise geral do projeto e dos momentos de acolhimento/ aquecimento e desenvolvimento da aula sob análise

A proposição das tarefas buscou posicionar criticamente os alunos sobre o que é viajar para o exterior. Nessa direção, as ações pedagógicas do pesquisador fundamentam-se nas discussões da TASHC (Vygotsky, 2001;

Leontiev, 1977; Engeström, 1999), que compreende a linguagem como mediatizadora da interação no meio social, em um processo que permite aos sujeitos que se constituam histórico e culturalmente ao refletir, criticar, confrontar, questionar e problematizar a realidade na qual encontram-se inseridos (Vygotsky 1934).

Na perspectiva dos multiletramentos (*New London Group*, 1996/2000), em geral, as ações pedagógicas possibilitaram aos alunos em termos de *prática situada* localizar sócio-histórico-culturalmente o objeto de estudo. Assim como, em termos de *instrução evidente* e *enquadramento crítico* (respectivamente a conceitualização e a análise do objeto de estudo) propiciaram a reflexão crítica sobre a realidade dos alunos em relação ao mundo e aos conceitos estudados.

No entanto, por mais que tenha buscado consolidar na prática os pressupostos teóricos estudados, o pesquisador está em processo de mudança e compreensão das abordagens de ensino sob análise na pesquisa em vigência.

Por esta razão, algumas proposições ao decorrer das 12 aulas do projeto *Viajar, explorando cidades* não permitiram aos alunos experimentar as funções estudadas em situações abertas, adversas, irregulares e não controladas, para que pudessem estimular o desenvolvimento de suas potencialidades, ao propor como desafio o enfrentamento do desconhecido, a análise crítica e o confronto de ideias na perspectiva da TASHC. Nesse sentido, desconsideram a "historicidade na coprodução de conhecimento" (Liberali, et al, 2015, p. 3) para superação das concepções de ensino encapsuladas e o rompimento das práticas de ensino cristalizadas (Virkunnen, 2006).

As proposições supracitadas ainda apresentam traços de uma abordagem estruturalista[48] e comportamentalista[49] que não estabelece diálogo com o mundo. Essas características se evidenciam, por exemplo, na situação em que

[48] Segundo Liberali (2009, p. 11) "o ensino normativo ou de estruturas focaliza o trabalho com elementos linguísticos dissociados de seu contexto de uso".

[49] A abordagem comportamentalista compreende a realidade como um construto definido, fixo e delimitado que molda os sujeitos. Sob esta perspectiva, o indivíduo precisa absorver o conhecimento cultural e comportamental de forma passiva e acrítica para se adaptar ao meio em que vive. De acordo com Liberali (2009, p. 9), nessa corrente "o professor torna-se o detentor do conhecimento que, por meio de estímulo-resposta-esforço, determinará o que o aluno aprenderá". Os sujeitos formados nessa perspectiva "têm vasto saber enciclopédico, correspondem às demandas colocadas pelo entorno e ajustam-se bem aos ambientes".

solicitei aos alunos ao decorrer do projeto que utilizassem expressões fixas[50] para completar orações descontextualizadas.

Nesse caso, o pesquisador poderia ter oportunizado um repertório mais amplo de recursos multimodais, multimidiáticos e multiculturais com o propósito de potencializar a negociação e compreensão dos sentidos e a instrumentalização dos significados, em direção à construção de conhecimento para utilizar a língua inglesa em situações da vida real, conforme as necessidades e desejos dos sujeitos.

Por se tratar de um projeto de língua inglesa poderia ter proposto mais situações que, por meio da interação colaborativa, conduzissem os alunos à análise, compreensão, manipulação e reflexão sobre os discursos, culturas, linguagens, histórias, considerando a multiplicidade e a diversidade social, histórica, cultural e linguística dos sujeitos, como possibilidade de resistência no mundo.

Em situações como a proposição de análise dos vídeos que apresentavam falantes de inglês que utilizam o idioma como língua nativa e adicional, o pesquisador poderia ter introduzido uma discussão sobre o tema, partindo do pressuposto de que muitos acreditam que para falar o idioma é preciso se expressar como um nativo ou ainda, de que não compreendem o propósito de aprender a língua adicional[51], com o intuito de romper paradigmas que contribuem para a perpetuação de um sistema global excludente.

Dessa maneira, poderia ter conduzido os alunos a questionar as razões pelas quais o modo de falar em inglês dos participantes do vídeo do canal seja tão diferente dos demais participantes dos outros vídeos para refletir sobre o uso do inglês em suas vidas, como ferramenta para a transformação crítica de si na relação com o mundo, considerando a heterogeneidade presente nos modos de viver e de se expressar dos educandos como parte de uma educação integradora, inclusiva e significativa para todos (García; Flores, 2012).

Com o intuito de promover relações sociais e condições de vida menos opressoras (García; Flores, 2012), nos momentos de discussão, o professor poderia ter encorajado os alunos a falar em inglês mais vezes, visto que na

[50] Exemplos: (preposições de lugar – *The car is in front of the house; The house is between the cinema and the theater,* etc.).
[51] Esse assunto foi discutido no capítulo de introdução.

contemporaneidade o ensino de inglês se constitui como um direito de todos para o acesso ao mundo globalizado e o enfrentamento das demandas contemporâneas.

O pesquisador poderia ter promovido mais ações com base em atividades sociais (Liberali, 2009) para estabelecer relação entre as estruturas estudadas (preposições) e as esferas sociais em que os sujeitos circulam na "vida que se vive" (Marx e Engels, 2006, p. 26).

As esferas de circulação são compostas por múltiplos gêneros que demandam o uso adequado das estruturas linguísticas de forma contextualizada. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997, p. 284).

Esse sistema permite situar os sujeitos em um contexto no qual farão perguntas[52] e darão informações[53] de localização para saber "onde estão" e "para onde irão" uma vez que o domínio das preposições que compõe esse gênero exige a apropriação dele.

Ao mesmo tempo, o projeto me permitiu agir epistemologicamente em um processo de conscientização sobre a prática, com vistas a compreender de que modo cada ação pode contribuir para formar cidadãos críticos. Segundo Japiassu (1992, p. 27), o processo epistemológico tem como propósito "situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas". Nesse sentido, percebo que a epistemologia da prática é um caminho para refletir sobre a articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

Na perspectiva de Roldão (2008), a profissionalidade docente é caracterizada como um processo de aperfeiçoamento contínuo em busca da proficiência docente. Segundo Placco e Souza (2006), esse processo se manifesta como um movimento dialético entre individual e coletivo, em que as relações interpessoais, a memória, a metacognição, os saberes, a subjetividade,

---

[52] Exemplos: *How do I get to the cinema? Where is the bank*?

[53] Exemplos: *Just go ahead at the traffic lights! It's just round the corner*!

a alteridade e a interatividade constituem a identidade docente incessantemente (Placco e Souza, 2006). Sendo assim, a reflexão sobre nossas ações é um movimento constante no exercício da docência.

5.7.2 Análise do fechamento da aula: prática transforma - performance da atividade social Viajar: explorando cidades

Como já mencionado anteriormente, por mais que tenha buscado consolidar na prática os pressupostos teóricos estudados, o pesquisador está em processo de mudança, de desencapsulação (Liberali et al, 2015) e compreensão das abordagens de ensino sob análise neste trabalho.

As práticas de ensino desenvolvidas como *performance* no momento da prática transformadora possibilitaram aos alunos a análise sobre discursos que circulam em contextos sócio-histórico-culturais para pensar no diálogo que eles desejam construir, o que já é um movimento de reflexão sobre a relação com a vida.

Entretanto, as proposições de ensino ainda se evidenciam aquém das concepções teóricas necessárias para o desenvolvimento pleno da atividade performática, uma vez que não atendem à necessidade de formar alunos críticos que venham a superar os desafios da sociedade contemporânea globalizada.

De acordo com o sociólogo Jessé de Souza (2017), as dinâmicas do capitalismo financeiro nacional e internacional perpetuam no cenário contemporâneo brasileiro e global um estado de desigualdade social por meio de acordos políticos e jurídicos. Desse modo, a maioria da população sofre em detrimento de uma elite privilegiada que se apropria das riquezas sociais.

Souza (2017, p. 13) sustenta que este domínio da elite sobre a classe trabalhadora se constitui no campo das ideias, e “é por conta disso que a crítica das ideias dominantes é tão importante. Combatê-las é iniciar um processo de aprendizado para nos libertarmos”, isto é, superarmos as condições adversas de vida em que nos encontramos. Dessa maneira, é extremamente importante “examinar de que modo ‘a interpretação dominante’ do país ajudou e pavimentou o trabalho (...) de distorção sistemática da realidade” (Souza, 2017, p. 14). Afinal, nós percebemos ou não a sociedade em que vivemos:

> (...) sempre por meio do acúmulo de noções e ideias que nos foram transmitidas(...). É por meio desses “óculos”, compostos por ideias que se tornam tão óbvias que não mais refletimos sobre elas, que nós (não) percebemos o mundo que nos rodeia. Daí ser de importância refletir sobre esse conjunto de ideias fundamentais que comandam nosso comportamento e nossas avaliações do mundo. Isso é decisivo para qualquer ação consciente no mundo e para que não sejamos enganados por todos os interesses encobertos e que visam nossa desinteligência (SOUZA, 2017, p 34 e 35).

Nessa mesma direção, o sociólogo Boaventura Sousa Santos (2010; 2019) observa que o pensamento ocidental moderno ainda carrega em sua essência um caráter colonialista, constituinte de medidas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais determinantes para a consolidação da injustiça cognitiva global que contribui para a perpetuação de um sistema global excludente.

Liberali (2009, p.10) pontua que por fundamentar-se na construção mútua, a TASHC desperta o “compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais”, de modo a favorecer a transformação do meio e de si mesmo.

Nesse sentido, o projeto baseado em atividades sociais e multiletramentos poderia ter apresentado mais situações de aprendizagem que conduzissem o aluno ao inconformismo perante as problemáticas contemporâneas. Magalhães e Ninin (2018, p. 86 e 87) afirmam que na perspectiva da TASHC as abordagens de ensino:

> (...) não podem ser mecanicamente organizadas (...) não podem envolver apenas comunicação entre participantes: mas, diferentemente, precisam envolver não uma vivência harmônica quanto ao presente e adaptação a ele, mas uma postura ativa e ativista que implique todos os aspectos de ser, conhecer e agir em contextos de conflitos ideológicos, políticos e conceituais, bem como tomar parte ativa nas discussões e reflexões sobre esses conflitos (MAGALHÃES e NININ, 2017, p 86 e 87).

Na perspectiva de Santos (2010; 2018), a superação dessa realidade precede o reconhecimento, a compreensão e a confrontação dos mecanismos de padronização e homogeneização da lógica dominante, que em seu *modus operandi* atua para universalizar uma única forma de pensar socialmente aceita baseada nos interesses das forças hegemônicas, visando a construção de um sistema monocultural global.

Nessa lógica, Santos (2018) corrobora que a educação deve suscitar nos sujeitos o inconformismo e a criticidade diante de seu contexto sócio-histórico-cultural. O autor propõe uma pedagogia do conflito:

> Uma educação que parte do conflito dos conhecimentos buscará, em última instância, conduzir o conflito entre o senso comum alternativo, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que não se conformam diante dele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente de sua bondade e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merecem existir. Finalmente entre saberes práticos que visam as decisões desde seu cenário e as transformam em consequências fatais e saberes práticos que visam as decisões colocando-se acima delas e as transformando em opções humanas imperdoáveis (SANTOS, 2019, p. 31 e 32[54]).

Sob o ponto de vista de Santos (2010), uma pedagogia do conflito pode desencadear nos sujeitos o inconformismo perante as injustiças sociais, à medida que legitime os conhecimentos pluriversais produzidos na sociedade. Nesse âmbito, as práticas educativas precisam ser orientadas para o desenvolvimento de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008; PÉREZ-GOMES, 1998), a fim de criar uma relação de interdependência entre os conhecimentos científicos conhecidos, os conhecimentos científicos alternativos como, por exemplo, as epistemologias produzidas por movimentos de resistência, os conhecimentos socioculturais produzidos por sujeitos em luta contra a desigualdade social e outros saberes não científicos (SANTOS, 2010).

Pela observação dos fatos, confrontar as demandas que a globalização excludente impõe aos sujeitos é a premissa para a construção de uma globalização inclusiva e participativa, baseada em uma pedagogia que possibilite aos sujeitos a superação dos desafios da vida.

Lobman e Lundquist (2007) sustentam que nos dias de hoje viver em sociedade exige dos sujeitos a capacidade de improvisar, isto é, se adaptar às constantes mudanças, situações adversas e a imprevisibilidade da vida.

---

[54] Traduzido de: "*Una educación que parte de la conflictividad de los conocimientos buscará, en última instancia, conducir la conflictividad entre los sentidos comunes alternativos que trivializan el sufrimiento humano y saberes práticos que se inconforman ante él, entre saberes práticos que aceptan lo que existe, solo porque existe, independientemente de su bondade, y saberes práticos que solo aceptan lo que existe en la medida en que merece existir, finalmente entre saberes prácticos que miran las decisiones colocándose por encima de ellas y las convierten en consecuencias fatales, y saberes prácticos que miran las decisiones colocándose por encima de ellas y las convierten en inexcusables opciones humanas*" (SANTOS, 2019, p. 31 e 32).

A *performance* fundamentada nas discussões da TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) sobre o brincar e a atividade criadora se apresenta como um recurso que desenvolve nos sujeitos a capacidade de responder criticamente a tais desafios contemporâneos, uma vez que transcorre em processos interativos no meio social de modo desconfortante e desestabilizador e os constitui histórico e culturalmente. Sob a ótica vygotskyana, isso se deve à contradição decorrente dos movimentos de tensão gerados quando ideias conflitantes colidem, mediante a dinâmicas 'dialógicas e dialéticas (Vygotsky, 1920-23/2001), as quais os sentidos são negociados, e, como resultado, os significados são produzidos.

Desse modo, a *performance* permite que os alunos experimentem empregar as funções estudadas em situações abertas, adversas, irregulares e não controladas, para que possam estimular o desenvolvimento de suas potencialidades, ao propor como desafio o enfrentamento do desconhecido, a análise crítica e o confronto de ideias.

Ao participar da atividade como *performers*, os sujeitos vivenciam a atividade em sua totalidade e, consequentemente, vão além do aprendizado de recursos linguísticos que precisam ser desenvolvidos, uma vez que na *performance* "busca-se integrar, em um só momento, diversos conceitos-chave" que legitimam seu envolvimento, tais como "valores, conhecimentos científicos e cotidianos" que impulsionam o desenvolvimento crítico, moral, ético, cognitivo, afetivo-emocional, atitudinal, etc. (Liberali, 2018, p. 60).

Nessa lógica, a atividade proposta poderia ter abordado situações que conduzissem os alunos a confrontarem a realidade e, desse modo, que estimulassem o pensamento crítico reflexivo sobre a vida. Como, por exemplo, pensar por que os custos de uma viagem para o exterior estão relacionados com o valor do real em relação ao dólar, qual a relação dessas questões com a sociedade, de que modo essas questões influenciam nossas vidas, etc. Outra sugestão seria pensar por quais motivos há preconceito com turistas de determinadas regiões do mundo ao visitar certas regiões em particular e de que forma é possível transformar tal situação.

Para enxergar a realidade sob um olhar crítico é preciso ser exposto a situações que ponham os sujeitos a refletir sobre a realidade. Na visão de Freire (2008), a tomada de consciência da realidade transita por uma relação dialética

entre subjetividade e objetividade que supera a consciência ingênua e conduz os sujeitos a um estado de consciência crítica que possibilita a desmistificação da realidade.

De acordo com Liberali (2009, p 20) ao desenvolver atividades performáticas, assim como na vida, os alunos "não estão apenas repetindo frases sequenciadas em um *script* predeterminado como em um *role-play,* mas precisam improvisar para lidar com o contexto tratado no *stage".* Afinal de contas, "ninguém recebe um *script* prévio de vida para decorar e participar da vida" (Mendes, 2012, p 50).

À vista disso, ao solicitar a elaboração de um *script* para se apoiar ao decorrer da *performance*, o pesquisador limitou a situação de aprendizagem, construindo uma barreira que não permitiu aos alunos lidar com o desconhecido e com a dor de não saber. Nessa perspectiva, aprender a lidar com o desconhecido é premissa fundamental para aprender a lidar com a vida, pois na vida nos deparamos com inúmeras situações em que não sabemos o que fazer.

Glusberg (2009), observa que o improviso difere de uma peça teatral, visto que na *performance* os sujeitos têm que ativar suas competências e habilidades previamente desenvolvidas para responder à situação. Nesse caso, as tarefas do projeto, isto é, todo o processo de desenvolvimento cognitivo trabalhado em aulas anteriores e na aula analisada é essencial para promover os recursos necessários aos alunos para que possam construir seu próprio repertório discursivo. Haja vista que, segundo Glusberg (2009), na *performance* o aluno torna-se seu próprio texto/discurso.

Apesar de não ter colaborado para a elaboração de uma proposta de *performance* mais crítica que conduzisse os alunos ao enfrentamento dos conflitos e problemáticas contemporâneas, o pesquisador contribuiu para que o grupo superasse a crença limitante que impede muitos alunos de aprender inglês, a falta de percepção sobre suas capacidades.

Na prática transformadora, a autorregulação da aprendizagem e da correção do fluxo permitiram aos alunos a autoavaliação, a autocrítica e o autodirecionamento, à medida que fizeram adaptações na *performance*, correções em suas posturas, entonação, falas, pausas, gestos, expressões e decidiram se apresentar para as outras salas sem o uso de um roteiro.

5.8 Reconstruir

Busca-se, no ato de reconstruir, novas possibilidades de agir colaborativamente, teoricamente fundamentadas, que possibilitem aos sujeitos atingir os objetivos previamente traçados para a transformação do contexto social (Liberali, 2018).

5.8.1 Plano de gestão em cadeia criativa

Estudar o fazer de sala de aula em um processo de reflexão crítica sobre a própria prática para o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou pensar em proposições formativas para outros professores de inglês. Desse modo, os resultados obtidos nesta pesquisa servirão como base para o compartilhamento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos sujeitos contemporâneos, por meio de processos formativos em Cadeia Criativa (Liberali, 2009; Liberali; Borelli; Lima, 2015).

A cadeia criativa (Liberali, 2009; Liberali; Borelli; Lima, 2015) é tecida a partir do encadeamento de uma série de atividades vinculadas, organizadas colaborativa e intencionalmente, com o propósito de atender às necessidades e aos desejos previamente identificados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A tessitura de uma cadeia criativa no âmbito profissional propicia um movimento colaborativo entre os integrantes do grupo, que se ordena sob a forma de um fluxo conectado por elos, representados pelas ações, experiências, conhecimentos e demais contribuições dos participantes para o alcance do objeto de desejo pelo grupo.

Liberali (2009: 2010) corrobora que a cadeia criativa viabiliza a construção de significados em prol da transformação crítica, considerando as singularidades sócio-histórico-culturais do contexto, de modo que “em cada uma das atividades, os sentidos, parte dos significados compartilhados nas atividades preliminares, contribui para a criação de novos significados compartilhados” (Liberali, 2009, p. 121 – tradução livre[55]).

[55] Versão traduzida de: “In each of the activities, the senses, part of the meaning shared in the previous activities, contributed to create this new shared meaning”.

Por se constituir na reciprocidade mútua, no jogo dialético, na colaboração e pelo confronto crítico, ao se expandir, a cadeia criativa permite uma tomada de consciência da realidade. De acordo com Freire (2001), conforme o desejo de mudança e o incômodo com a realidade vivida, o ser humano é potencialmente capaz de descontruir/reconstruir/construir uma outra perspectiva para sua própria realidade. Assim, o indivíduo pode apropriar-se das ferramentas sociais disponíveis em seu contexto para suprir necessidades, lidar com as dificuldades e solucionar conflitos (Clot, 2006), com o propósito de criar condições de vida mais justas.

Como pesquisador, meu primeiro contato com a cadeia criativa foi no DIGIT-MED, um projeto que tem como objetivo desencapsular o currículo por meio de práticas pedagógicas baseadas nos múltiplos recursos semióticos contemporâneos, visando a construção de contextos viáveis. Nesse cenário, os múltiplos sujeitos envolvidos no contexto educacional (pesquisadores, professores, alunos, diretores, etc.) experienciam "um processo de transformação crítico-criativa, a partir de novas configurações, construídas em diferentes cronotopos e carregadas de valores que vão se reconstituir na nova atividade (Liberali, 2018, p. 25).

Vivenciar um processo de cadeia criativa no DIGIT-M-ED foi o que me levou a compreender de que forma eu poderia futuramente desenvolver uma proposta formativa por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas baseadas em atividades sociais sob a perspectiva dos multiletramentos para outros professores de inglês da escola em que atuo profissionalmente, ao contextualizá-las nesse cenário.

Desse modo, para atender ao quarto e último objetivo específico deste trabalho, busco no ato de *reconstruir*, ações estratégicas teoricamente fundamentadas que possibilitem a compreensão das necessidades dos professores de inglês da instituição educacional em que atuo e a transformação do contexto social, por meio de um Plano de Gestão em Cadeia Criativa baseado nos pressupostos teóricos de Lemos e Liberali (2014).

O objetivo deste plano de gestão é promover a formação continuada docente dos professores de minha unidade escolar em um processo de reflexão crítica (Smyth, 1992) sobre a prática de ensino de inglês para o ensino fundamental I, norteada pela implementação das ações de estudar, formar e

acompanhar na rotina de trabalho, visando o desenvolvimento profissional da equipe (Lemos; Liberali, 2014).

Sob a perspectiva de Lemos e Liberali (2014), a formação continuada somente possibilita a transformação do contexto se considerar a problematização das necessidades e desejos dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. As pesquisadoras (Liberali e Lemos, p. 287 e 288) corroboram que esta proposta "parte de um estudo da realidade, a discussão conjunta dos problemas que afligem a coletividade, o desenho de um objeto a superá-los e a organização intencional de atividades para a sua realização".

Ao delinear o problema, os sujeitos agem como parceiros em atividades encadeadas intencionalmente, definidas por Liberali e Lemos (2018, p. 287) como "conjuntos de ações mediadas", dialógica e dialeticamente elaboradas, "na busca de produção de significados compartilhados" que possibilitem a transformação do contexto educacional de que fazem parte.

Para superar a mecanização e a reprodução e impulsionar a criatividade e a criticidade, os momentos de discussão, planejamento e ação de um plano de gestão em cadeia criativa são pautados pela colaboração crítica. Na perspectiva de Lemos e Liberali (2018, p. 292):

> É justamente nas tensões, dilemas, conflitos, (...) e possíveis contradições (Engeström, 1999; Engeström; SANNINO, 2011) que possíveis transformações da/ na prática podem ser desencadeadas. As mudanças e demandas dos contextos em que os sujeitos estão inseridos, além dos complexos desafios do dia a dia, demandam e criam bases para um agir em parceria (...) (LEMOS e LIBERAL, 2018, p 292).

Sob o foco da colaboração crítica, Liberali (2012) organizou um processo de planejamento organizado como uma rotina de *estudo, formação* e *acompanhamento* que, na perspectiva da pesquisadora, possibilita reorganizar as atividades de educadores formadores "para melhor planejamento, avaliação, implementação de atividades de forma mais consciente e informada (Liberali; Borelli; Lima, 2015)" para atender as demandas dos contextos educacionais (Liberali e Lemos, 2018, p. 294).

Na perspectiva de Rocha (2018), as ações de *estudar, formar* e *acompanhar* potencializam a transformação dos sujeitos por meio da cadeia criativa, que caracteriza este movimento de formação como:

- **estudar:** tem como objetivo ensinar os sujeitos a pensar. De acordo com Rocha (2018, p. 272 e 273) “a atividade de Estudar é fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico formado pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento (Libâneo, 2004)”.
- **formar:** na perspectiva da cadeia criativa, o processo de formação se concebe por meio de um conjunto de atividades intencionalmente articuladas em que os sujeitos negociam sentidos e constroem novos significados com o intuito de configurar práticas que atendam às demandas do contexto educacional, transformando a realidade dos sujeitos.
- **acompanhar:** este momento se constitui como um processo de correção de fluxo das atividades encadeadas pautado na colaboração crítica e na reflexão sobre as ações dos agentes formadores envolvidos. Segundo Rocha (2018, p. 275) “um acompanhamento de atividades deve intencionalmente, na Cadeia Criativa, contribuir para que, por meio do compartilhamento de saberes, mudanças aconteçam na prática dos sujeitos”.

O entrelace das ações de *estudar, formar* e *acompanhar,* na perspectiva da cadeia criativa, permite a compreensão do objeto de desejo compartilhado pelo grupo, a possibilidade de reconfiguração das metas para atingi-lo, a manutenção, organização, visualização e a possibilidade de expansão do objeto das atividades encadeadas.

Na perspectiva de Engeström (2003), esse potencial para a expansão do objeto da atividade se dá “quando no sistema de atividade, criamos caminhos para adentrar às contradições e, de certo modo, resolver conflitos que as manifestam” (Magalhães e Ninin, 2018, p. 75). Na perspectiva de Engeström (2008), as tensões geradas nos sistemas de atividade por intermédio do confronto dialógico e dialético entre ideias conflitantes são a base para a construção de novos significados construídos colaborativamente.

Nesse sentido, evocando os pressupostos teóricos de Engeström (2008), Magalhães e Ninin (2018) corroboram que:

> tensão e conflito são manifestações de contradições sócio historicamente localizadas na constituição dos sujeitos participantes, por meio de suas diversas experiências, mas, de fato, são essas contradições entre os componentes da atividade, que geram possibilidades de contínuas transformações, o que pode levar à reconstrução de um sistema de atividade e à expansão do objeto (MAGALHÃES e NININ, 2018, p 73).

Considerando no plano de gestão em cadeia criativa a possibilidade de criação de contextos de constituição mútua por meio da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que orienta os sujeitos na elaboração de ações encadeadas, visando a construção de contextos viáveis, o pesquisador apresenta a seguir, no quadro 22, uma proposta de compartilhamento formativo para os professores de inglês da unidade escolar em que atua:

Quadro 22: Plano de Gestão em cadeia criativa

PLANO DE GESTÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSORES DE INGLÊS DA UNIDADE DE ENSINO	
Situção problema/drama	**Objeto de compartilhamento**
A ausência de formação contínua para professores de inglês que atuam com crianças no ensino fundamental I; o desenvolvimento de práticas de ensino que atendam às necessidades dos alunos do ensino fundamental I.	Implementação de momentos de formação pautados na colaboração crítica para o desenvolvimento mútuo e construção de práticas que atendam às necessidades e desejos dos sujeitos, visando a transformação dos contextos sociais.
ESTUDAR	Reuniões com o grupo de professores de inglês da unidade semanalmente nos momentos de HA e mensalmente nos momentos de RP para o estudo crítico reflexivo da práxis e construção dialógica de conhecimento.
FORMAR	Momentos de discussão coletiva entre os professores de inglês da unidade para formar-se mutuamente na perspectiva da colaboração crítica e da TASHC nas HAs e RPs.
ACOMPANHAR	Reuniões do grupo de professores de inglês para discutir o andamento do processo de estudar, formar e acompanhar e, se necessário, corrigir o fluxo, por meio da reconfiguração das atividades encadeadas, para o alcance do objeto de desejo do grupo.

Fonte: Cadeia Criativa: Teoria e Prática em discussão (Rocha, 2018, p. 282).

O processo de estudo, formação, planejamento e acompanhamento das ações interventivas com base na argumentação crítica nos momentos de Hora Atividade (HA) e nas Reuniões Pedagógicas (RP) mensais tem como intuito constituir “um processo formativo articulado e intencionalmente produzido para promover a criticidade e a transformação da prática docente” (Rocha, 2018, p.

272). Segundo Rocha (2018, p. 284), o plano de gestão em cadeia criativa pode tornar os professores envolvidos no processo de formação:

> Formadores atuantes (...) mediadores no processo de aprendizagem do outro, auxiliando a questionar o senso comum e tornando-se consciente de suas ações, possibilitando a compreensão e a transformação de conceitos que as embasam (Liberali; Fuga, 2012) (ROCHA 2018, p. 284).

Nessa perspectiva, a cadeia criativa se constitui como uma cadeia de ações colaborativas que permite não tão somente a desencapsulação das práticas dos sujeitos como a construção de contextos viáveis que venham a superar as demandas da globalização excludente.

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo discutir os resultados obtidos e responder à pergunta desta pesquisa: ***de que forma o compartilhamento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular fundamentada em atividades sociais (liberali 2009) e na perspectiva dos multiletramentos (New London Group, 1996/2000) pode contribuir para a formação continuada dos professores de inglês da rede pública do município de São Paulo?***

O processo formativo experienciado no mestrado suscitou o repensar sobre a articulação entre prática e teoria e as formas de pensar e de ser, de tal maneira que transformou minha prática e a minha relação com o outro. O mestrado em formação de formadores me direcionou a um movimento de construção, desconstrução e reconstrução.

De construção no sentido de que assumi novas atribuições como pertenças, tais como os saberes docentes e formativos que investiguei e apreendi, responsáveis pela potencialização do meu pensamento crítico e que agora constituem a minha identidade profissional.

De desconstrução à medida que o conhecimento, nessa situação, se opôs à minha ignorância, trazendo à tona a compreensão de que certos conceitos teóricos e práticos que eu tinha como pertença eram apenas generalizações.

A reconstrução foi desencadeada pela desconstrução dessas ideias que deram lugar a estratégias epistemológicas de investigação que se tornaram novos pertencimentos reivindicados como parte da minha identidade profissional.

No âmbito profissional, esse processo crítico-reflexivo me permitiu estabelecer um diálogo com os demais colaboradores da unidade escolar (direção, coordenação, outros professores, auxiliares técnicos de educação, dentre outros profissionais), com o intuito de problematizar o fazer pedagógico na busca de aproximar os projetos da escola às questões sócio contemporâneas.

Para tanto, tentei alinhar esses momentos de construção dialógica aos pressupostos teóricos da PCCOL sob a perspectiva da TASHC a fim de construir, por meio da colaboração crítica, um ambiente de reciprocidade mútua, em que ações interventivas planejadas e estruturadas deliberadamente possibilitassem a transformação crítica do individual ao coletivo e do contexto escolar à realidade.

Nessa lógica, as relações crítico-colaborativas que se processam em contextos profissionais organizados sob a perspectiva da cultura colaborativa, pela contradição e pela colaboração, se movimentam dialeticamente mediatizados pela linguagem, permitindo que os discursos dos sujeitos se entrelacem, em via da construção de novos comportamentos.

Como resultado das ações interventivas:

- Alguns professores se sensibilizaram para participar do projeto *atividade social: viajar, explorando cidades*, de modo a impulsionar um movimento de expansão da aprendizagem ao mobilizar saberes diversos (conhecimentos interdisciplinares, multiculturais, científicos, experienciais, etc.).
- Houve a oportunidade de aprender com o outro e refletir sobre o próprio saber, a partir da escuta, da argumentação crítico-construtiva, do diálogo e da problematização, como possibilidade de reconstrução da prática.
- Foi criado e realizado o projeto permanente nomeado como *Multilinguagens na escola*, que tem como propósito construir uma cultura de valorização das múltiplas linguagens presentes no contexto contemporâneo, de modo a ultrapassar os limites da

interação por meio da língua portuguesa escrita e criar um ambiente desenvolvente e significativo, com base em variados recursos semióticos (imagens, língua de sinais, línguas adicionais, linguagem sonora, etc.). Dentre as contribuições já efetuadas por este projeto, destaca-se: o cardápio bilíngue que fica ao lado da cozinha e informa aos alunos, também em inglês, os alimentos presentes no café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar; o projeto de conversação em inglês como atividade extracurricular e um projeto de literatura inglesa em colaboração com os professores da sala de leitura.

- Há outro projeto em processo de planejamento que é a realização de uma mostra cultural viva, fundamentada em atividades sociais.

No que tange ao processo de formação de professores fui sensibilizado a pensar sobre a relação entre a prática docente e o contexto sócio, histórico, político, econômico e cultural ao qual minha prática está imbrincada. A compreensão da função docente em uma determinada escola pressupõe entender quais são as necessidades sociais dos sujeitos que fazem parte dessa escola, sua realidade e como transformá-la. Estabelecer ações pedagógicas que possibilitem a criticidade e a problematização do conhecimento e da experiência cotidiana em sua relação com o mundo, pois somente a partir de uma educação que propicia a transformação da realidade é que os homens terão a possibilidade de se constituir socio-histórico-culturalmente e poderão construir suas próprias histórias.

Este trabalho evidencia a resistência ao caos do mundo e ao caos em mim mesmo como ser inacabado que busca superar o caos de reprodução que faz parte da condição humana e que contribui para a manutenção do *status quo*. As ideias aqui debatidas desvelam a relação dialética entre o meu desejo de transformação da realidade e a minha formação histórica que inconscientemente coopera para a reprodução de práticas cristalizadas e concepções de ensino encapsuladas que sustentam as dinâmicas da lógica dominante.

Na perspectiva freiriana, em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela iniquidade, os próprios oprimidos em estado de alienação se tornam produtores da opressão, de modo a atuar como uma combinação de peças que

sustentam o funcionamento dos mecanismos de exclusão dos opressores. Libertar-se dessa situação exige a compreensão de que somos seres sociais, pois a transformação do meio não ocorre isoladamente, mas através da ação coletiva na sociedade (Freire, 1987).

Sob esse ponto de vista, hoje mais do que nunca, percebo a importância da profissão docente para a transformação crítica da sociedade e me vejo como um problematizador da realidade em busca constante pela proficiência docente, como possibilidade de criar meios para mudar a realidade.

Na perspectiva de Derrida (2005), em contextos democráticos, a justiça social é sempre um estado que está por vir, que em hipótese alguma é conquistado plenamente. “Ela precisa ser constantemente perseguida e é, nessa trajetória de constitui-la, que ela se faz para cada sujeito singular” (Macedo, 2015).

Nesse âmbito, embora as ações pedagógicas deste trabalho ainda não respondam às demandas que a globalização excludente nos impõe, busca desvelar a importância do caminho, do progresso, dos aprendizados, da superação dos limites e dos obstáculos, tendo em vista que o ideal pode ser posicionado como um ponto de referência para orientar-se ao longo do percurso, mas jamais como um objetivo concreto, pois o ideal é utópico e transita como modelo de perfeição que só existe no pensamento.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. **Redes sociais e teoria social**: revendo os fundamentos dos conceitos. Inf. Inf., Londrina, 2007. v.12, nº esp.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

ANTUNES, R. **As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação**). Caderno CRH, Salvador, v. 15, nº 37, pp. 23 – 46, 2002.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism** . 3ªed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1997) 1992. p. 196-290.

_____. M. M. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, nº2, p.145-175, jul./dez. 2006.

_____. A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escola pública não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.147- 159.

BAYNHAM, M., Bradley, J., Callaghan, J., Hanusova, J. & Simpson, J. Language, Business and Superdiversity in Leeds. Working Papers In **Translanguaging and Translation** (Working Paper Nº 4), 2015.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa"**., v. 20, n. 40, pp. 9-26, Letras UFSM: Santa Maria, 2010.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 27.

BLOMMAERT, J. **Language and Superdiversity. Göttingen**, 2012. Disponível em: <http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/documents/wp/WP_12-09_Concept-Paper_SLD.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

BLOMMAERT, J. **Citizenship, language and superdiversity**: towards complexity. Journal of Language, Identity and Education, v. 12, nº 2, pp. 193-196, 2013.

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. 2011. **Language and superdiversity. Diversities,** vol. 13. n. 2, 2011. ISSN 2079-6595, www.unesco.org/shs/ diversities/vol13/issue2/art1. Acessado em 10 de janeiro de 2014.

_____. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes:** Chronicles of Complexity. Bristol: Multilingual Matters. Zane Goebel, La Trobe University, Melbourne, pp.127, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: Plano CDE/ British Council Brasil, 2015.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1995.

BROOKFIELD, Stephen D. Adult Learners: motives for learrning and implications for practice. In. BROOKFIELD, Stephen D. **Understanding and facilitating adult learning**: comprehensive analysis of principles and effective practices. G.B., Open University Press, 2001. 6th ed. pp. 1 – 24.

BURBULES, C. N. TORRES, C. A. **Globalização e educação** – perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 11-25. 2004.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. de G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. New York: Routledge, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. Travail et pouvoir d'agir. Paris: PUF, 2008.

DERRIDA, J. **Rogues: Two Essays on Reason**. Stanford: Stanford University Press, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

_____.**A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

EDUCATION FIRST. **Índice de proficiência em inglês**. EF EPI, p. 26, 2012.

ENGESTRÖM, Y. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da atividade escolar. *In*: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo, Loyola: 2002.

_____. Activity theory and individual and social transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMAKI, R. (Eds.) **Perspectives on activity theory, Cambridge**: Cambridge University Press, 2003 p. 19-38.

_____. From Well-Bounded Ethnographies to Intervening *In:* **Mycorrhizae Activities**. Organization Studies, n. 27, 2006, p. 1783-93.

ENGESTRÖM, Y. Knotworking and agency in fluid organization. In: _____. **From teams to knots**: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. New York: Cambridge, 2008, p. 199-233.

_____. **Aprendizagem expansiva**. Tradução: Fernanda Coelho Liberali (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2016.

FINLEY, M. **America's best-loved business futurista**: Alvin Toffler and the Third Wave (TM). 1995. Disponível em: <http://www.skypoint.com/members/mfinley/toffler.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 115 – 126, 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, nº9, pp. 52-132, 1971.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976/ 1985.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **The Politics of Education, Culture, Power and Libertation**. Nova Iorque: Bergey and Garvey, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p.63, 1996/ 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/ 1987/ 2001/ 2005.

_____., GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREUDENBERGER. H, J. **L'épuisement professionnel "la brúlure interne"**. Quebec: Gaetan Morin, 1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p.66, 2000.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O., & LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. In O. García, & A. M. Y. Lin (Ed.), Bilingual and Multilingual Education. **Encyclopedia of Language and Education**, Vol. 5. Dordrecht: Springer, 2016.

_____. Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D Little & P. Thagott (Ed.). **The linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique de la recherche** (pp. 11-26). Berlin: De Gruyter Mouton, 2017.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual Pedagogies. *In*: **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Oxon: Routledge, 2012.

GATTI, B. A. **A Identidade do pedagogo**. Educação e Compromisso, UFPI, Teresina, v.5, n.12, 1993.

_____., ESPOSITO, Y. L., SILVA, R N. Características de professores(as) de 1° grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.15, n.48, ago. 1994.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade** [*on-line*]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379.

_____. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, nº1, pp. 95-138, 2010.

_____. *et al*. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. v. 1. 264p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, p. 1980.

GOUVEIA, Beatriz. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In. ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. (Org.) São Paulo, Loyola, 2013. pp. 69-80.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Loyola. Annablume, Coleção Geografia e Adjacências. 2005.

_____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HELD, N.; MACARINI, J. V. Análise das dinâmicas socioeconômicas e tendências de desenvolvimento urbano na zona leste de São Paulo: notas sobre as centralidades urbanas locais. **XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ENANPUR)**. São Paulo: 2017.

HELM, F.; DABRE, T. **Engineering a 'contact zone' Language and Intercultural Communication** Vol.18, Iss.1, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321188057_Engineering_a_'contact_zone'_through_translanguaging>. Acesso em: 24 de dezembro de 2018.

HERBELE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Cadernos de Letras** UFRJ, Rio de Janeiro, v. 27, pp. 101-116, 2010.

_____. MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI**, 2007, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

HOLZMAN, L. Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone. **Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association**, Chicago, ago. 2002.

1993
_____. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2008.

_____. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

HOWARD, P. Pax **Technica**: How the Internet of things may set us free or lock us up. New Haven, CT: Yale University Press, 2015.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

JEWITT, C. **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

_____. COPE, B; CHAPELLE, A. Multiliteracies in Education. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd, 2013.

KONTOPODIS, M. **Neoliberalism, Pedagogy and Human Development**: Exploring Time, Mediation and Collectivity in Contemporary Schools. London and New York: Routledge – Taylor & Francis, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London/NY: Routledge, 2003.

_____. Genres and the multimodal production of Scientificness. In: JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 173-186.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

_____. **Reading images**: the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; MCKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei e RENANDYA, Willy A. (ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, p. 9-27, 2012.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o Fracasso da Lei na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplo olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.15-32.

LEMOS, M. F.; LIBERALI, F. C. A gestão crítico-criativa na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador. *In*: **II Congresso brasileiro de estudos organizacionais**. Uberlândia: SEBO, v. 2, 2014, p. 1-10.

_____. Gestão crítico-colaborativa na constituição de cadeias criativas. *In*: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga. (Org.). **Cadeia criativa**: teoria e prática em discussão. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2018, pp. 287-310.

LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness**. Philosophy in the USSR: Problems of Dialetical Materialism. Progress Publishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/leon1977.htm>. Acesso em: 24 de agosto de 2018.

_____. **Aproximación a la teoria de la actividad**: Vygotsky en el presente. Eclecta, México, v. 3, n. 9 y 10, pp.129-39, 2005.

LIBERALI F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIBERALI, F. **Creative Chain in the Process of Becoming a Totality**. São Paulo: Bakhtiniana, p. 100-124, 2009.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

_____. **Cadeia criativa na educação infantil**: a intencionalidade na produção de objetos comprtilhados In: Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias.1 ed.Niterói : Editora da UFF, 2010, v.1, p. 41-60.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. MATEUS, E; DAMIANOVIC M. C. (Org.). **Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, A. R. A.; LIBERALI, F. C. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Inter FAIIC, vol. 01. Nº 01, pág. 18-33, jan/jun. 2011.

_____. **Projeto Digit-m-ed Brasil**: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. Volume 10 - Número 3 - nov/dez de 2015.

_____. **A reflexão e a prática no ensino** – Inglês. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2012.

_____. BORELLI, S.; LIMA, M. E. Gestão escolar em cadeias criativas: um processo para transformações escolares. In: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P. (Org). **A formação de professores de línguas**: políticas, projetos e parcerias. Campinas-SP: Pontes Editora, 2015, pp. 93-141.

_____. **Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brazil**. London: Bloomsburry, 2017.

_____. **Formação crítica de professores**: questões fundamentais. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2018.

_____. Cadeia criativa: conceitos centrais. *In*: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga. (Org.). **Cadeia criativa**: teoria e prática em discussão. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, pp. 11-32.

_____. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Santillana, 2019.

LINGARD, B. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, C. N. TORRES, C. A. **Globalização e educação** – Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 11-25. 2004.

LOBMAN, C; LUNDQUIST, M. **Unscripted learning**: using improve activities across the K – 8 Curriculum. New York and London: Teachers College Press, 2007.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, vol. 36, núm. 133, octubre-diciembre, 2015, pp. 891-908.

MACGEE, G. F. K. **Author and futurista Alvin Toffler** – Entrevista com Alvin TOFFLER, em 27 de novembro de 2006). 2006. Disponível em: <http://www.gartner.com/research/fellows/asset_165710_1176.jsp>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

MACHIN, D. **Introduction to multimodal analysis**. London: Hodder Arnold, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. *In* M. Hedegaard (ed.) **Learning in Classrooms**: A Cultural-Historical Approach. Aarhus, University Press, 2001.

_____. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada. *In*: Suelli Salles Fidalgo, Alzira da Silva Shimoura (org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. Ductor: São Paulo, 2007, p.148-157.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, E. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky**: uma revista no início do século XXI. São Paulo: Andross, v. 270, p. 53-78, 2009.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: **A pesquisa crítica de colaboração** – PCCOL. In: Fernanda Coelho

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ M. O. G. Cadeia Criativa: A colaboração crítica como constituinte das atividades. In: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga. (Org.). **Cadeia criativa**: teoria e prática em discussão. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, pp. 65-87.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MENDES, N. **Performance in English teaching**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEURER, J. L. Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: COSTA, M. J. D. et al. (Org.). **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/ NUSPPLE, 2002. p. 133-140.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA vol.24 no.2 São Paulo, p. 309-33, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORAN; JOHN STEINER. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and criativity. *In* R. K. Sawyer, V. Jonh-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D.H. Feldeman, J. Nakamura *et al* (Eds.), Creativity and development. New York: Oxford University Press, pp. 60 - 90.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf. Acesso em: 30 de dezembro de 2018.

_____. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge. p. 9–37, 2000.

NORTHRUP, D. **How English Became the Global Language**. New York: Palgrave MacMillan, pp.13, 2013.

NEWMAN F; HOLZMAN L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M.O.G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para uma expansão dialógica:** uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

_____. MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores de ensino médio em serviço. **Revista Alfa**. São Paulo, V. 61, pp. 625–652, 2017.

PAIVA, V. L. M. (org.) **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes/UFMG, 1996. 211 p.

_____. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE :ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.T e CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. pp. 53- 84.

PENNYCOCK, A. 2004. **Performativity and Language Studies**. Critical Inquiry *In* Language Studies: an International Journal, 1 (1): 1-19.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura en la sociedad neoliberal**. 2ª ed. Madrid: Morata, 1998.

PLACCO E SOUZA (ORG). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

PICCOLI, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v.1, pp.1-16, 2006.

RAJAGOPALAN, K. “The concept of ‘World English’ and its implications for ELT”. **ELT Journal** 58 (2): pp. 193, 2004.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

RESNICK, L. B. **Learning in school and out**. Educational Researcher. v. 18, n. 4, p. 5-7, 1987.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I**: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, nº 20, pp. 9-35, 2013.

_____. Ensino de língua estrangeira na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngue e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempo de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes. p. 29-60.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue**: articulações com teorizações bakhtinianas. Delta, vol. 31, nº 2, São Paulo, p. 411-445, jul/dez 2015.

ROCHA, Tânia de Fátima. A cadeia criativa em perspectiva na formação do professor coordenador pedagógico. In: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga. (Org.). **Cadeia criativa**: teoria e prática em discussão. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 309-345.

ROJO, R, H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Ed.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

SACRISTÁN, J, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 65, 1995.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educación para otro mundo posible**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellin: CEDALC, 344P, 2019.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996. pp. 214-308.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, p. 10, 2003 (2000).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Língua Inglesa. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. (2009). Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, pp. 127-172, 2009.

_____. GARCEZ, P. M. (2012). **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra.

SCHNEWULY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEIDLHOFER, B. “Conceptualizing ‘English’ for a multilingual Europe”. In: Annick de Houwer and Antje Wilton (Ed.). **English in Europe Today**: Sociocultural and educational perspectives. Amsterdam and Philadelphia: JohnBenjamins, p. 7, 2011a.

_____. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, p. 7 2011.

SMYTH, J. Teacher’s work and the politics of reflection. *In*: **American Educational Research Journal**. Vol. 50. Nº 3, pp. 254–262. 1992.

SOARES, L. H. *et al*. Globalização e desafios contemporâneos para educação: análise do Pisa e os rumos da educação no Brasil. **Revista eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, pp. 200-04, abril 2008.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato . Rio de Janeiro: Leya, p. 14, 2017.

SUPIOT, A. **O espírito de Filadélfia**: a justiça social diante do mercado total. Trad. Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2014 (2010).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, (2002) 2014.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras**. São Paulo: p. 23-195, 2013.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A. O organizador curricular por meio de atividade social: reflexões sobre o Pibid Língua Inglesa. Sorocaba/SP: **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2 - Especial, p. 561-572, jan./jun. 2017.

VERTOVEC, S. Superdiversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**. Surrey, v. 30, n. 06, p. 1024 – 1054, 2007.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités Revue Électronique**, [S.l.], v.3, n.1, p.43-66, 2006b.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

VYGOTSKY. L. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. The history of the development of higher mental functions.**The collected Works of L. S. Vygotsky**. v.4 New York: Kluwer/Plenum, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991/ 2003.

WOLFFOWITZ-SANCHES, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Consultas *on-line*

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES, disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11/08/2018.

GLOBALIZATION AND WORLD CITIES STUDY GROUP & NETWORK, disponível em: <https://www.lboro.ac.uk/gawc/world2018.html>; <https://www.lboro.ac.uk/gawc/projects.html>. Acesso em: 11/01/2019.

IBGE. SÃO PAULO, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em 11/01/2019.

QEDU, disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 14/01/2019.