

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

SARA MORAES ROCHA

**PROTAGONISMO CRIATIVO NA ERA DIGITAL: EXPLORANDO OS TEXTOS
MULTIMODAIS NAS AULAS DE INGLÊS E DE ESPANHOL DA ESCOLA
PÚBLICA A PARTIR DA ABORDAGEM CLIL**

Bagé

2025

SARA MORAES ROCHA

**PROTAGONISMO CRIATIVO NA ERA DIGITAL: EXPLORANDO OS TEXTOS
MULTIMODAIS NAS AULAS DE INGLÊS E ESPANHOL DA ESCOLA PÚBLICA A
PARTIR DA ABORDAGEM CLIL**

Dissertação do Programa de Pós –
Graduação em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Gonçalves
dos Santos do Canto

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Clara Zeni
Camargo Dornelles

Bagé

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R672p Rocha, Sara Moraes

Protagonismo criativo na era digital: explorando os textos multimodais nas aulas de inglês e espanhol da escola pública a partir da abordagem CLIL / Sara Moraes Rocha.

180 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.

"Orientação: Camila Gonçalves dos Santos do Canto".

1. CLIL. 2. Línguas adicionais. 3. Textos multimodais. 4. Tecnologias digitais. 5. Escola pública. I. Título.

Sara Moraes Rocha

Protagonismo criativo na era digital: explorando os textos multimodais nas aulas de inglês e espanhol da escola pública a partir da abordagem CLIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em 22 de agosto de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Clara Zeni Camargo Dornelles
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Prof.ª Dr.ª Gabriela Bohlmann Duarte
(UFPEL)

Prof.ª Dr.ª Luciani Salcedo de Oliveira
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/08/2025, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/08/2025, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **GABRIELA BOHLMANN DUARTE, Usuário Externo**, em 03/09/2025, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/11/2025, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1809709** e o código CRC **08459E2A**.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora, Profa. Dra. Camila Goncalves dos Santos do Canto, pelo apoio, animação e incentivo desde o início, quando tudo era incerteza, até agora, quando tudo ganhou forma e sentido. Também, à minha co-orientadora, Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles, que se faz presente desde a graduação e tem me acompanhado sempre com confiança, paciência e acolhimento.

Aos demais professores e colegas que contribuíram para essa trajetória no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e pelos tantos outros caminhos que já trilhei na Universidade Federal do Pampa.

Aos meus amigos e familiares, pela parceria, escuta e compreensão nos momentos mais desafiadores ao longo dessa etapa.

À escola, que abriu espaço para esta pesquisa e tantas outras coisas. E, é claro, aos meus alunos, em especial aos do 9º ano, que deram vida a esse trabalho e ressignificaram a minha própria jornada.

“El surrealismo es la mágica sorpresa de encontrar un león dentro de un armario, donde se está seguro de encontrar camisas”.

Frida Kahlo

RESUMO

A presente dissertação se trata de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Gil, 2002) sob a proposta de analisar e discutir a implementação da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), potencializada pelas tecnologias digitais, no contexto da escola pública, como incentivo à criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de língua inglesa e espanhola em uma escola no interior do município de Bagé - RS. Para isso, a pesquisa foi fundamentada a partir da contextualização sobre o ensino de línguas adicionais na escola pública, especialmente o inglês e o espanhol (Leffa, 2011; British Council, 2015; Ferreira, 2024), da discussão sobre a abordagem CLIL (Marsh, 1994; Coyle, 2005), tecnologias digitais (Brasil, 2018; Vilaça, 2019), textos multimodais (Dionísio, 2011; Rojo, 2013) e dos conceitos de criatividade (Ostrower, 1993; Mitjás, 2000; Dietrich, 2019). A fim de alcançar o objetivo do estudo e responder a questão norteadora, foi desenvolvido um material didático autoral organizado a partir de orientações e recursos para que professores de língua inglesa e espanhola possam ministrar uma unidade temática sobre identidade com o intuito de incentivar a criatividade e a auto expressão dos alunos por meio da leitura e produção de textos multimodais. O material foi aplicado durante 8 aulas intercaladas nas disciplinas de língua inglesa e espanhola com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para a geração dos dados, foram utilizados questionários pré e pós-intervenção, gravação em áudio das aulas, produções multimodais dos alunos, observação e diário de campo. Os resultados analisados indicaram que o protagonismo criativo se fez presente nas produções dos alunos, uma vez que as tecnologias digitais atuaram como coadjuvantes do processo criativo. Além disso, questões identitárias e de auto expressão ganharam mais espaço nas produções dos alunos ao longo da pesquisa, revelando também como os alunos se relacionam com estereótipos e questões sociais, étnico-raciais e de gênero. Por fim, podemos dizer que a pesquisa possibilitou um maior engajamento nas aulas e maior aproximação na relação entre a professora e os alunos, contribuindo para uma construção coletiva dos conhecimentos de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-Chave: CLIL. Línguas adicionais. Textos multimodais. Tecnologias digitais. Escola pública.

ABSTRACT

This master's dissertation presents an action research study (Thiollent, 1985; Gil, 2002) that aims to analyze and discuss the implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, enhanced by digital technologies, in the context of a public school as a means of fostering creativity in the production of multimodal texts in English and Spanish language classes. The research was carried out in a state school located in the rural area of Bagé, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The theoretical foundation is based on discussions surrounding the teaching of additional languages in public schools — especially English and Spanish (Leffa, 2011; British Council, 2015; Ferreira, 2024) — as well as on studies regarding the CLIL approach (Marsh, 1994; Coyle, 2005), digital technologies (Brasil, 2018; Vilaça, 2019), multimodal texts (Dionísio, 2011; Rojo, 2013), and creativity (Ostrower, 1984; Mitjás, 2000; Dietrich, 2019). In order to achieve the research objective and address the guiding question, an original didactic material was developed, consisting of guidelines and resources to support English and Spanish teachers in delivering a thematic unit on identity, aiming to promote students' creativity and self-expression through multimodal reading and production. The material was implemented over the course of eight alternating lessons in English and Spanish with 9th-grade students from elementary school. Data were collected through pre- and post-intervention questionnaires, audio recordings of the classes, students' multimodal productions, observation, and a field journal. The analysis of the results indicated that students' creative agency was evident in their productions, as digital technologies served as mediators of the creative process. Furthermore, identity and self-expression became more prominent in students' work throughout the research, revealing how they relate to stereotypes and social, ethnic-racial, and gender issues. Ultimately, the study promoted greater student engagement and strengthened the relationship between teacher and students, contributing to a collective, critical, and reflective construction of knowledge.

Keywords: CLIL. Additional languages. Multimodal texts. Digital technologies. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leis, documentos e iniciativas	26
Figura 2 – A tríade de metas relacionadas ao CLIL	31
Figura 3 – Competências essenciais para os professores da abordagem CLIL.....	38
Figura 4 – O modelo dos 4Cs e a sinergia entre os princípios.....	41
Figura 5 – Tríptico da progressão linguística do CLIL.....	43
Figura 6 – As múltiplas faces do CLIL.....	45
Figura 7 – As 5 dimensões do CLIL.....	47
Figura 8 – Organização textual da metodologia.....	70
Figura 9 – Distância entre o bairro São Domingos e o Centro de Bagé.....	73
Figura 10 – Antiga localização da escola e localização atual por satélite.....	74
Figura 11 – Colagem de matérias jornalísticas sobre as obras na escola.....	74
Figura 12 – Colagem multimodal retratando ações coletivas da comunidade.....	75
Figura 13 – Sumário do MDA.....	79
Figura 14 – Aplicação da intervenção pedagógica.....	80
Figura 15 – Objetivos das aulas 1 e 2.....	81
Figura 16 – Raspadinha “Scratch and win!”	81
Figura 17 – Objetivos das aulas 3 e 4.....	82
Figura 18 – Minibiografia “La diosa del futbol”	83
Figura 19 – Objetivos das aulas 5 e 6.....	84
Figura 20 – Playlist criada para a turma.....	85
Figura 21 – Objetivos das aulas 7 e 8.....	86
Figura 22 – Roteiro para o desenho guiado.....	87
Figura 23 – Vídeo de análise da obra.....	87
Figura 24 – Galeria de autorretratos de Frida Kahlo.....	88
Figura 25 – Sugestões adicionais para o professor.....	93
Figura 26 – Acesso aos recursos disponibilizados.....	93
Figura 27 – Tutorial para utilização do Padlet.....	94
Figura 28 – Esboço das frases criadas pelos alunos.....	98
Figura 29 – Colagem dos <i>vision boards</i> produzidos.....	99
Figura 30 – Produções entregues por Picasso.....	104

Figura 31 – Produções entregues por Da Vinci.....	105
Figura 32 – Produções entregues por Monet.....	106
Figura 33 – Produções entregues por Michelangelo.....	107
Figura 34 – Produções entregues por Tarsila.....	108
Figura 35 – Produções entregues por Van Gogh.....	109
Figura 36 – Produções entregues por Munch.....	110
Figura 37 – Redes sociais mais utilizadas pelos alunos.....	118
Figura 38 – Tecnologias digitais para aprender inglês e espanhol.....	118
Figura 39 – Tecnologias digitais, leitura e escrita.....	119
Figura 40 – Características de pessoas criativas.....	122
Figura 41 – Percepções sobre criatividade.....	122
Figura 42 – Opiniões dos discentes ao final da pesquisa.....	130
Figura 43 – Textos sobre si.....	131
Figura 44 – Acolhimento e assuntos pessoais.....	131
Figura 45 – O que os alunos mais gostaram nas aulas.....	132
Figura 46 – Tecnologias digitais e criatividade.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Guia de planejamento dos 4Cs.....	52
Quadro 2 – Modelo de Planejamento de Aula de CLIL conforme Darn (2006).....	53
Quadro 3 – Perguntas para monitorar a aplicação da abordagem CLIL.....	56
Quadro 4 – Afirmações avaliadas pelos alunos com a Escala Likert.....	89
Quadro 5 – Esboço da proposta pretendida com o MDA.....	90
Quadro 6 – Critérios de análise das produções multimodais.....	97
Quadro 7 – Comparativo entre os tipos de criatividade identificados.....	112

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLIL - Content and Language Integrated Learning

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Material Didático Autoral

RELO - Regional English Language Office

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 ORIGIN.....	14
2 CAMINO.....	18
3 TERRITORY.....	22
3.1 Ensino de inglês na escola pública.....	22
3.2 Abordagem CLIL	30
3.2.1 Os principais objetivos e o papel do professor	35
3.2.2 Os 4Cs.....	39
3.2.3 O tríptico da linguagem de Coyle.....	42
3.2.4 Tipos de CLIL.....	45
3.2.5 CLIL e a BNCC.....	48
3.2.6 Os materiais didáticos para CLIL.....	54
3.3 Leitura e produção escrita em línguas adicionais.....	57
3.4 Protagonismo e criatividade.....	64
4 CARTOGRAFIA.....	70
4.1 Metodologia da pesquisa.....	70
4.1.1 Contexto e participantes da pesquisa.....	73
4.2 Metodologia da intervenção.....	78
4.2.1 Procedimentos da intervenção.....	78
4.2.2 O Material Didático Autoral (MDA).....	90
5 CROSSING.....	96
5.1 Tecnologias digitais, criatividade e produção multimodal.....	96
5.1.1 Vision boards.....	98
5.1.2 Minibiografias, playlists comentadas e autorretratos.....	104

5.2	Percepções sobre tecnologias digitais e textos multimodais.....	116
5.3	Implementação do CLIL nas aulas de línguas adicionais da escola pública.....	124
6	HORIZONTE.....	135
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICES.....	146

1 ORIGIN

Curiosa, tagarela e inquieta. Essas são as palavras que mais se repetem nos discursos dos meus pais quando o assunto é a minha infância e confesso que, mesmo com o passar dos anos, essas palavras ainda me descrevem fortemente.

Com o início da minha trajetória escolar na escola pública, aos cinco anos de idade, não foi diferente. Me descobri leitora muito cedo. Adorava revistas de atividades, ganhar livros e, descobrir a biblioteca dentro da escola, foi um momento mágico.

Sempre ávida por ler e contar histórias, concluí a Educação Infantil como oradora da turma e guardo, até hoje, o discurso escrito com a ajuda da minha tia, também professora. Lembro que, nessa época, ser professora já estava na minha grande lista de “o que quero ser quando crescer”. Acredito que isso aconteceu em razão das experiências que tive na escola, pois eu adorava ajudar meus colegas, ser a ajudante do dia, escrever minhas próprias histórias, desenhar cenários e grampear um amontoado de folhas para entregar à bibliotecária, pedindo que meu “livro” fosse colocado em alguma das estantes da biblioteca. Jamais imaginei que esses pequenos detalhes ainda estariam tão presentes na minha vida hoje.

Com o passar do tempo, já no início da adolescência, ainda na mesma escola e com o início da divisão de disciplinas, todo esse prazer da leitura e da autoria dentro da escola foi perdendo espaço a partir do surgimento de matérias complexas e atividades mais mecânicas. Entretanto, meus hábitos de leitura nunca foram abandonados e a curiosidade por aprender mais do que era exposto na escola sempre esteve presente.

E não foi diferente quando o inglês passou a fazer parte da minha vida escolar. Lembro que, antes mesmo de ter aulas de inglês na escola, eu já tinha um vocabulário razoável. Porém, isso só aconteceu, novamente, por conta da curiosidade. Em casa, havíamos um livro de inglês que continha algumas atividades e o famoso *pictionary*, o que me ajudou muito a adquirir vocabulário. Além disso, uma das minhas amigas de infância estudava em uma escola privada e, desde pequena, já tinha aulas de inglês na escola. Embora fosse mais velha que eu, lembro perfeitamente do quanto ficávamos empolgadas na hora de fazer os temas de casa dela em inglês que, muitas vezes, eu pedia para fazer no lugar dela.

A partir dessa bagagem e ao descobrir que a troca de escola me permitiria ter aulas de inglês a partir do oitavo ano, me senti bastante motivada para enfrentar novos desafios para aprender a língua. Mas, nessa escola, também pública, aconteceu mais uma experiência de desencanto. As aulas de inglês eram monótonas e, basicamente, seguiam sempre o mesmo fluxo: CD, completar o livro didático e homework. Mais uma vez, me vi desanimada na sala de aula, mas determinada a continuar buscando aprender além dela.

Acredito que esse tenha sido o divisor de águas no meu processo de aprendizagem. Nessa época, como qualquer adolescente, eu adorava ficar nas redes sociais e, por mais cômico que seja, eu tinha um fã clube no Twitter. Com o passar do tempo, comecei a ganhar certa visibilidade por editar imagens e fazer comentários relacionados aos famosos que gostava. A partir de então, decidi criar um blog de notícias, o que me obrigava a pesquisar por fontes, principalmente internacionais e, conseqüentemente, traduzir o que encontrava. De início, esse processo me ajudou muito a expandir o vocabulário na língua inglesa e em língua espanhola, logo, passei a compreender as leituras que fazia com mais facilidade, precisando cada vez menos da tradução.

A internet teve um papel muito importante nesse desenvolvimento, porque passei a ter acesso a diversos recursos para melhorar meus conhecimentos. Eu escutava as músicas internacionais que gostava e acompanhava a letra, lia diversos textos em inglês, depois, quando tive meu primeiro smartphone, usava aplicativos que me possibilitaram conversar com pessoas de diversas nacionalidades que também queriam aprender inglês e espanhol ou que, como nativos, pretendiam ensinar essas línguas para, em troca, aprenderem português.

Todas essas possibilidades e recursos não me foram oferecidos dentro da escola, muito menos sugeridos por algum professor. A minha experiência com as línguas adicionais dentro de duas escolas públicas me fez questionar algo bastante inquietante: será mesmo que não se aprende línguas adicionais na escola pública?

Essa dúvida se fortalece não só com base nas minhas próprias experiências, pois esse é um tema que se reproduz nas falas de pesquisadores, professores e alunos. A minha vivência me traz certa preocupação, uma vez que posso afirmar com certeza que não tive nenhuma aula de línguas que me motivasse a buscar além do que era passado em aula. Além disso, logo que ingressei no curso de Letras - Línguas Adicionais na Universidade Federal do Pampa, me deparei com colegas,

que também foram estudantes da escola pública, que relatavam os mesmos problemas acerca do aprendizado de línguas adicionais e comentavam sobre o quanto isso dificultava o desenvolvimento deles dentro da própria universidade.

Diferentemente, no meu caso, minha trajetória acadêmica nas disciplinas de inglês foram de grande ajuda para que eu pudesse desenvolver e colocar em prática os conhecimentos na língua que havia adquirido por conta própria até então. A partir disso, passei a me comunicar muito melhor textualmente e tive diversas oportunidades para desenvolver a parte que mais me causava insegurança: a oralidade. Logo, acredito que isso só foi possível porque a base de conhecimentos que construí ao longo dos anos acabou potencializando o meu desenvolvimento na produção oral, juntamente com o incentivo dos professores que tive, da interação com os colegas e a motivação que já carregava intrinsecamente.

Além de ter sido um período crucial para o meu desenvolvimento tanto na língua inglesa quanto na língua espanhola, minha trajetória acadêmica acabou provando que meu interesse na leitura e na escrita criativa, cultivado ainda na infância, não estava tão adormecido quanto eu pensava.

O começo da minha vida acadêmica foi bastante marcado pela empolgação de me sentir onde desejava estar e pela ansiedade de ter minha rotina totalmente dedicada ao curso de período integral, o que acabava, muitas vezes, exigindo algumas abdições. Dentre elas, menos tempo com a família e amigos, ter dificuldades em encontrar emprego no turno da noite, o que acabou influenciando a questão financeira que, apesar dos benefícios oferecidos pela universidade, nem sempre é amenizada.

Foi como solução para essas inquietações que encontrei a oportunidade de prestar serviços como *freelancer* na internet. Durante essa experiência, fui redescobrimdo e revivendo meu prazer pela leitura e pela escrita através da oportunidade de produzir textos sobre os mais diversos assuntos e nos mais diversos formatos, desde artigos para blogs até design de *posts* para as redes sociais. Adquiri muitos conhecimentos ao trabalhar com uma grande variedade de nichos, o que me ajudava a manter acesa a curiosidade por novos saberes e me levava a exercitar a criatividade com bastante independência e liberdade.

Ter a oportunidade de explorar minha criatividade nesse momento da minha vida me ajudou a entender o que eu realmente gostava de fazer e, de certa forma, acabou trazendo um direcionamento maior para as minhas práticas como

professora. Além disso, ter essa liberdade criativa transformou toda minha perspectiva sobre trabalho ser, necessariamente, algo cansativo. Pelo contrário, meu trabalho passou a ser muito mais que uma obrigação ou mera necessidade, pois, muitas vezes se tornou algo prazeroso e até mesmo reconfortante. Em alguns momentos, era até mesmo refúgio em meio à rotina cansativa e, na maior parte do tempo, já monótona e automatizada.

Acredito que ter vivenciado essas experiências fizeram com que eu mantivesse essa atividade não só como um entretenimento, mas também como um *food for thought* ou “alimento para o pensamento”. De certa forma, é algo que acaba nutrindo minha prática docente e a vontade de propiciar aos meus alunos experiências de aprendizagem que, de fato, permitam com que eles percebam o poder e a importância que suas vozes, pensamentos e ideias possuem.

Foi sob essa perspectiva que ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) logo que concluí a graduação, já idealizando um trabalho que buscasse incentivar a criatividade e o protagonismo dos alunos nas aulas de língua inglesa e espanhola.

Mesmo com as incertezas sobre aplicar o projeto e as tantas mudanças que ocorreram durante o trajeto que me trouxe até o presente trabalho, acabei sendo aprovada no concurso público estadual como professora de inglês, comecei a trabalhar em uma escola e realidade totalmente diferentes da qual já atuava e tive minhas primeiras experiências com os alunos que inspiraram em mim a vontade de realizar esta pesquisa. Portanto, é com muito entusiasmo e carinho que divido a seguir cada etapa dessa jornada.

2 CAMINO

O capítulo de introdução desta pesquisa tem como intuito apresentar o caminho percorrido a partir das dúvidas e inquietações durante a minha trajetória acadêmica e profissional. Nesse sentido, abordarei a questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos gerais e específicos do presente estudo.

A partir de 2014, as salas de aula começaram a receber os primeiros nativos digitais¹, a Geração Alpha. Todas as crianças que nasceram a partir de 2010 são consideradas parte da primeira geração 100% tecnológica.

Segundo McCrindle (2021), sociólogo australiano que surgiu com o termo, a denominação *Alpha* foi escolhida por dois motivos: por se tratar de uma geração que possibilita o começo de um novo ciclo e porque *alpha* é a primeira letra do alfabeto grego, simbolizando o recomeço após a Geração Z.

Entretanto, a tecnologia está tão presente que, muitas vezes, esse fácil acesso a tudo passa a ser negativo, dando vida ao que Longo (2023) chama de fenômeno da descuriosidade. Conforme o autor, passamos a tomar o acesso à informação como algo certo e acabamos “[...] negligenciando a imaginação como força motriz da criação e do pensamento crítico.” Da mesma forma, Longo (2023) ainda afirma que a hiperconexão acaba por minimizar a nossa própria autonomia e que cabe a nós ditarmos o papel que a tecnologia pode exercer nas nossas vidas.

No dia a dia da sala de aula, nos momentos de conversa com outras professoras e nas formações da escola, o desinteresse em ler, interpretar e realizar as atividades, as pesquisas que são copiadas e coladas sem reflexão e a falta de perspectiva por parte dos alunos são pautas. Também, as angústias das professoras são as mesmas: o que está faltando para chamar a atenção deles? Por que eles parecem tão inacessíveis às vezes?

É nesse sentido que é preciso repensar as práticas realizadas em sala de aula para que elas se expandam para além da escola e para que os alunos também sejam incentivados a se sentirem parte do processo de aprendizagem,

¹ Considerando o contexto onde a pesquisa aconteceu, adotamos o termo “nativos digitais” por uma questão de definição geracional, uma vez que existem discussões teóricas (Buckingham, 2008; Azambuja, 2019) que problematizam a utilização do termo, argumentando que há desigualdade quanto ao acesso às tecnologias. O uso do termo provoca uma reflexão que compreende que os nativos digitais não necessariamente possuem afinidade intrínseca pelas tecnologias digitais, visto que isso se trata de uma questão que é influenciada pelo contexto cultural, econômico e social de onde estão inseridos.

compartilhando experiências e descobertas. A escola precisa abrir caminhos para que os alunos saibam utilizar esse interesse pelas tecnologias com autonomia, consciência e criatividade e para que entendam que as tecnologias digitais não são inquestionáveis e que nem tudo que é compartilhado é real. Afinal, eles são protagonistas e também podem ser fonte de conteúdo e conhecimento.

Por essas razões, e graças às imensas possibilidades que ela proporciona, a internet está tornando os espertos mais espertos - porque lhes serve como ferramenta para instrumentalizar a curiosidade -, mas também tornando os estúpidos ainda mais estúpidos. Estes estão na internet, exatamente como diria o verbo à moda antiga: navegando, porém, sendo levados pela correnteza, sem terem controle do próprio rumo, até naufragarem em um oceano de fracasso. Afinal, de que adianta a gente ter a Biblioteca de Alexandria no bolso e nada na cabeça? (Longo, 2023, p. 85).

É fato que a escola deve oferecer espaço para que os alunos sejam protagonistas, mas, também, vemos a preocupação do autor ao afirmar que os alunos estão apenas se deixando levar pela correnteza de informações. Além disso, essa preocupação só se intensifica quando paramos para perceber que a rotina na escola parece automatizada: os alunos chegam na aula, aguardam ansiosamente o recreio, respondem perguntas no modo mecânico e, quando há a tentativa de uma atividade na qual eles devem agir com autonomia, a pergunta que recebemos é “não vamos ter **aula** hoje?”

Visto que, segundo o autor, a internet serve para instrumentalizar a curiosidade, é importante que ela realmente seja apenas um meio, assumindo um papel de coadjuvante no processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a internet deve ser a ferramenta que auxilia no desenvolvimento do aluno protagonista, que a utiliza de forma crítica e independente.

Do mesmo modo, Souza e Dornelles (2016, p. 131-132) enfatizam a importância da coconstrução através do engajamento, da interação e da autonomia nas dinâmicas sociais contemporâneas, ressaltando que as tecnologias e os letramentos, ao serem utilizados como mediadores da aprendizagem, são capazes de proporcionar autonomia aos estudantes. Logo, podemos dizer que o processo de coconstrução promove também a emancipação dos alunos a partir de uma visão na qual as tecnologias não se sobrepõem à construção do conhecimento, mas se integram às outras dinâmicas pertencentes a esse processo.

Frente à essa reflexão e entendendo a coconstrução como uma possibilidade

de enfrentamento aos desafios enfrentados na escola por professores e alunos, principalmente no que tange ao desinteresse dos alunos, entendemos que a proposta da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) em aliar o aprendizado de línguas aos conteúdos estudados em sala de aula instiga a busca por promover a aprendizagem contextualizada, ao invés de apenas fazer com que os alunos acumulem informações. Sendo assim, o CLIL pode ser um caminho para estimular a utilização das tecnologias digitais na leitura e na produção de textos multimodais, de modo a instrumentalizar a curiosidade dos alunos, incentivando a autonomia, a investigação, a reflexão crítica e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Considerando essa perspectiva do cenário atual da educação, no qual trabalhamos com alunos cada vez mais habituados às tecnologias digitais, torna-se fundamental buscar formas de explorar essas habilidades tecnológicas em sala de aula a fim de incentivar a criatividade e o protagonismo, além de promover a conscientização sobre a importância do pensamento crítico frente à hiperconectividade. Logo, ao assumir o papel de professor mediador, será possível propor experiências de aprendizagem significativas que, de fato, levem em conta os interesses e as necessidades dos alunos e que os orientem em relação ao consumo, utilização de produção de informações através da internet.

Com base nesse contexto, a questão norteadora da pesquisa é: como a abordagem CLIL potencializada pelas tecnologias digitais, no contexto da escola pública, pode incentivar a criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de língua inglesa e espanhola?

Tendo em vista que o contexto de pesquisa é o de ensino de línguas adicionais, evidenciamos a importância de propor a leitura e a produção de textos multimodais, que podem se transformar em aliados na promoção do desenvolvimento da criatividade e, assim, incentivar e orientar o uso das tecnologias digitais como potencializadoras do protagonismo criativo na era digital.

Além disso, a escolha da abordagem CLIL em conjunto com o uso dos textos multimodais e das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) está em consonância com o proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino de língua inglesa:

(..) expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos

estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2018. p. 484).

Portanto, o objetivo geral do estudo é analisar e discutir a implementação da abordagem CLIL, potencializada pelas tecnologias digitais, no contexto da escola pública, como incentivo à criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de língua inglesa e espanhola.

A partir disso, pretendemos também: (1) verificar o potencial do uso das tecnologias digitais no aprimoramento da criatividade dos alunos na leitura e produção de textos multimodais que integrem cognição, conteúdo, comunicação e cultura; (2) identificar as percepções dos alunos quanto ao uso das tecnologias digitais para a criação e interação com textos multimodais; (3) definir estratégias pedagógicas para a implementação da abordagem CLIL nas aulas de línguas adicionais na escola pública a partir da elaboração de um MDA com foco em textos multimodais.

Nos próximos capítulos, trataremos sobre aspectos relacionados ao ensino de línguas na escola, à abordagem CLIL, aos textos multimodais e ao protagonismo e criatividade. Sendo assim, apresentamos, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

3 TERRITORY

Neste capítulo, o foco é conhecer o território da pesquisa. Ou seja, discorreremos acerca dos principais conceitos que embasam o direcionamento do trabalho, apresentados com os seguintes temas: ensino de línguas adicionais na escola pública, abordagem CLIL, leitura e produção escrita em línguas adicionais, multimodalidade, TDICs e protagonismo e criatividade.

3.1 Ensino de línguas adicionais na escola pública

O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras reflete desafios e limitações que impactam a qualidade da aprendizagem. Em 2015, o Instituto de Pesquisa Plano CDE elaborou para o British Council uma pesquisa intitulada “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, com o objetivo de compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil.

Os dados coletados indicaram as principais dificuldades das escolas municipais e estaduais: vulnerabilidade social, excesso de alunos na sala de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a insatisfação dos professores com seus salários e as condições de trabalho.

Apesar da superlotação de salas de aula ter sido indicada como uma das principais dificuldades das escolas, é preciso ressaltar que esse problema não se aplica ao contexto onde a pesquisa foi desenvolvida². Contudo, talvez não devamos afirmar que a baixa quantidade de alunos seja uma vantagem para conseguir desenvolver a aula adequadamente. Algumas vezes, ter uma turma pequena impacta diretamente na variação da interação entre colegas e na diversidade de comportamentos. Isso muda ainda mais no contexto específico da pesquisa, em uma turma pequena com apenas uma menina, na periferia da cidade, onde as relações se estabelecem no bairro e no dia a dia, antes e além do ambiente escolar.

Quanto ao perfil dos professores, o estudo concluiu que:

² A turma na qual a pesquisa foi aplicada é composta por apenas sete alunos.

Os professores percorrem uma trajetória solitária em busca de melhores qualificações e condições de trabalho. Desde cedo tiveram que investir recursos próprios em sua formação e muitos não tiveram acesso a formação específica para a área de inglês. Em muitos casos, são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados. A sobrecarga de trabalho e a maior exigência em torno das outras disciplinas (para as quais, diferentemente do que ocorre com a língua estrangeira, há avaliações oficiais, por exemplo) fazem com que o tempo para se dedicar à disciplina de inglês seja menor, comprometendo, assim, a qualidade das aulas e a formação dos alunos (British Council, 2015, p. 11).

Com isso, notamos que há uma carência de formação especializada para os professores de inglês, já que muitos assumem a disciplina sem a devida formação, algo que muitas vezes compromete a qualidade do ensino oferecido. Entretanto, esse problema de designação afeta professores de outras disciplinas também, pois muitos são indicados para assumir disciplinas aleatórias sem possuírem a formação necessária, algumas vezes em razão da carga horária ou da necessidade do local onde trabalham.

Ainda, contrapondo o dado sobre a formação dos professores, recorreremos à discussão de Nóvoa (2009, p. 22) sobre a falta de qualidade e praticidade dos programas de formação contínua de professores, que acabam complicando a rotina já exigente e alimentando a ideia de desatualização dos docentes. Ou seja, é provável que a questão não seja a falta de vontade do professor, mas sim a desmotivação ao passar por processos de formação superficiais e que não levam em conta a diversidade dos possíveis contextos de atuação e as reais necessidades dos docentes, que enfrentam uma rotina escolar repleta de desafios para os quais não foram minimamente alertados ou preparados.

Além disso, a pesquisa promovida pelo British Council mostra que as maiores dificuldades vivenciadas pelos professores são: acesso a recursos didáticos adequados (má qualidade dos livros didáticos, conteúdos avançados demais para o público e a falta de recursos tecnológicos e de materiais complementares), desvalorização e distanciamento (os alunos e a escola não acham que inglês é importante e o idioma não faz parte da realidade dos alunos), dificuldades no planejamento (falta de tempo, apoio e diretrizes para planejar as aulas), além de contratos e salários ruins e carga horária insuficiente.

Os dados coletados na mesma pesquisa confirmam a realidade do ensino de língua inglesa na escola pública apontada alguns anos antes por Leffa (2011, p. 18), que ressalta problemas como a falta de recursos, de apoio institucional e a formação

inadequada dos professores deslocados de suas áreas de formação. Além disso, o estudo realizado pela British Council (2015) mostra um reflexo do que Leffa (2011, p. 25) chama de “carnavalização” do ensino de línguas na escola pública, que, segundo ele, “[...] é evidente nas práticas pedagógicas superficiais e descontextualizadas que prevalecem em muitas salas de aula”.

A partir dessa afirmação, o autor destaca que, em muitas situações, o ensino de línguas é tratado de forma superficial, desprovida de contexto e significado para os alunos, assemelhando-se a uma festa temporária e sem comprometimento com o aprendizado efetivo. Leffa (2011, p. 18-23) ainda sugere que os “bodes expiatórios” para o fracasso da escola pública podem ser o governo (nas suas diferentes instâncias), o professor (com má formação e despreparo didático) ou até mesmo o aluno (que é passivo e desinteressado).

Por outro lado, o autor aponta caminhos para solucionar o problema a partir da cumplicidade entre professores e alunos na busca de um objetivo comum, pois essa cumplicidade envolve “compartilhar com eles [os alunos] um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do aluno; é o objetivo da turma”. Para isso, as soluções propostas pelo autor envolvem: a criação de uma turma coesa, o estabelecimento de um objetivo em comum e a busca pelos meios para alcançar esse objetivo (Leffa, 2011, p. 29-30).

O estudo encomendado pelo British Council (2015) também ressalta a importância de unir forças dentro da própria comunidade escolar, de acordo com o contexto de vivência da mesma:

O professor de inglês de uma comunidade no interior certamente não tem as mesmas demandas de um professor da cidade grande, e essa diversidade deve ser levada em consideração na construção de estratégias comuns para melhorar o ensino do inglês (British Council, 2015, p. 36).

Desse modo, percebemos que a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos também influencia o processo de ensino-aprendizagem, exigindo abordagens pedagógicas mais inclusivas e adaptativas. Assim, em um cenário com diversos obstáculos, é imprescindível essa cumplicidade entre estratégias e políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade e equitativa, garantindo o acesso de todos os estudantes ao ensino de línguas de uma forma relevante, significativo e capaz de prepará-los para os desafios e oportunidades do mundo globalizado.

Ainda que os dados tenham sido publicados há quase 10 anos, o relatório da Olimpíada de Inglês de 2020, realizado pelo Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO) da Embaixada e dos Consulados dos EUA no Brasil juntamente com a startup ChatClass, mostra a persistência de algumas preocupações em relação ao sistema de ensino a partir das perspectivas de alunos e pais em relação ao aprendizado de inglês.

O relatório apresenta dados coletados antes e após a Olimpíada, contando com a participação de mais de 135 mil estudantes, sendo 76% deles alunos de instituições públicas. A Olimpíada de Inglês aconteceu de forma virtual e gamificada através do Whatsapp, com mais de 51 mil participantes. Além disso, o estudo também obteve dados da participação de professores, pais e responsáveis.

Cerca de 85% do público de responsáveis (de um total de 18.304) afirmou acreditar ser importante mudar a maneira como o ensino e a aprendizagem de inglês acontecem. Ademais, ao serem questionados sobre o que poderia ser melhorado para que seus dependentes aprendessem inglês, as sugestões presentes nas respostas foram: métodos de pronúncia interativos, intercâmbio, ensino atrativo e mais divertido, praticar a pronúncia e os conteúdos aprendidos com uma abordagem mais próxima da cultura, materiais apropriados e aulas mais dinâmicas (Estados Unidos da América, 2021, p. 41-43).

A partir dos dados coletados, o relatório faz algumas recomendações como, por exemplo, de que os responsáveis e professores discutam as motivações dos alunos e a importância do inglês para a vida dos mesmos e de que a capacitação dos professores pode auxiliar no envolvimento dos alunos em atividades mais práticas e reais.

Ao passo que se tem acesso a percepção dos responsáveis quanto o aprendizado dos alunos na língua inglesa, é notável a preocupação dos mesmos para que seus dependentes aprendam a língua não somente como uma ferramenta para melhores oportunidades no mercado de trabalho, mas também, para a aproximação dos alunos com as culturas das quais a língua inglesa faz parte.

Tal cenário traz à tona algumas reflexões já levantadas anteriormente por Rajagopalan (2005), que discute um ensino da língua inglesa que ultrapasse a finalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho:

[...] a língua inglesa precisa passar a ser ensinada com o intuito de formar

cidadãos do mundo e não aqueles capazes de interagir com turistas estrangeiros, de trabalhar como intérpretes, etc. Claro, num mundo globalizado como o nosso tais tarefas não podem ser desprezadas (Rajagopalan, 2005, p. 141).

Sob a mesma ótica, a primeira competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental proposto pela BNCC prevê com que o aluno possa “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” à fim de que a aprendizagem contribua para a inserção dos estudantes no mundo globalizado, “inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 246).

Ao escolher a língua inglesa como a única língua estrangeira presente no documento, a BNCC provoca a seguinte dúvida: quem são os alunos que de fato irão identificar o lugar de si e o mundo plurilíngue e multicultural?

Como reafirmação dessa inquietação, Bender (2022, p.42) indica o retrocesso que a BNCC apresenta para o ensino de línguas adicionais, que não o inglês, é pautada na alternância do ensino de língua espanhola no Brasil e a influência das políticas educacionais linguísticas no apagamento da mesma no cenário nacional. Entretanto, a autora também destaca a importância do movimento #FicaEspanhol na luta e conquista da permanência da língua espanhola nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

Dito isso, torna-se necessário conhecer as ações do governo, que acabaram dando início ao movimento. Assim sendo, a figura a seguir mostra a linha do tempo produzida por Ferreira (2024), que representa as oscilações da presença do ensino do espanhol nas escolas brasileiras e em políticas educacionais.

Figura 1 – Leis, documentos e iniciativas



Fonte: Ferreira (2024).

A linha do tempo começa com a publicação da LDB (1996) - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, que instituiu o direito da comunidade escolar decidir as línguas estrangeiras que seriam estudadas. Em 2005, a Lei do Espanhol tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio das redes pública e privada, mantendo-a opcional no segundo ciclo do Ensino Fundamental

No ano de 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica incluíram o espanhol nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, no eixo de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. - Plano Nacional do Livro Didático, passou a distribuir livros didáticos de inglês e espanhol para professores e alunos em todo território brasileiro.

Em sequência, o ano de 2016 trouxe uma nova ameaça ao ensino de língua espanhola com a Medida Provisória 746, que revogou a Lei do Espanhol e retirou a obrigatoriedade do ensino o espanhol dos currículos estaduais. Foi então que deu-se início ao #FicaEspanhol no Rio Grande do Sul, alimentado pela imposição da Medida Provisória (que veio a se tornar a Lei nº 13.415 de 2017).

Esse movimento de resistência, que se deu com o apoio de professores de línguas, representantes políticos e universidades brasileiras, foi uma grande conquista para as escolas gaúchas, em especial pelo que a língua espanhola representa para as cidades em contexto de fronteira, onde o “lugar de si” e o “mundo plurilíngue e multicultural” tão enfatizados pela BNCC se mesclam à identidade do gaúcho (*el gaúcho*) e às representações culturais compartilhadas com os países próximos, como a Argentina e o Uruguai.

Em contraste ao que o estudo da British Council (2015) aponta com as

dificuldades dos professores de língua inglesa, no caso do espanhol, podemos afirmar que o governo e as políticas como os principais “bodes expiatórios” para o fracasso da escola pública (Leffa, 2011, p.18-23).

A persistência dos professores de línguas no movimento pela permanência da língua espanhola nas escolas é só mais um exemplo do que Piccoli (2006, p.5) trata como o poder do educador:

É necessário que o professor tenha em mente que permitir a si e a seus alunos a (des)construção, reconstrução e reformulação de conteúdos é passar de respondedor a questionador, é manter-se reflexivo, questionando sempre o porquê e o para quê, pois o saber construído sobre a relevância e aplicabilidade dos conteúdos e na confiança e poder que o educador outorga aos educandos constitui-se também objeto de transformação social (Piccoli, 2006, p. 5).

Portanto, ao reconectar-se consigo mesmo, suas crenças, valores, inspirações e motivações, o professor encontra sua resiliência. É através dela que será possível reerguer-se diante dos desafios contemporâneos do ensino, em meio às inseguranças e dificuldades em sala de aula. Afinal, os desafios relatados pelos professores para a pesquisa do British Council (2015) não são exclusivos aos professores de língua inglesa, uma vez que a desvalorização da profissão também afeta os professores de espanhol e de outras áreas.

Essa reconexão, esse auto resgate, é recordar que, nas palavras de Longaray (2018, p. 10), “para aprender a ensinar o outro e para aprender a ensinar-se a si mesmo é preciso desejar.” Portanto, reacender a chama do professor sonhador, crítico e cheio de propósito é o caminho para resgatar também o interesse dos alunos e promover experiências de aprendizagem significativas, que contribuam para a formação de alunos críticos, reflexivos, questionadores e agentes transformadores.

Conforme Longo (2023, p. 50), especialista na relação entre comunicação e inovação, discute em seu livro “Abaixo os Gurus, Salve os Guris” como a inovação e as tecnologias digitais influencia no aprendizado e na criatividade dos estudantes da Geração Alpha:

O ambiente educacional precisa ser elaborado por meio do diálogo e se comunicar com a realidade e a necessidade do contexto que o produz, em oposição ao tradicional sistema de educação “bancário”, cujo método é “depositar” informações fragmentadas nos educandos (Longo, 2023, p. 50).

Ao citar a educação bancária, conceituada pelo educador Paulo Freire, Longo (2023, p. 50-51) complementa: “O desafio posto é o de refletir sobre o papel social da escola, a formação docente, a proposta pedagógica, tendo em vista uma reformulação dessa abordagem”. Dessa forma, o autor afirma a necessidade de buscar estratégias de “correção das intempéries”, a fim de educar o aluno do futuro. Para isso, ele ressalta a importância do professor mediador:

É chegado o momento de construirmos uma educação que valorize e impulse os criativos, levando-os à ação. O papel do professor deve ser o de mediador entre o aluno e os saberes aos quais ele ainda não acessou; a partir disso, o estudante é quem constrói o próprio caminho de aprendizado, com autonomia e criticidade, tendo à disposição, hoje, um arsenal gigantesco de saberes acumulados ao longo de toda a história da humanidade (Longo, 2023, p. 51).

É pensando nessa reforma do pensamento que Morin (2002, p. 113) nos provoca a refletir acerca da importância de sermos e formarmos agentes transformadores, que buscam meios para incentivar a mudança de dentro para fora.

A reforma do pensamento é, portanto, necessária para contextualizar, situar, globalizar e também tentar estabelecer um metaponto de vista que, sem nos fazer escapar de nossa condição local-temporal-cultural singular, permita-nos considerar, como de um mirante, nosso lugar antropoplanetário. A fórmula “pense global e aja local” é sempre verdadeira, mas é preciso acrescentar “pense local e aja global” (Morin, 2002, p. 113).

Nesse sentido, os educadores precisam não apenas adaptar-se às demandas locais da sala de aula, mas também compreender e integrar perspectivas globais em seu trabalho pedagógico. A frase “pense global e aja local” ressalta a importância de entendermos os problemas e questões do mundo em sua complexidade, mas também de agirmos de forma efetiva em nosso contexto imediato.

Isso implica também em proporcionar aos alunos um ensino que os capacite a entender e enfrentar os desafios locais e globais, promovendo uma visão crítica e consciente da realidade. Portanto, os educadores desempenham um papel fundamental ao incentivar e preparar os alunos para compreenderem e atuarem no mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que os estimula a pensarem criticamente sobre questões que envolvem, mas também, transcendem suas realidades locais.

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose (Morin, 2000, p. 82).

Morin (2000, p. 82), evidencia que a evolução e a transformação são inerentes à natureza dos sistemas, sendo eles biológicos, sociais ou educacionais. Assim como na natureza, as mudanças que ocorrem no campo da educação podem surgir de desvios bem-sucedidos. Ou seja, as grandes transformações podem criar formas novas o suficiente para redefinir o sistema educacional, ressaltando a importância de estarmos abertos a novas abordagens e práticas pedagógicas que desafiem o status quo e promovam uma verdadeira metamorfose no ensino.

É a partir dessa reflexão que o próximo capítulo irá explorar uma abordagem de ensino de línguas ainda não tão difundida no Brasil, mas que possui o potencial de ressignificar e nortear as práticas de ensino de línguas adicionais na escola pública.

3.2 Abordagem CLIL

Ao entender a abordagem CLIL como uma nova perspectiva de ensino de línguas no contexto educacional brasileiro, torna-se possível vislumbrar como a educação pode ser constantemente desorganizada e reorganizada adaptando-se às demandas e aos obstáculos das salas de aula do mundo contemporâneo, possibilitando uma evolução significativa no processo de aprendizagem.

A abordagem CLIL ou, em português, “aprendizagem de conteúdo e língua de forma integrada” foi pensada por David Marsh em 1994 na Universidade de Jyväskylä, situada na Finlândia. De acordo com Marsh (1994, p. 10), a abordagem pode ser definida como:

CLIL se refere a situações onde conteúdos, ou parte de conteúdos, são ensinados através de uma língua estrangeira, focada em um objetivo duplo, a aprendizagem de conteúdos simultânea à aprendizagem de uma língua estrangeira (Marsh, 1994, p. 10, tradução nossa).

Do mesmo modo, outras definições ainda complementam que CLIL é uma abordagem na qual o aprendizado da língua e de outros conteúdos acontece de

maneira integrada, portanto, diz-se que “a aula tem dois objetivos principais, um relacionado ao conteúdo, tópico ou tema, e outro relacionado à língua” (MARSH E LANGÉ, 2000, p. 6, tradução nossa).

Além de definir conteúdo e língua como elementos principais da abordagem, Mehisto, Marsh e Frigols-Martín (2008, p. 11-12) sugerem as habilidades de aprendizagem como um terceiro componente que contribui para os objetivos do CLIL, formando assim uma tríade.

Figura 2 – A tríade de metas relacionadas ao CLIL



Fonte: Mehisto, Marsh e Frigols-Martín (2008).

Em relação às habilidades, Marsh e Langé (2000, p. 7) destacam que a habilidade de nos comunicarmos em uma língua pode ser efetiva ainda que a gramática e a pronúncia sejam imperfeitas ou que o conhecimento do vocabulário seja pouco, afirmando que temos o papel de desafiar a ideia de esperar até que nos achemos “bons o suficiente” no idioma para poder usá-lo.

Para aprender como dominar um instrumento musical, ou futebol, é necessário que adquiramos conhecimento e habilidade simultaneamente. Em outras palavras, nós aprendemos efetivamente ao vivenciar tanto o aprendizado sobre o instrumento quanto a prática de usá-lo, ao mesmo tempo. Isso é tão verdadeiro para música e futebol quanto para idiomas (Marsh; Langé, 2000, p. 6, tradução nossa).

Com essa perspectiva, entendemos que a comunicação efetiva em uma língua que está sendo aprendida não requer, necessariamente, uma gramática perfeita, pronúncia impecável ou um vocabulário amplo. Ao contrário, essa busca pela “perfeição” poderá refletir negativamente na motivação e na autoconfiança do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, uma vez que poderá inibir a prática e a comunicação.

A partir da pesquisa de Pérez-Cañado (2012), é possível obter um panorama de como o CLIL funcionou na prática ao se expandir por outros países da Europa, como: Espanha, Itália, Polônia, Hungria, República Tcheca, Suíça, Holanda, Alemanha, Estônia, Suécia, Noruega e, também, o Reino Unido. Em diversos contextos, a utilização da abordagem CLIL mostrou que os aprendizes possuíam o mesmo, ou mais, conhecimento dos conteúdos que os estudantes que foram ensinados somente na língua materna (Pérez-Cañado, 2012, p. 330). Isso indica que

aprender conteúdos referentes a outras disciplinas nas aulas de língua adicional, não se trata de somente transpor o conteúdo para outra língua, mas sim, oportunizar novas formas de aprender o conteúdo a partir da integração com as aulas de línguas.

Além disso, a autora ressalta alguns efeitos positivos significativos dos níveis de aprendizado da língua-alvo em comparação às aulas convencionais:

O efeito positivo é sentido na competência comunicativa global, nas habilidades receptivas, na fala (com uma maior fluência sendo evidenciada), na morfologia (com aumento da automatização e adequação do uso), no vocabulário (especialmente termos técnicos e semi-técnicos), na escrita (fluência e complexidade léxica e sintática), na criatividade, na disposição para correr riscos e nos resultados emocionais/afetivos (motivação do aprendiz) (Pérez-Cañado, 2012, p. 330, tradução nossa).

Em contrapartida, alguns aspectos da língua-alvo não são afetados, provavelmente devido ao fato de a abordagem possuir foco insuficiente na forma. Sendo estes: pronúncia, sintaxe, escrita (precisão e habilidades discursivas), linguagem informal e não técnica e pragmática.

Banegas, Poole e Corrales (2020) focam o seu estudo do CLIL na América Latina oferecendo uma visão geral do período de 2008 a 2018, considerando contextos variados, mas focados no ensino de inglês como língua adicional.

A partir da análise dos estudos encontrados, os autores inferem que “CLIL na América Latina gravita entre abordagens orientadas pela língua e, em menor medida, orientadas pelo conteúdo” e acreditam que, conforme implementado, as diferentes abordagens enfatizam a necessidade de oferecer aos alunos experiências autênticas, intencionais e estimulantes de aprendizado, para que eles possam estabelecer uma conexão entre a aprendizagem da língua adicional e do currículo, além de questões sociais essenciais, como a cidadania global (Banegas; Poole; Corrales, 2020, p. 293, tradução nossa).

Com essa demanda, os autores relatam que a maioria das publicações encontradas consideram que planejamento de aulas, desenvolvimento de materiais didáticos e de rubricas para avaliação devem ser orientadas por três aspectos: autenticidade das tarefas e uso de multimídia, *language scaffolding* e tarefas colaborativas que sejam direcionadas a um projeto principal.

Entretanto, os professores da América Latina apontam certa preocupação com a falta de conhecimento dos conteúdos e com a preparação para conduzir a

aula em outra língua, sinalizando que a abordagem CLIL pode ser uma oportunidade para desenvolvimento profissional, mas havendo a necessidade de treinamento especializado e auxílio na integração de conteúdo e língua (Banegas, Poole e Corrales, 2020, p. 294, tradução nossa).

Embora o estudo tenha analisado as produções acadêmicas referentes ao CLIL no período de dez anos, os autores ainda confirmam a falta de informações mais evidentes acerca da aprendizagem dos alunos que interagem com a abordagem. Portanto, essa lacuna nas pesquisas e a escassez de estudos voltados para a análise dos resultados das aprendizagens demonstram a importância de concentrar esforços para encorajar os professores de línguas a conhecerem, adaptarem e experienciarem o potencial do CLIL.

Quanto à abordagem CLIL no contexto brasileiro, é notável a carência de estudos na área que demonstrem as potencialidades e a aplicabilidade da abordagem no ensino de línguas. Todavia, Landau, Pimentel Siqueira e Albuquerque Paraná (2021) indicam que as iniciativas de CLIL no Brasil geralmente focam na educação bilíngue e são culturalmente orientadas para o uso de uma língua hegemônica.

Neste caso, os autores pesquisaram como o sistema educacional privado tem se interessado pela abordagem na educação bilíngue e asseveram que o CLIL é comercializado com o propósito de garantir aos alunos mobilidade global, fluência, acesso a práticas sociais exclusivas e uma experiência educacional exclusiva. Logo, o CLIL se torna “um meio de perpetuar mecanismos coloniais pelos quais ‘estrangeiros’ aspiram a pertencer às sociedades de língua inglesa e ao que elas representam” (Landau; Pimental Siqueira; Albuquerque Paraná, 2022, p. 387, tradução nossa.)

Ademais, em outros espaços, a língua inglesa também é vista como de maior prestígio, carregando o peso de um idioma comercializado com a globalização e o fácil acesso a cursos e recursos que favorecem o aprendizado da língua. Com isso, cabe ressaltar a importância do papel docente para desfazer essa concepção sobre o ensino de língua inglesa, reforçando uma concepção de linguagem que, conforme Rego e Do Canto (2024, p. 111), “é viva e implica na construção de múltiplas identidades, influenciadas pelo contexto social geral e pelas comunidades de práticas específicas” e que, nessa perspectiva, refute qualquer fonte de preconceito linguístico com variedades que são menos prestigiadas.

Estudos como o de Luz (2016) e Lourenço (2020) evidenciam a possibilidade de aplicar o CLIL em escolas públicas brasileiras, mais especificamente na Educação Básica. Luz (2016, p. 111) reforça algumas considerações quanto a esse contexto:

A escola pública é carente de oportunidades de ensino e aprendizagem que se distancie do tradicional ensino e aprendizagem de línguas. Como professores, temos a oportunidade de propor um modelo de aula que vá além da apreensão dos aspectos gramaticais do idioma, tornando possível a apresentação de um tipo de abordagem metodológica que desafie e motive os aprendizes a aprenderem conteúdos não linguísticos. CLIL é uma metodologia³ de ensino que entende a língua como 'veículo' de aprendizagem dos conteúdos pertencentes às demais disciplinas do currículo escolar. Portanto, aprender através da língua estrangeira é algo possível de ser feito, basta que direcionemos o foco da aula nesse sentido (Luz, 2016, P. 111)

Sob o mesmo ponto de vista, Lourenço (2020, p. 63) complementa que estimular um ambiente de trabalho colaborativo passa a promover a partilha, abertura e tolerância, que são valores essenciais para a edificação de uma sociedade mais justa, equilibrada e consensual, direcionando os processos de ensino-aprendizagem para o pensamento crítico e a revisão dos papéis pedagógicos. Essa visão, também vai ao encontro com que Marsh (2001, p. 9, tradução nossa) reflete acerca da dimensão social do CLIL, que se compromete a “[...] fornecer a todos os jovens, independentemente de sua posição social e econômica, a oportunidade de adquirir e aprender línguas adicionais de maneira significativa”.

Ainda que a abordagem seja pouco difundida no Brasil e menos ainda no contexto da escola pública, trabalhar com o CLIL em uma escola pública na periferia da cidade surge como uma oportunidade para debater criticamente questões que estejam relacionadas à realidade dos alunos, sendo também uma forma de aproximação para tratar de assuntos sensíveis, pessoais e que estão diretamente relacionados com seus interesses e identidades.

Nesse sentido, o CLIL não é uma mera ferramenta para o distanciamento do ensino de línguas tradicional, mas uma oportunidade de propiciar um processo de aprendizagem da língua-alvo de maneira mais profunda, variada e interessante aos

³ Ainda que alguns autores vejam o CLIL como uma metodologia, neste trabalho, optamos por tratá-la como abordagem conforme a perspectiva de Magalhães (2012, p. 2-3), que a entende como um conjunto de pressupostos teóricos da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem da língua.

alunos sem abrir mão dos aspectos gramaticais, mas os descentralizando do processo de ensino.

Apoiando-nos no levantamento teórico já discutido e considerando os distintos contextos que suportam a abordagem CLIL, torna-se fundamental conhecer os elementos que podem ser utilizados para sua aplicação no ensino de línguas.

3.2.1 Os principais objetivos e o papel do professor

O CLIL não se limita a promover a competência linguística e ainda pode exercer influência na conceitualização, ou seja, na forma como pensamos. A habilidade de refletir sobre algo em diferentes idiomas pode aprimorar nossa compreensão de conceitos e ampliar nossos recursos de mapeamento conceitual, facilitando uma associação mais eficiente entre diferentes conceitos e auxiliando os alunos a avançarem para níveis mais difíceis de aprendizado em geral (Marsh, 2000, p. 8).

Conforme Dalton-Puffer (2011, p. 189, tradução nossa), CLIL tem sido um estímulo às mudanças das didáticas na sala de aula que “de alguma forma, provoca uma transição de práticas (tradicionais) centradas no professor para disposições de aprendizagem (mais inovadoras) centradas no aluno”.

Para isso, a abordagem CLIL tem como seus objetivos: (1) apresentar novas ideias e conceitos em disciplinas curriculares aos alunos; (2) melhorar o desempenho dos aprendizes nas disciplinas curriculares e na língua-alvo; (3) incentivar vínculos mais fortes com questões de cidadania; (4) aumentar a confiança dos aprendizes na língua-alvo; (5) tornar a disciplina de conteúdo o foco principal dos materiais didáticos; (6) permitir que os aprendizes acessem disciplinas curriculares modificando os planos de aula e levando em conta a habilidade dos alunos na língua-alvo; (7) fornecer materiais cognitivamente desafiadores desde o início; (8) fornecer suporte para a aprendizagem de conteúdo e língua (Bentley, 2010, p. 12).

Contudo, chamamos atenção para as competências necessárias ao professor para a criação de ambientes de aprendizagem que implementam a abordagem eficientemente. Pode ser que o professor de língua não se sinta confortável e confiante para dar as aulas de outro currículo, da mesma forma que um professor de currículo sem a formação para ensinar a língua não será capaz de usá-la em sua

aula. Portanto, a colaboração e a troca de habilidades entre professores de línguas e de outras disciplinas emergem como estratégias fundamentais para a implementação bem-sucedida do CLIL (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008, p. 27).

Nesse sentido, Bertaux *et al.* (2010, p. 1-9) apresenta uma grade de competências do professor CLIL, que é dividida em duas seções. Na primeira seção, intitulada fundamentando CLIL, as competências apresentadas se referem aos relacionamentos com os participantes vitais para o estabelecimento e mantimento de um programa CLIL.

A seção está organizada em quatro áreas: política CLIL, competências na língua-alvo para ensinar CLIL, desenvolvimento de curso e parcerias no apoio à aprendizagem dos alunos. Cada área possui suas próprias competências que, por sua vez, são acompanhadas de seus indicadores que definem quais habilidades são necessárias para que essas competências sejam obtidas. As competências para a fundamentação da abordagem CLIL são:

- Definir o CLIL;
- Adotar uma abordagem para o CLIL;
- Adaptar o CLIL para o contexto local;
- Integrar o CLIL ao currículo;
- Relacionar o programa CLIL com o ambiente escolar;
- Articular medidas de garantia de qualidade para o CLIL;
- Utilizar habilidades básicas de comunicação interpessoal;
- Utilizar proficiência cognitiva em linguística acadêmica;
- Utilizar a linguagem de gerenciamento da sala de aula;
- Usar a língua-alvo no ensino e nas atividades;
- Desenvolver um curso;
- Trabalhar com outros para melhorar o aprendizado dos alunos;
- Estabelecer relações construtivas com os alunos.

Quanto à segunda seção, colocando o CLIL em movimento, são apresentadas as competências e relacionamentos com os interessados importantes para a implementação da abordagem. Essa seção é dividida em dez áreas: integração, implementação, aquisição de segunda língua, interculturalidade, gestão do ambiente de aprendizagem, foco do aprendiz no ambiente CLIL, estratégias de

aprendizagem focadas no CLIL, avaliação da aprendizagem em CLIL, *lifelong learning* e abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem.

Para colocar a abordagem CLIL em movimento, são propostas as seguintes competências:

- Fundir conteúdo, língua e aprendizado em uma abordagem integrada;
- Planejar aulas;
- Transformar planos em ação;
- Estimular a conquista de objetivos;
- Saber os níveis de resultados da segunda língua;
- Aplicar os conhecimentos de aquisição de segunda língua na preparação das aulas;
- Promover a conscientização cultural e a interculturalidade;
- Levar em conta o lado afetivo da aprendizagem;
- Fazer o processo de aprendizagem do CLIL eficiente;
- Aplicar metodologia interativa;
- Obter conhecimento e consciência da cognição e metacognição no ambiente de CLIL;
- Conhecer e aplicar ferramentas e procedimentos de avaliação;
- Estar atento aos novos desenvolvimentos do aluno;
- Usar as TICs como ferramentas de ensino.

Bertaux *et al.* (2010, p. 1, tradução nossa) também evidencia que “não se espera que um professor CLIL bem sucedido tenha todas essas competências”, logo, é possível que esse professor compense a falta de uma competência com excelência em outra. Com isso, é reforçada a ideia de que o professor não é infalível e que, assim como os alunos, também deve se tornar o responsável pelo desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Um ano depois, Marsh, Mehisto e Frigols-Martín (2011) desenvolveram o “*European Framework for CLIL Teacher Education*” para orientar a formação de professores que ensinam através da abordagem CLIL, porém os autores ressaltam que o modelo serve para a reflexão e não deve ser visto como uma prescrição.

Assim como a proposta de Bertaux *et al.* (2010), são indicadas quais ações são necessárias para o desenvolvimento das competências. No entanto, nessa

proposta espera-se que o professor desenvolva as seguintes competências:

- Reflexão pessoal;
- Fundamentos do CLIL;
- Consciência de conteúdo e língua;
- Metodologia e avaliação;
- Pesquisa e avaliação;
- Recursos e ambiente de aprendizagem;
- Gestão de sala de aula.

Sob uma perspectiva mais recente, Pérez-Cañado (2018) propôs sete competências essenciais para os professores da abordagem CLIL, sendo elas representadas na figura a seguir e, após, caracterizadas brevemente.

Figura 3 – Competências essenciais para os professores da abordagem CLIL



Fonte: adaptado de Pérez-Cañado (2018).

- Competência linguística: inclui o aspecto intercultural e curricular e a proficiência em habilidades básicas de comunicação interpessoal e linguística

cognitiva.

- Competência metodológica: implica a adoção de uma abordagem centrada no aluno, explorando novos recursos e incorporando as TICs.
- Conhecimento científico: refere-se ao conhecimento da disciplina em questão, compreendendo também os aspectos teóricos do CLIL.
- Competência organizacional: fundamenta-se na capacidade de gerenciar a sala de aula por meio de novas formas de organização e trabalho em grupo.
- Competência interpessoal: envolve fatores sociais e afetivos que auxiliam a estabelecer um ambiente de trabalho positivo, atende às necessidades individuais dos alunos e fortalece a relação entre professores e alunos.
- Competência colaborativa: enfatiza a importância do trabalho em equipe e da colaboração com os demais colegas.
- Competência para pensar e desenvolver: visa a promoção da aprendizagem contínua ao longo da vida, incentivando a dedicação e o engajamento com novas abordagens pedagógicas.

Analisando as competências sugeridas por cada um dos autores supracitados é possível constatar que, além de se complementarem, a aparição das mesmas competências em diferentes estudos reforça a sua relevância para o professor que atua em sala de aula com a abordagem CLIL.

No entanto, para além das competências demandadas ao professor, é preciso que ele conheça quais elementos devem nortear a sua prática docente. Assim sendo, a subseção na sequência identifica e explica os princípios que orientam o funcionamento da abordagem CLIL.

3.2.2 Os 4Cs

Além de exigir do professor competências específicas, o CLIL também propõe a adoção de quatro princípios fundamentais para a sua aplicação. Esses princípios, definidos por Coyle (2005), são chamados de 4Cs: conteúdo, comunicação, cognição e cultura.

O objetivo dessa orientação é justamente definir uma rota de aprendizagem a partir do conteúdo e, segundo Coyle (2005, p. 5, tradução nossa) “a ênfase está sempre na acessibilidade da língua para aprender”. Isto é, a preocupação está em

interconectar os quatro princípios a fim de promover a comunicação e a eficiência da abordagem em sala de aula.

O primeiro princípio, conteúdo, é considerado por Coyle (2005, p. 5) a chave para o sucesso no processo de aprendizagem, juntamente com a temática de aprendizagem e aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão.

A comunicação, segundo princípio, é vista como a condutora para a comunicação e o aprendizado. Conforme Coyle (2005, p. 5, tradução nossa) “a fórmula aprender para usar a língua e usar a língua para aprender” é aplicável ao princípio, considerando que a comunicação vai além dos aspectos gramaticais, envolvendo os estudantes no uso da língua como propósito comunicativo.

Já a cognição, terceiro princípio, deve desafiar os estudantes a pensar, revisar e engajar em habilidades cognitivas. A abordagem CLIL não tem como propósito a transferência de aprendizado do professor para o aluno, mas sim, permitir com que os alunos construam seus próprios conhecimentos e se desafiem.

Por último, o quarto elemento trata da cultura. De acordo com Coyle (2005, p. 5, tradução nossa), um mundo pluricultural e plurilíngue demanda tolerância e compreensão. Por isso, torna-se fundamental incentivar a cidadania pluricultural, pois, segundo a autora, “*otherness* é um conceito vital e a chave para descobrir a si mesmo”.

Neste caso, optamos pela não tradução do conceito utilizado pela autora, uma vez que a sua definição se faz necessária para a compreensão do sentido que Coyle (2005) pretende dar para a frase. Sendo assim, o Cambridge Dictionary Online (2024) define *otherness* como “ser ou se sentir diferente em aparência ou caráter do que é familiar, esperado ou geralmente aceito”.

A partir desse ponto de vista, chamamos atenção para a reflexão levantada por Mehisto, Marsh e Frigols-Martín (2008, p. 30), acerca da substituição do termo “cultura” para o termo “comunidade”, visto que a construção de sentidos é um processo pessoal e social. Dessa maneira, acreditamos também que a integração dos 4Cs é um ponto de referência para dar início ao planejamento e, também, como uma alternativa para concretizar a aprendizagem da língua, do conteúdo e das habilidades de aprendizagem, colocando assim a tríade do CLIL em movimento.

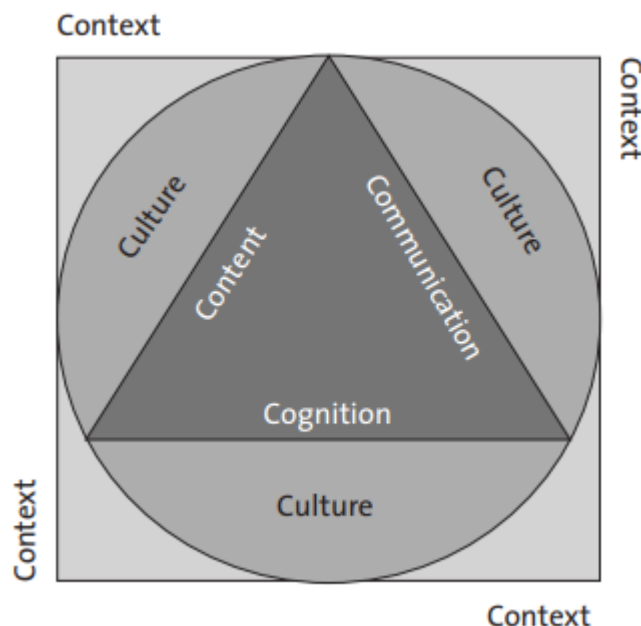
Para adquirir novos conhecimentos e habilidades, as pessoas geralmente precisam não apenas acessar novas informações, mas também conectar essas informações aos seus próprios conhecimentos, habilidades e atitudes

existentes (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008, p. 30, tradução nossa).

Portanto, para garantir a retenção a longo prazo, é preciso aplicar novos conhecimentos e utilizar habilidades correspondentes em situações significativas. Ao discutir, refletir e tirar conclusões sobre a experiência relacionada à aplicação desses novos conhecimentos e habilidades, a aprendizagem também acontece de forma significativa (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008, p. 30).

Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 41) propõem a inserção de mais um C (contexto) como elemento para a simbiose dos 4Cs, afirmando que o CLIL se torna efetivo através (1) da progressão no conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo, (2) do engajamento do processamento cognitivo associativo, (3) da interação no contexto comunicativo, (3) do desenvolvimento de conhecimento apropriado da língua e habilidades e (4) da aquisição de um aprofundamento da consciência intercultural.

Figura 4 – O modelo dos 4Cs e a sinergia entre os princípios



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010).

Essa ênfase na comunicação em contextos reais e relevantes para os alunos ressoa a preocupação de interconectar os 4Cs para promover uma abordagem CLIL eficaz na sala de aula, criando uma sinergia entre os princípios e a tríade das metas CLIL e, segundo os autores, colocando em ação as principais características do

CLIL: foco múltiplo, ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor, autenticidade, aprendizagem ativa, andaime e cooperação.

Por fim, é imprescindível articular o conteúdo, a língua e as habilidades de aprendizagem levando em conta os princípios propostos pela abordagem, os interesses dos alunos e a bagagem de conhecimentos já adquiridos por eles.

Do mesmo modo, a abordagem CLIL se aproxima de outras abordagens de ensino de línguas que também estão centradas no aluno como, por exemplo, a Abordagem Comunicativa, mas se diferencia ao propor a inclusão do ensino de línguas no aprendizado interdisciplinar dentro da escola a partir dos seus 4Cs.

Cabe ressaltar que Kwecko (2021, p. 25) nos ajuda a repensar a interdisciplinaridade no ensino de línguas, mais especificamente de língua inglesa no caso de sua pesquisa. A autora afirma que, além de prever um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e o ensino focado no aprendizado do todo, um projeto interdisciplinar pode acarretar em barreiras de ordem material, pessoal, institucional e epistemológica. Portanto, um planejamento integrado feito em parceria com os professores de outras disciplinas é a melhor forma de propiciar aos alunos a integração dos conhecimentos.

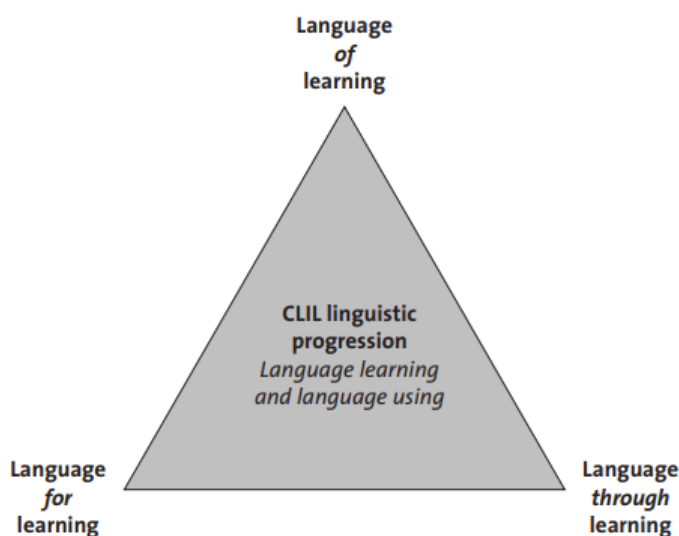
A seguinte subseção nos auxilia a identificar as especificidades da abordagem CLIL quanto ao uso da língua adicional, apontando pontos em comum e diferenças que remetam a outras abordagens que colocam o aluno como centro da aprendizagem.

3.2.3 O tríptico da linguagem de Coyle

A aprendizagem de uma língua adicional não deve estar vinculada exclusivamente ao propósito comunicativo da língua-alvo. Pelo contrário, aprender uma nova língua envolve também compreender o papel que ela desempenha nas dinâmicas sociais, culturais e identitárias.

Nesse objetivo de ilustrar a relação entre a aprendizagem e o uso da língua, Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 35-36) sugerem o tríptico da linguagem para representar a progressão linguística no CLIL.

Figura 5 – Tríptico da progressão linguística do CLIL



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010).

Ampliando a progressão linguística, o tríptico consiste em três componentes: linguagem **da** aprendizagem (*language of learning*), linguagem **através** da aprendizagem (*language through learning*) e linguagem **para** a aprendizagem (*language for learning*).

A linguagem da aprendizagem envolve uma análise da linguagem necessária para que os alunos compreendam conceitos e habilidades básicas sobre determinado conteúdo. Neste cenário, o professor de línguas muda a progressão linguística nos níveis gramaticais para os níveis funcionais e conceituais exigidos pelo conteúdo. Assim, o foco está nos aspectos linguísticos que irão contribuir para a compreensão do conteúdo, como frases, expressões e palavras-chave. Para os autores, “isso não implica que as lições de segunda ou língua adicional devam ser reduzidas a lições de gramática, mas que um cardápio mais variado pode ser criado para fornecer uma dieta mais rica” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 37, tradução nossa).

Em relação à linguagem para a aprendizagem, o eixo é o tipo de linguagem necessária para a interação na língua-alvo. Neste caso, o papel do professor deverá oferecer suporte para que os alunos criem um repertório linguístico e o utilize para trabalhos em dupla ou em grupo, fazer perguntas, debates, diálogos etc. Para isso, os autores destacam a importância de um repertório que “se relaciona com o conteúdo, como descrever, avaliar e tirar conclusões” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 37, tradução nossa).

Quanto à linguagem através da aprendizagem, entendemos que a aprendizagem efetiva acontece quando há envolvimento da língua e do pensamento, logo, os alunos precisam ser incentivados a expressar sua compreensão. Dessa forma, Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 37, tradução nossa) enfatizam que “A sala de aula CLIL demanda um nível de fala, interação e atividade dialógica que seja diferente da sala de aula tradicional de língua ou currículo.”

A partir da união e do alinhamento entre a tríade (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008), as competências do professor de CLIL (Bertaux *et al.*, 2010; Marsh; Mehisto; Frigols-Martín, 2011; Pérez-Cañado, 2018) os 4Cs (Coyle, 2005) e o tríptico da progressão linguística de CLIL (Coyle; Hood; Marsh, 2010) é possível construir uma base sólida para fundamentar a elaboração de um modelo de CLIL com um potencial de aplicabilidade e efetividade no que tange ao aprendizado significativo de conteúdo e língua integrados.

Ademais, para ir além da visão instrumental da língua e promover a reflexão acerca do aprendizado de língua integrada a conteúdos, Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 105-109) reuniram as respostas de professores acerca de quais elementos eles consideram essenciais para apoiar a aprendizagem de uma língua em aulas de currículo. Os elementos escolhidos pelos professores foram:

- Criar um ambiente psicologicamente e fisicamente seguro;
- Utilizar consistentemente uma única língua;
- Aceitar que os alunos usem a língua materna;
- Falar pausadamente e articular claramente;
- Usar um nível linguístico adequado;
- Utilizar expressões faciais, gestos e imagens para reforçar o significado;
- Repetir é necessário;
- Tornar significativo;
- Fornecer modelos linguísticos variados;
- Criar oportunidades amplas e variadas para usar a língua;
- A comunicação é primordial;
- Criar oportunidades variadas para desenvolver as quatro habilidades linguísticas;
- Trabalhar sistematicamente para construir um status igualitário para as línguas utilizadas na escola;

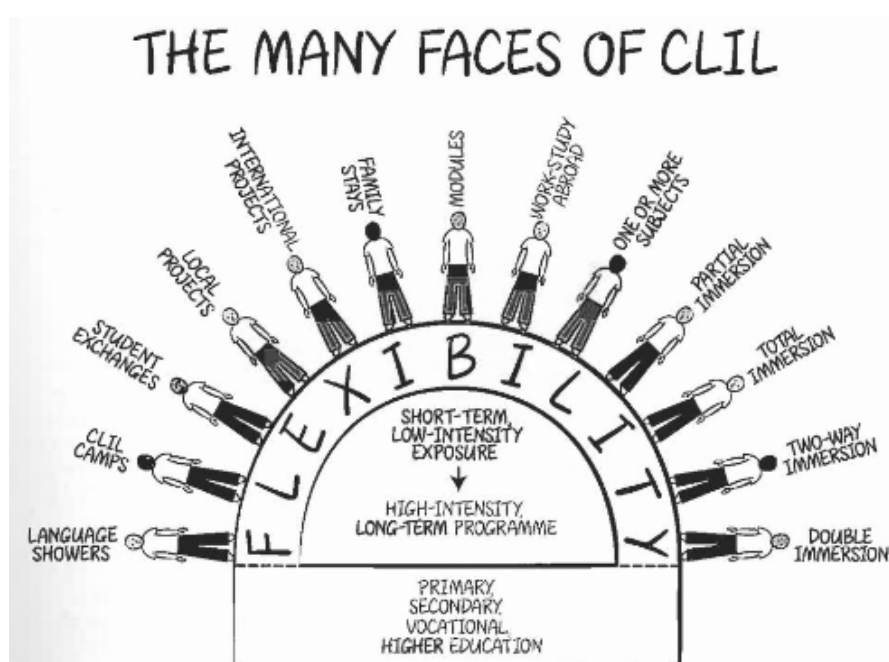
- Estabelecer expectativas elevadas, mas realistas;
- Encontrar maneiras de reconhecer o esforço e o sucesso dos alunos.

É válido salientar que, assim como os outros elementos supracitados, o CLIL se trata de uma abordagem flexível e é por isso que é capaz de comportar um leque de possibilidades de implementação. Portanto, acima de tudo, há que conhecer os tipos de CLIL existentes e fazer as adaptações que forem necessárias ao contexto de aplicação da abordagem.

3.2.4 Tipos de CLIL

Assim como as línguas adicionais, o CLIL pode ser considerado um termo “guarda-chuva” devido a sua capacidade multifacetada que agrega diversas abordagens educacionais. Entretanto, Wolff (2005, p. 5) relata cinco parâmetros que influenciam o contexto de aplicação da abordagem e o desenvolvimento dos diferentes tipos de CLIL, sendo eles: interpretação do conceito, conteúdos ensinados, tempo de exposição, integração curricular e situação linguística.

Figura 6 – As múltiplas faces do CLIL



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010).

A flexibilidade e a amplitude da aplicação da abordagem CLIL permitem aos

professores optarem por diferentes contextos, adaptando a abordagem para níveis altos e baixos de exposição para ensinar e/ou aprender através de uma segunda língua, bem como pela duração dessa exposição.

Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 13) definem algumas das possibilidades da abordagem e, com isso, optamos por abordar a descrição dos autores acerca dos “language showers”, que podem ser compreendidos como curtos períodos de exposição à língua.

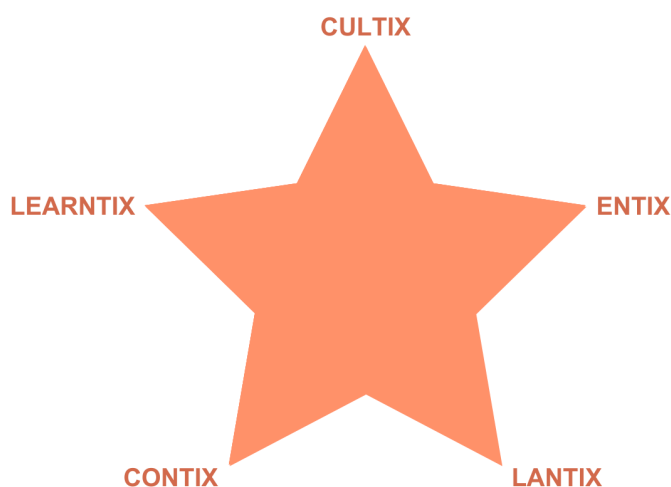
Mesmo que tenham sido propostos para um público entre 4 e 10 anos de idade, os *language showers* podem ser considerados para as aulas de língua no contexto da educação pública brasileira por dois principais motivos: tempo de duração (de uma hora a trinta minutos) e a criação de rotina (para que os alunos saibam o que esperar). Essas duas razões têm muito a contribuir para as aulas de língua, uma vez que os alunos da escola pública, na maioria das vezes, estão tendo seu primeiro contato com a língua-alvo e, segundo os autores, essas características auxiliam a criar um senso de segurança, minimizar os níveis de ansiedade e a potencializar a aprendizagem (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 13).

Além disso, os autores destacam que os objetivos dos *language showers* são: ter consciência da existência de diferentes línguas e preparar-se para a aprendizagem de idiomas, considerando atitude positiva e familiaridade com sons e estruturas.

Maljers *et al.* (2002, p. 16) conduziram uma pesquisa para mapear o perfil das salas de aula de CLIL na Europa e identificaram cinco dimensões que se interligam na prática do CLIL. Ademais, os autores chamam a atenção para três fatores principais relacionados às dimensões e que devem ser considerados nos diferentes contextos de CLIL: a faixa etária dos aprendizes, o ambiente sociolinguístico e o grau de exposição ao CLIL.

No entanto, é útil distinguir as dimensões porque nos permite identificar os motivos separados, mas interligados, pelos quais o CLIL é implementado em diversos contextos europeus. Assim como cada dimensão se interliga com outras, algumas dimensões são mais 'transitórias' do que outras, pois o principal motivo para praticar CLIL em uma escola ou em uma turma pode mudar ao longo do tempo (Maljers *et al.*, 2002, p. 16, tradução nossa).

Figura 7 – As 5 dimensões do CLIL



Fonte: adaptado de Maljers *et al.* (2002).

A dimensão cultural (CULTIX) é responsável por: expandir o conhecimento e compreensão intercultural, desenvolver habilidades de comunicação intercultural, aprender sobre países vizinhos específicos, regiões e/ou grupos minoritários e introduzir o contexto cultural mais amplo.

Já a dimensão ambiental/contextual (ENTIX) se propõe a: preparar-se para a internacionalização, acessar certificação internacional e aprimorar o perfil da escola.

Quanto à dimensão da linguagem (LANTIX), o intuito é: melhorar a competência geral na língua-alvo, desenvolver habilidades de comunicação oral, aprofundar a consciência tanto na língua materna quanto na língua-alvo, desenvolver interesses e atitudes multilíngues e introduzir a língua-alvo.

Em relação à dimensão do conteúdo (CONTIX), os objetivos são: proporcionar oportunidades para estudar conteúdos por diferentes perspectivas, acessar terminologias específicas da língua-alvo relacionadas à disciplina e preparar para estudos e/ou vida profissional.

Por fim, a dimensão da aprendizagem pretende: complementar estratégias individuais de aprendizado, diversificar métodos e formas de prática em sala de aula e aumentar a motivação do aprendiz.

Apesar da pesquisa ter sido desenvolvida no contexto das escolas europeias, as cinco dimensões levantadas no estudo de Maljers *et al.* (2002) e as recomendações para a aplicação das mesmas são fundamentais para orientar a prática nas salas de aula com CLIL ao redor do mundo. Contudo, é válido reafirmar

a necessidade de flexibilização e adaptação aos fatores interligados ao sistema de dimensões da abordagem CLIL.

Em consonância aos fatores já evidenciados, Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 168, tradução nossa) mencionam algumas considerações acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos, revelando que “ao iniciar o CLIL, é especialmente importante ir além da exploração padrão dos estilos de aprendizagem pessoal”. Isto é, os educadores devem estar cientes da diversidade de estilos de aprendizagem disponíveis para que os alunos aprendam uma nova língua e, a partir disso, reformulem as estratégias pedagógicas a fim de possibilitar uma melhor aprendizagem para os alunos a longo prazo.

Se nossos alunos são de Marte, Vênus, Saturno e Júpiter, nós, professores, queremos ser cidadãos interplanetários capazes de nos comunicar com todos eles, não importa em qual planeta residam. Além disso, os alunos também desejam se comunicar conosco, não importa em qual planeta estejamos vivendo (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 167, tradução nossa).

Ao expressarem que os alunos também desejam se comunicar com os professores, independentemente de onde estejam, os autores ainda enfatizam a importância de estabelecer conexões genuínas na sala de aula. Como “cidadãos interplanetários”, os professores, para além de si mesmos, também assumem a responsabilidade de reconhecer as necessidades, perspectivas e expectativas de cada aluno. É a partir desse diálogo e da experimentação do entendimento mútuo que um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor pode ser construído.

Em paralelo, a implementação bem-sucedida do CLIL requer uma abordagem flexível, que considere as diversas identidades e vivências dos alunos e promova experiências de aprendizagem enriquecedoras e significativas que se comuniquem efetivamente com o contexto no qual eles estão inseridos.

Em vista disso e considerando a BNCC como documento norteador da Educação Básica no Brasil, discutimos na seguinte subseção algumas possíveis relações entre as orientações do documento e a abordagem CLIL.

3.2.5 CLIL e a BNCC

Tendo em vista que a abordagem CLIL é uma proposta centrada nas demandas dos alunos, faz-se pertinente discutir três aspectos que aproximam essa

abordagem tão pouco conhecida no contexto brasileiro às orientações formuladas pela BNCC para o ensino de língua inglesa na Educação Básica.

Primeiramente, cabe destacar o conceito de língua adotado tanto pela BNCC quanto pelos programas de CLIL na Europa, Ásia e América do Sul que, de acordo com Dalton-Puffer (2011, p. 183), adotam o uso de uma língua estrangeira ou língua franca como língua de instrução, tendo em vista que a língua de instrução não é a língua materna dos alunos e nem do professor.

Na perspectiva da BNCC, o documento expressa o foco na função social e política da língua inglesa, buscando com que o inglês ensinado nas escolas brasileiras seja tratado como uma língua franca a fim de fomentar a interculturalidade a partir do entendimento que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

Na BNCC, notamos que existe uma preocupação ao justificar o uso dos termos Língua Franca e interculturalidade. O documento reconhece a importância da variação linguística, mas busca se distanciar de um modelo monocêntrico de forma contraditória e questionável, pois a inclusão da língua inglesa como única língua estrangeira de referência no documento já é uma escolha monocêntrica, que ignora a realidade de um Brasil plurilíngue e multicultural. É por esse motivo que nos questionamos sobre a falta de espaço para outras línguas adicionais na BNCC e, neste caso, para a língua espanhola.

Da mesma forma, Landau, Pimentel Siqueira e Albuquerque Paraná (2021), citados anteriormente, levantaram essa reflexão em relação aos contextos onde a abordagem CLIL é aplicada no Brasil. Os autores fizeram um alerta sobre a abordagem ser voltada para programas bilíngues no Brasil, que acabam por reproduzirem uma perspectiva de língua hegemônica e um padrão de falantes ideais. Ou seja, esses espaços e o próprio documento da BNCC acabaram reafirmando o conceito de língua franca sob uma perspectiva monocêntrica.

Logo, a preferência pela utilização do termo Língua Adicional na pesquisa se

dá pelo entendimento de que não existe espaço para a monocentralização linguística nos documentos oficiais, muito menos nas escolas que ocupam espaços multilíngues e multiculturais.

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (Leffa; Irala, 2014, p. 35).

Aprender uma língua adicional significa aprendê-la por “acréscimo”, levando em conta a bagagem linguística que o aluno já possui, permeando aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito (Leffa; Irala, 2014). Assumir a perspectiva de uma Língua Franca implica usar uma língua comum entre todos os falantes, a qual, para o contexto desta pesquisa e de outras escolas próximas da fronteira com países hispanofalantes⁴, dificilmente seria a língua inglesa. Ou, se formos além dessa reflexão, a língua comum seria a língua materna, já que os alunos estão em processo de aprendizagem da língua adicional e ainda começando a reconhecer a si mesmos como aprendizes de uma língua adicional.

Essa mesma reflexão serve para a concepção de língua proposta pelo CLIL. Ainda que a concepção de língua franca nesta abordagem seja coerente no sentido de que a língua-alvo não é compartilhada pelos alunos e pelo professor, no que diz respeito à visão de língua a ser ensinada, nos propomos a quebrar esses paradigmas ao adotar o termo língua adicional em razão das reflexões pautadas anteriormente, do contexto da pesquisa e da escola pública.

O segundo aspecto que relaciona o CLIL com a BNCC é a questão da abordagem de ensino que, segundo o documento, “[...] exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” enquanto, no ponto de vista CLIL, os objetivos da abordagem envolvem a melhora no aprendizado da língua-alvo e do currículo, na confiança ao falar a língua-alvo, na

⁴ A proximidade entre o Brasil e os países hispanofalantes e a necessidade de repensar a relevância da presença do espanhol nas escolas se faz ainda mais pertinente quando existem dados que mostram que as escolas públicas estão recebendo imigrantes hispanofalantes. Neste caso, nos referimos aos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Bagé, que relatam a presença de alunos uruguaios, venezuelanos e colombianos nas escolas municipais (Dornelles, C. Z. C., comunicação pessoal, 7 de abril de 2025).

cidadania pluricultural e no suporte ao aprendizado integrado (Brasil, 2018; Bentley, 2010; Coyle, 2005).

O terceiro e último aspecto compreende os eixos organizadores propostos pela BNCC para a língua inglesa (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural) e a possibilidade de relacioná-los aos 4Cs do CLIL (conteúdo, comunicação, cognição e cultura).

Nesse sentido, os *eixos oralidade, leitura e escrita* podem ser relacionados ao conteúdo e a comunicação, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades compreendem o conhecimento e aprendizado do conteúdo e, conseqüentemente, a possibilidade de comunicação na língua-alvo.

Já o *eixo conhecimentos linguísticos* pode ser relativo à cognição, que compreende a análise e a reflexão sobre o uso da língua, a contextualização e as habilidades cognitivas.

Quanto ao *eixo dimensão cultural*, este pode ser naturalmente ligado à cultura, já que envolve a interação do aluno com o mundo onde está inserido e o processo de formação de um cidadão pluricultural.

Com esse indício de convergência entre os eixos da BNCC e os princípios do CLIL, pode ser que exista uma base integrada tanto para o ensino de língua inglesa, quanto para o ensino de língua espanhola, sugerindo a possibilidade de um direcionamento para a aplicação do CLIL no contexto educacional brasileiro, incentivando a interculturalidade e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Portanto, podemos dizer que a adoção dos princípios do CLIL viabiliza o enriquecimento da implementação dos eixos da BNCC na prática pedagógica dos professores de línguas, tornando-se assim aplicável ao contexto das escolas públicas. A partir desse pressuposto, se faz relevante conhecer quais são as orientações teóricas para um planejamento que contemple os 4Cs.

Para isso, Coyle (2005, p. 6, tradução nossa) define algumas sugestões, afirmando que “a ênfase está sempre na acessibilidade da língua no intuito de aprender”. Logo, a autora orienta que o planejamento comece com o conteúdo, para que este seja ligado à comunicação e, assim, seja possível explorar quais habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas. Entretanto, ela ressalta que a não existência de uma prescrição para desenvolver o princípio da cultura e que a mesma deve ser pensada como um círculo que envolve o tópico que está sendo trabalhado.

Com isso, ela propõe alguns questionamentos que podem ser feitos para a realização do planejamento de cada C, sendo eles ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Guia de planejamento dos 4Cs

Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu irei ensinar? - O que eles irão aprender? - Quais são os meus objetivos de ensino? - Quais são os resultados de aprendizagem?
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Que linguagem eles precisam trabalhar com o conteúdo? - Vocabulário e frases especializadas? - De que tipo de conversa eles irão participar? - Precisaréi revisar a gramática chave de um tempo verbal específico ou recurso linguístico? - E quanto a linguagem das tarefas em sala de aula? - E quando à discussão e debate?
Cognição	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de perguntas devo fazer para ir além das perguntas apresentadas? - Quais tarefas desenvolve para incentivar o pensamento crítico? - Quais são as implicações da linguagem (comunicação) e do conteúdo? - Em quais habilidades cognitivas apropriadas para o conteúdo que iremos nos concentrar?
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as implicações culturais do tópico? - Como o contexto CLIL permite um “valor agregado”? - E quanto à alteridade e ao eu? - Como isso se conecta com todos os Cs?

Fonte: adaptado de Coyle (2005).

Além de nortear o planejamento do professor, as perguntas elaboradas por Coyle (2005, p. 6) consideram as especificidades de cada princípio do CLIL, incentivando a reflexão do professor sobre as suas próprias práticas e promovendo um maior alinhamento entre os objetivos de ensino e os resultados de aprendizagem esperados.

Da mesma forma, a análise dos conteúdos linguísticos a serem trabalhados em conjunto com os componentes curriculares viabiliza a integração entre língua e conteúdo, pontos essenciais para que o CLIL funcione. Ao mesmo tempo, as questões ainda provocam o estímulo ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, ao pensamento crítico e à investigação ativa, promovendo também uma compreensão mais profunda e contextualizada ao explorar as implicações linguísticas e culturais do conteúdo que está sendo trabalhado.

Darn (2006) também propõe um modelo de planejamento de aulas CLIL com o intuito de estabelecer um equilíbrio entre o ensino de conteúdo e língua. Nesse

modelo, existem quatro etapas:

Quadro 2 – Modelo de Planejamento de Aula de CLIL conforme Darn (2006)

Processamento do texto	Marcadores estruturais (linguísticos ou diagramáticos) para identificar o conhecimento central.
Identificação e organização do conhecimento	Estruturas “ideacionais” ou “diagramas de pensamento” para categorizar ideias e informações em um texto.
Identificação da língua	Linguagem de comparação e contraste, localização ou descrição de um processo (marcadores de discurso, colocações, frases e vocabulário específico).
Tarefas para os aprendizes	Atividades de habilidades receptivas (ler, ouvir e fazer), levando em consideração objetivo de aprendizado e estilos e preferências do aluno.

Fonte: adaptado de Darn (2006).

Essa amostra do autor revela, de maneira prática, quais são as características fundamentais de uma aula de CLIL que esteja focada na integração de conteúdo e língua, ao invés de privilegiar um ou outro na sala de aula.

No propósito de contribuir para o processo de planejamento das aulas dentro dos parâmetros da abordagem Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 33) indicam as ações que uma típica aula de CLIL poderia ter:

- Iniciar uma discussão ou fazer um jogo que se conecta com o tópico da aula (cinco minutos);
- Discutir com os alunos a língua, o conteúdo e as habilidades linguísticas esperadas (três a cinco minutos);
- Descobrir o que os alunos já sabem, guiando-os na organização da informação e os ajudando a articular o que eles querem aprender sobre o tópico (oito a dez minutos);
- Fazer com que os alunos leiam um texto curto individualmente e procurem informações específicas (cinco minutos);
- Fazer um trabalho em dupla para que os alunos comparem os resultados da leitura e usem a informação para criar algo novo (quinze minutos);
- Perguntar duas ou três perguntas para toda turma que estimulem os alunos a pensar criticamente/construtivamente sobre o que poderia melhorar o

- resultado final do trabalho em grupo - conteúdo e língua (cinco minutos);
- Apresentar o resultado de um grupo e permitir que os demais contestem ou adicionem algo à informação apresentada, entrando em um consenso sobre o que aprenderam na aula (dez minutos);
 - Revisar as evidências de aprendizagem, decidindo quais objetivos foram alcançados e quais serão os próximos passos (três a 5 minutos).

Por ser mais detalhado que o anterior, esse modelo auxilia na visualização de uma aula de CLIL na prática, evidenciando o passo a passo que pode ser adotado pelo professor na condução das atividades. Ao ser centrada no aluno, essa abordagem abre espaço para promoção da interação, do trabalho colaborativo, da reflexão e da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Além disso, os autores identificam como um planejamento de CLIL eficiente, aquele que estabelece evidências de aprendizagem relacionadas ao conteúdo, à língua e às habilidades cognitivas em geral (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 33).

Sabendo que o planejamento da aula parte do conteúdo, é imprescindível concentrar tempo e dedicação à escolha dos materiais didáticos que serão utilizados no ensino de CLIL. Diante disso, a próxima subseção está concentrada especificamente neste tema.

3.2.6 Os materiais didáticos para CLIL

Já de antemão, recorreremos à definição de material didático a partir da concepção de Bandeira (2009, p. 14), segundo a qual tratam-se de “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Logo, enfatizamos a importância de os materiais didáticos como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem que facilitam e orientam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos.

Banegas (2010) sugere três modelos como alternativas para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de CLIL: as estruturas de conhecimento de Mohan, uma versão revisada da Taxonomia de Bloom e o CLIL Matrix.

Com base nas estruturas de conhecimento de Mohan, Banegas (2010, p. 2)

assevera que qualquer material ou adaptação começa a partir da relação entre os tópicos estruturais e o contexto de vida dos alunos, ressaltando a importância do conhecimento prévio que eles possuem.

Quanto à versão revisada da Taxonomia de Bloom, o autor indica a possibilidade de sequenciar atividades por habilidades de baixa e alta cognição na seguinte ordem: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Entretanto, Banegas (2010, p. 2) também opina que não acha necessário o desenvolvimento de uma atividade para cada categoria, pois tudo dependerá dos objetivos do professor com a aula ou tarefa.

Por último, ao abordar o CLIL Matrix, Banegas (2010, p. 3) retoma a proposta de Coyle, Hood e Marsh (2010) acerca do tríptico da linguagem e a importância de estimular a confiança dos alunos a partir dos seus conhecimentos prévios, atividades interativas ou em grupo para que eles se sintam capazes de lidar com tarefas individuais e as demandas em termos de língua e conteúdo.

Reforçando a ideia de que é preciso ir além dos materiais didáticos prontos, Banegas (2010) chama a atenção para o monitoramento desses recursos desenvolvidos para contextos que destoam da realidade na qual o professor de CLIL está trabalhando. Isto é, o CLIL se expandiu para além da Europa e é fundamental que os professores fora desse contexto reconheçam a necessidade de ir além dos princípios e modelos já prontos para outros contextos e adaptar os materiais didáticos - ou criá-los - a partir das necessidades, interesses e expectativas dos alunos de seu próprio contexto.

Materiais ajustados às necessidades dos alunos precisam ajudá-los a alcançar objetivos de comunicação, o que, em um contexto de CLIL, significa que os alunos conseguem entender (ouvir e ler) e produzir (falar e escrever) textos de diferentes extensões sobre tópicos específicos; em outras palavras, eles adquirem a linguagem acadêmica. O professor não deve ser a única fonte de informação para os alunos; deve ser concedido espaço suficiente para que obtenham informações de vários materiais de forma independente do professor (Gondová, 2015, p. 153, tradução nossa).

Com a colocação de Gondová (2015, p. 153), entendemos a relevância do material didático contextualizado para a aprendizagem dos alunos, incentivando a autonomia e o protagonismo dos mesmos. Do mesmo ponto de vista, a autora frisa alguns pontos fundamentais para a seleção dos materiais didáticos, como: adequação para a idade dos alunos e para o conteúdo que está previsto para ser

trabalhado com a turma e o uso de alternativas que ofereçam uma variedade de *input* linguístico.

Ainda, Gondová (2015, p. 156-157) reitera que a adaptação de materiais para aulas de CLIL devem incluir a seleção de conteúdos adequados para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão e o cuidado para não simplificar demais os textos e recursos encontrados, pois estes precisam ser desafiadores para que os alunos saibam que estão progredindo. Também, é preciso que o professor decida sobre o propósito, a clareza, a demanda de conhecimento prévio e o nível de dificuldade da língua.

Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 227-229) abordam a criação de materiais didáticos de CLIL focando especificamente no uso de textos autênticos. Para isso, os autores apontam fatores importantes para facilitar a compreensão e promover o pensamento crítico, bem como as atitudes esperadas para os professores e para os alunos. Em consonância, cabe retomar os quatro verbos definidos pelos autores para representarem a fusão entre a metodologia e a essência do CLIL: conectar, inspirar, entregar e avançar (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 211).

Quadro 3 – Perguntas para monitorar a aplicação da abordagem CLIL

Conectar	Os meus alunos estão se conectando? (uns com os outros, comigo, com o material, com o seu conhecimento prévio e interesses).
Inspirar	Os meus alunos e eu estamos inspirados? (inspirando uns aos outros e a si mesmos para aprender e criar através do conteúdo e da língua).
Entregar	Os meus alunos e eu estamos cumprindo os objetivos de conteúdo, linguagem e habilidades de aprendizagem? (falando a fala e caminhando a caminhada).
Avançar	Nós estamos avançando? (resumindo aprendizados, decidindo como avançar e demonstrando crescimento).

Fonte: adaptado de Coyle; Hood; Marsh (2010).

Ao unir os quatro verbos aos demais componentes de CLIL, torna-se possível vislumbrar o potencial dessa abordagem para o incentivo à uma aprendizagem global, interconectada e significativa.

Portanto, no intuito de nos concentrarmos no foco central do presente estudo, a próxima seção abordará a leitura e a produção escrita em línguas adicionais a partir da perspectiva das tecnologias digitais e da multimodalidade.

3.3 Leitura e produção escrita em línguas adicionais

Com suas contribuições para o panorama do CLIL na América Latina, Banegas, Poole e Corrales (2020, p. 297) concluem seu estudo afirmando que ainda é preciso buscar evidências em relação ao desenvolvimento linguístico em CLIL, tanto nos sistemas de linguagem (sintaxe) quanto nas habilidades (escrita).

Nessa perspectiva, buscaremos compreender o que é preciso para o desenvolvimento linguístico a partir da abordagem CLIL e com o auxílio das tecnologias digitais visto que há uma necessidade de repensar essa estruturação, considerando que a cultura letrada e o que chamamos de cibercultura⁵ são indissociáveis no contexto de aprendizagem dos alunos atualmente.

Ao que se refere à leitura e escrita no contexto das tecnologias digitais, Santos (2019, p. 104) sugere que a tecnologia cria espaços multirreferenciais. Posto isso, entendemos que essas tecnologias digitais impactam significativamente na forma que lemos e escrevemos, já que nos proporciona ambientes de consumo de informação diversos multifacetados.

Além disso, as tecnologias digitais ainda possuem o poder de instigar os alunos a participarem ativamente de discussões online em tempo real, enriquecendo a experiência da leitura e da escrita. Sem contar que essa expansão da aprendizagem também contribui para construção de conhecimentos de maneira coletiva, englobando também os níveis políticos, sociais e econômicos.

Em contrapartida, o mundo digital também abre espaço para a desinformação e a fragmentação da atenção, pondo em questão as formas específicas de comunicação digital, como abreviações e emojis, que acabam influenciando negativamente a qualidade da escrita formal e a simplificação da linguagem.

Kern (2004, p. 3) traz à tona o termo “letramento” e reforça que a leitura e a escrita ainda tendem a ser tratadas como o processo de decodificação e codificação de significados e, com isso, acaba deixando-se de lado a atenção aos fatores socioculturais, contextuais e relacionais que influenciam os significados.

⁵ Definida por Levy (1999, p. 23) como o conjunto de “técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores” que são desenvolvidos à medida que o ciberespaço - definido pelo mesmo autor como rede ou um espaço de coexistência entre informações e seres humanos, - também continua crescendo.

O que eu quero dizer com “letramento”, então, vai além da leitura e escrita como habilidades ou padrões de pensamento prescritos. Trata-se das relações entre leitores, escritores, textos, cultura e aprendizado de idiomas. Envolve as práticas cognitivas e sociais variáveis de interpretar e criar significados textuais que proporcionam aos alunos acesso a novas comunidades fora da sala de aula, ultrapassando fronteiras geográficas e históricas. Isso implica uma consciência de como atos de leitura, escrita e conversação criam e moldam significados, não apenas os transferindo de um indivíduo ou grupo para outro. É precisamente porque o letramento não é monolítico, mas variável e múltiplo, vinculado às diversas práticas socioculturais de uma sociedade específica, que é de fundamental importância no nosso ensino de língua e cultura (Kern, 2004, p. 3, tradução nossa).

Do mesmo modo, Thérien (1990) entende que a leitura envolve cinco dimensões: neurofisiológica (ato físico do cérebro e do aparelho visual), argumentativa (posição do autor para modificar o comportamento do leitor), afetiva (influência do texto na afetividade do leitor), simbólica (interação do texto com a cultura e o imaginário coletivo) e cognitiva (esforço/habilidade para abstrair significados).

Nessa perspectiva, retomamos a ideia de que a contextualização é elemento fundamental no ensino de línguas, o qual deve ser direcionado para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, abrindo espaço para a formação de cidadãos globalizados, críticos e conscientes da multiplicidade de culturas, crenças e estilos de vida. Portanto, sensibilizar os alunos para as relações entre língua, textos e contextos sociais é a chave para o aprofundamento da compreensão de língua e cultura e para o desenvolvimento da capacidade comunicativa (Kern, 2004, p. 4).

De maneira complementar, destacamos a definição de Lier (1995) para consciência linguística, vista como “uma compreensão do entendimento humano da linguagem e seu papel no pensamento, aprendizado e vida social”, incluindo também a compreensão das relações de poder e controle de língua e cultura. Assim, o autor fomenta a reflexão sobre as dinâmicas de poder nas interações sociais e a importância de ver e ensinar além das estruturas linguísticas, abrangendo também as dimensões sociais e culturais da língua.

Svalberg (2007, p. 293-295) também discute a questão da consciência linguística na leitura e na escrita, afirmando que a mesma pode facilitar a aprendizagem em diferentes contextos, idades e para uma variedade de propósitos, incluindo a alfabetização e o desenvolvimento da escrita. Ademais, a autora infere que o que caracteriza a abordagem da consciência linguística para o ensino de

línguas são a descrição, exploração, linguagem, envolvimento e reflexão. Ou seja, segundo ela, devemos nos ater às estratégias que utilizam ou geram conhecimento consciente, além de estimularem o envolvimento com a língua que está sendo ensinada.

Em concordância com essas reflexões, mencionamos os aspectos que, segundo Kern (2004, p. 5-6), relacionam o letramento com a aprendizagem de uma língua: (1) letramento envolve mais do que leitura e escrita em um sentido estrito; (2) letramento é social e colaborativo por natureza; (3) letramento depende de convenções; (4) letramento envolve interpretação; (5) letramento envolve pensamento ativo e (6) letramento é recursivo.

A partir dessas características, se faz possível a compreender que o letramento envolve diferentes formas de usar a língua, o feedback e a interação com colegas e professores, a necessidade de adaptação frente às habilidades linguísticas, a interpretação a partir da visão social e individual, o aprendizado a partir de contextos linguísticos e situacionais e a análise e reflexão no processo de produção de significados.

Para Rojo (2011), “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual.” À vista disso, abordamos a afirmação feita por Kern (2004, p. 7) em relação ao currículo focado nos letramentos:

Ou seja, ele [o currículo] se baseia não apenas em teorias cognitivas de compreensão e aprendizado, mas também em teorias sociais e críticas de linguagem e alfabetização. No que diz respeito à interpretação, interpretações normativas ou “nativas” não são o objetivo. Em vez disso, o objetivo é que os alunos comecem a entender como as interpretações que eles elaboram (às vezes claramente não nativas) são influenciadas por suas crenças, atitudes e experiências - em outras palavras, por seu “mundo” conforme constituído por sua cultura (Kern, 2004, p. 7, tradução nossa).

Porém, Nonato e Sales (2019, p. 150) comentam que a influência das tecnologias digitais sobre a leitura e a escrita na forma como as pessoas interagem com o mundo é notável, integrando-se de maneira significativa a essas práticas, as moldando e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. Dessa maneira, essa reorganização das relações sociais acabam por remodelar a forma como as pessoas leem e escrevem no mundo digital, provocando uma transformação cultural e novas formas de desenvolver e mediar as práticas sociais.

Sob essa ótica, cabe discorrer sobre o que Street (2014) defende como letramento social, considerando suas análises sobre as práticas sociais, ideologias, relações de poder e as influências sobre questões culturais locais, identidades e interações sociais. Ao defender o modelo ideológico de letramento, Street (2014, p. 44) entende “a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes”, demonstrando maior preocupação com as instituições sociais e não apenas nas com as instituições pedagógicas.

Diante das mudanças nas relações com leitura e escrita, Rojo (2013, p. 8) assevera que é “preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia”. É nesse sentido que o trabalho de Ramal (2002, p. 2) explica como o hipertexto passa a ser subversivo em relação à forma como a cultura letrada foi estruturada nas escolas, uma vez que propõe a construção coletiva de pensamentos, narrativas e recursos e a mudança nas relações e interações entre o real e o virtual.

O que é um hipertexto? Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede (Ramal, 2002, p. 2).

Para reforçar essa compreensão da multidimensionalidade dos hipertextos, Xavier (2002, p. 154-159) destaca em seu estudo que as formas e funções dos *hiperlinks* (os *links* formados a partir dos hipertextos), indicando as formas enunciativas verbais e visuais e as funções enunciativas linguística, cognitiva e interacional. Portanto, a diversidade de mídias, linguagens e tecnologias nos coloca de frente aos letramentos múltiplos, que os autores supracitados destacam como essa multiplicidade das linguagens e semioses presentes nos textos da contemporaneidade em diversas mídias.

E, no que tange à essa multimodalidade textual, buscamos compreender as especificidades dos textos multimodais, o papel dos mesmos no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e espanhola com o apoio das TDICs e a importância do letramento digital nesse âmbito.

A multimodalidade, segundo Dionísio (2011, p. 139), compreende a união

entre diferentes modos de representação pois, ao falarmos ou escrevermos um texto, usamos, no mínimo, duas formas de representação “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficos, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” Ou seja, a multimodalidade permite múltiplas representações textuais, possibilitando uma diversidade de combinações textuais.

Sob a ótica das tecnologias na atualidade, Vieira (2007, p. 54) ressalta que o discurso multimodal vem ganhando maior representatividade nas práticas sociais. Logo, não é viável interpretar os modos semióticos focando-se somente na língua escrita ou oral, já que o texto deve ser entendido em conjunto com todos os elementos semióticos que o compõem.

Para Soares (2012, p. 17) a leitura e a escrita envolvem consequências “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas”, seja para o grupo social no qual essas práticas ocorrem ou para o próprio indivíduo que as usa. Então, é preciso que as atividades de leitura e escrita no atual contexto escolar estejam adequadas ao perfil de alunos, além de possibilitarem a conexão entre conhecimentos prévios e interesses, a fim de estimular a expressão crítica e criativa dos alunos ao mesmo tempo em que são desenvolvidos os letramentos múltiplos na sala de aula.

Nessa perspectiva, entendemos que os gêneros multimodais desempenham um papel importante para estimular a compreensão e a utilização de recursos multissemióticos, considerando que a multimodalidade compõe também os gêneros, nos quais os diferentes modos de representação textual dialogam entre si:

Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento! (Dionísio, 2011, p. 165).

Segundo Rojo (2013, p. 14), a questão do “multi” em letramentos não se limita apenas à diversidade de práticas de leitura e escrita que caracterizam a contemporaneidade. As práticas de letramento atuais abrangem não apenas a variedade de linguagens, semioses e mídias presentes na elaboração de significados para os textos multimodais contemporâneos, mas também a riqueza de culturas e a diversidade trazida pelos autores e leitores nesse processo de criação e

interpretação.

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias (Dionísio, 2014, p. 41).

Para que isso seja potencializado, podemos recorrer ao que Meira e Pinheiro (2012, p. 44) propõem como D₃NA: uma mutação criativa para a genética educacional. Na “química” proposta pelos autores, os cinco elementos principais para mudar o DNA da escola e promover a inovação e o encantamento no ambiente escolar são “**D**iversão, **D**ialógo e **D**esafios, colocados numa estrutura **N**arrativa capaz de produzir uma **A**ventura educacional” (Meira; Pinheiro, 2012, grifo dos autores).

No elemento *Diversão*, são priorizados a ludicidade e o prazer. Para o elemento *Diálogo*, o foco está no estabelecimento de relações com o outro a partir do diálogo e na descentralização da figura do professor. Quanto ao *Desafio*, compreendemos que é importante propor atividades desafiadoras e adequadas ao perfil da turma. Já na *Narrativa*, a ideia é promover a contextualização dos conteúdos trabalhados a fim de explorar a bagagem cultural e os conhecimentos prévios dos alunos. Por fim, com relação ao elemento *Aventura*, os autores afirmam que ainda não sabemos, mas podemos, aprender a inserir a inovação e a aventura educacional na sala de aula:

É provável que muitas delas não produzam os resultados esperados, talvez mesmo a maioria se revele confusa e desinteressante, mas algumas podem ser surpreendentes na forma como engajam os alunos e como produzem boas histórias de aprendizagem (Meira; Pinheiro, 2012, p. 45).

Como possibilidade para auxiliar no engajamento dos alunos durante a aula, faz-se necessário discutir o letramento digital com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas que podem ser adotadas com a finalidade de promover o engajamento na sala de aula. O que, de certa forma, se relaciona com a definição de letramento digital proposta por Araújo e Vilaça (2019, p. 68, grifo dos autores), que o entende como “um amplo repertório de competências e habilidades para uso, comunicação, interação e aprendizagem *com e por meio* de tecnologias digitais”,

embora deva ser considerado que essa cultura digital também pode influenciar a falta de um objetivo claro no uso dessas tecnologias.

Com essa perspectiva, pensar em formas para utilizar as tecnologias digitais com propósito na sala de aula é crucial para suscitar o interesse dos alunos e incentivar a participação ativa dos mesmos em atividades desafiadoras, nas quais eles poderão sentir-se livres para se expressarem e serem criativos nesse processo, demonstrando os conhecimentos já construídos com a utilização das tecnologias digitais. Por outro lado, o professor assume a responsabilidade de orientar os alunos sobre como fazer uso das ferramentas tecnológicas de maneira consciente, levando em conta valores como ética, respeito e cidadania.

Ao mesmo tempo, ao se depararem com as práticas de linguagem contemporâneas advindas desse contexto tecnológico, é necessário que os professores saibam como incluí-las na sala de aula e como mediar a interação dos alunos com esses tipos de práticas que, de acordo com a BNCC (2018, p. 68) envolvem “[...] novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” Sendo assim, repensar essas práticas em torno das linguagens contemporâneas e do contexto tecnológico à vista de promover o uso e consumo consciente das informações e das tecnologias digitais é essencial para responder o questionamento levantado pelo próprio documento:

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. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, porque a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2018, p. 68).

Embasada pelas proposições do documento, Barbosa⁶ (2018, p. 19) sugere atividades que incluam textos e produções multissemióticas e trabalho colaborativo,

⁶ Embora Rojo (2013) e Barbosa (2018) discutam os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, faz-se pertinente trazer essas autoras no contexto do ensino de línguas adicionais, visto que o uso da multimodalidade e das tecnologias digitais também são fundamentais para promover práticas sociais significativas nas aulas de inglês e espanhol.

assegurando que a ética, estética e política estejam incorporadas em todas etapas de produção e, também, considerando os processos de compreensão e análise. Para ela, essas práticas visam garantir que os estudantes tenham voz e interação significativas, possam explorar diferentes papéis sociais e ajam com responsabilidade ética.

Corroborando para essa proposta, o verbete *Multimodality*⁷ indica que os sentidos são conduzidos por uma “seleção e configuração particular de modos” que reforçam a interação entre modos de representação, sendo também influenciados por interesses e motivações pessoais em contextos específicos.

Tendo em vista a questão de dar espaço e voz aos alunos, a seção a seguir irá abordar como estimular o protagonismo e a criatividade na sala de aula em meio a era digital.

3.4 Protagonismo e criatividade

O estudo de Bernardo (2010, p. 131-133), ao analisar as percepções de alunos do 6º ao 9º ano do ensino público e privado sobre estudar a língua inglesa, trouxe algumas conclusões que refletem muito nas visões dos alunos na atualidade. Com a pesquisa, as principais conclusões a partir da análise das respostas dos alunos foram:

- A atribuição de valor à aprendizagem em inglês devido a sua importância e utilidade futura no mercado de trabalho e globalização;
- O desejo de conhecimento e a compreensão de sobre diferentes culturas como motivações;
- O descontentamento com o inglês ensinado na escola em razão de aulas superficiais e focadas na gramática;
- A preferência por aulas mais comunicativas, interativas e lúdicas;
- As dificuldades em acompanhar as aulas, principalmente em comparação aos colegas que fazer cursos particulares;
- A aprendizagem na escola é vista como realização pessoal e uma projeção para o futuro;

⁷ O verbete foi editado por Carey Jewitt e está disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>

- A visão de que o ensino de inglês na escola não é o suficiente para que os alunos sejam capazes de desenvolver as habilidades linguísticas, demonstrando uma desvantagem para alunos sem acesso aos cursos de idiomas particulares.

Tendo em vista os três componentes apontados por Dörnyei (1990) como influenciadores da motivação durante o processo de aprendizagem (componentes específicos do curso, componentes específicos do professor e componentes relativos ao grupo), entendemos que a pesquisa de Bernardo (2010) é uma prova de que o conjunto desses três fatores de fato influencia na motivação dos alunos, uma vez que são citados por eles a superficialidade da aula, a metodologia usada pelo professor e a desigualdade entre os conhecimentos de alunos com e sem acesso aos cursos particulares.

Ainda que o trabalho desenvolvido por Bernardo (2010) incluía alunos de contextos escolares públicos e privados, é o estudo de Lima *et al.* (2016) que foca diretamente nos alunos da escola pública, que expressam a falta de incentivo dos professores para o aprendizado da língua inglesa e não reconhecem a presença da língua enquanto navegam na internet.

Ferraz (2012, p. 79) afirma que muitos alunos jovens demonstram uma mentalidade moldada pelas TDICs e as utilizam nas esferas instrumentais, culturais e críticas. Portanto, o autor reforça que é preciso refletir sobre como lidar com os desafios decorrentes da adoção dessas tecnologias digitais e propõe aos professores de línguas questionarem as perspectivas sobre a integração entre educação e tecnologia.

Com a ideia lançada pelo autor, recorreremos às Seis propostas para o próximo milênio de Italo Calvino (1998) que visam orientar como a literatura deverá ser futuramente, sendo elas: leveza (caracterizada pelo despojamento da linguagem, pela narrativa com elementos sutis e imperceptíveis com alto grau de abstração e por uma imagem de leveza figurativa e emblemática), rapidez (caracterizada pela narrativa oral que negligencia detalhes inúteis), exatidão (caracterizada por uma obra bem definida e calculada, por imagens nítidas e memoráveis e por uma linguagem capaz de traduzir aspectos do pensamento e da imaginação), visibilidade (caracterizada pelos processos imaginativos – da visual ao verbal e do verbal ao visual) e multiplicidade (caracterizada por conectar fatos, pessoas e coisas do

mundo). O sexto elemento, denominado consistência, não pode ser finalizado em razão da morte repentina do autor.

Das seis propostas citadas, ressaltamos o caráter da multiplicidade com o intuito de exemplificar o tema central da presente pesquisa, uma vez que esses “múltiplos caminhos” que a literatura abre acaba criando espaço para que a imaginação floresça. Pois, segundo Calvino (1998, p. 138, grifo do autor):

Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino, 1998, p. 138).

Conforme Calvino (1998) destaca, a multiplicidade de uma obra possibilita o “ir além da leitura”, instigando os leitores a interagirem com a mesma a partir dos elementos que constituem suas próprias essências. Afinal, cada indivíduo pode ser uma biblioteca ambulante e complexa que abriga experiências, conhecimentos, influências e imaginações que constituem sua identidade.

Entretanto, a identidade não é estática. Ela se movimenta, se constrói e reconstrói a partir das vivências que ocorrem, construindo um mosaico de significações, influências e referências que podem ser interpretadas infinitamente, com fluidez e diversidade. Essa prática de “ir além da leitura” dentro da sala de aula é capaz de potencializar as habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos, além de possibilitar a aplicação dos 4Cs já propostos pela abordagem CLIL, uma vez que a leitura pode ser ampliada no intuito de abordar temáticas variadas e que comportam os âmbitos cognição, conhecimento, cultura e comunicação.

Dando sequência a ideia de ir além da leitura e despertar a criatividade, Sanches (2021, p. 67) assevera que evoluir de uma leitura superficial para uma leitura profunda exige algumas habilidades leitoras, denominadas por ela como três Cs – curiosidade, criatividade e conectividade –, características fundamentais para auxiliar na construção de repertório do que a autora chama de leitor elástico: aquele capaz de continuar sua jornada de leitura em outras linguagens.

Nas Leituras Elásticas, o universo ficcional se expande, ultrapassa a barreira física do livro, rompendo os limites das páginas. A nossa contribuição é

diversificar linguagens para que a criança consiga se conectar mais profundamente com a história principal. Então o que criamos? O Conteúdo Original Expandido (COE) online. O leitor lê o livro e pode continuar a sua jornada em outras linguagens. No livro, há a narrativa-mestra que cria ramificações, expandindo as possibilidades leitoras (Sanchez, 2021, p. 61).

Embora seja uma abordagem criada para crianças, a ideia da autora tem muito a contribuir para as práticas de multimodalidade dentro da sala de aula de ensino de inglês e espanhol para jovens e adultos, já que incentiva a ideia de que existe um universo inteiro a ser explorado além da leitura principal.

Entretanto, a autora reitera que tornar uma leitura elástica não se trata de adaptar a história para outras plataformas, mas sim, enriquecer a experiência de leitura através de novos conteúdos e formatos. A partir desse enriquecimento das experiências de leitura e do ambiente de aprendizagem, estimulamos estudantes questionadores, reflexivos e, também, criativos.

Longo (2023, p. 76) afirma que “a internet é o melhor dos mundos para os curiosos, mas também para os descuriosos”. De acordo com o autor, a facilidade no acesso às informações gera certa acomodação, uma vez que a distância entre um clique e a informação é capaz de afastar as pessoas do pensamento crítico, analítico ou reflexivo, impedindo que as mesmas processem a informação e a transforme em conhecimento. “Se não houver esse ímpeto, ficaremos fechados em caixas de ressonância que ecoam apenas o que queremos ouvir, da maneira que desejamos interpretar.” Para sair dessa zona de conforto (ou caixa de ressonância) criticada pelo autor encaminha-nos para uma possível solução pautada na união entre criatividade, autoria e protagonismo.

Segundo Ostrower (1993, p. 5), cada indivíduo possui um confronto entre dois pólos: da criatividade “representando potencialidades de um ser único” e da sua criação “que é a realização das potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura”. Ou seja, a criatividade estabelece uma conexão que envolve valores pessoais e culturais.

Para Mitjás (2000, p. 57), a criatividade exige um vínculo indissociável entre o cognitivo e o afetivo, considerado fundamental para o ato criativo no qual o sujeito expressa sua personalidade. Além disso, a autora reforça que há influência de fatores sócio-históricos e situacionais externos no processo criativo, uma vez que as características do sujeito e de sua personalidade determinam o comportamento criativo.

Para o neurocientista Arne Dietrich (2019, p. 5-6), existem três tipos de criatividade: deliberada, espontânea e fluida. A deliberada, envolve processos conscientes e controlados e pode ser limitada a *insights* criativos mais padronizados e associativos. Além disso, a criatividade deliberada tende a ser mais limitada e previsível, relacionada a preconceitos, expectativas e experiências anteriores.

Por outro lado, a criatividade espontânea é um processo mais inconsciente que envolve diferentes níveis de consciência, propiciando ideias e soluções mais amplas e práticas. Além disso, o modo espontâneo acaba se distanciando do pensamento convencional e de preconceitos existentes e o processamento de informações é menos direcionado (Dietrich, 2019, p. 6-7).

Com relação à criatividade fluida, podemos dizer que o processo criativo evita a consciência e acontece em tempo real, pois não depende da memória de trabalho. A criatividade fluida é marcada pela falta de consciência, autoconsciência e intencionalidade, sem interferência explícita. Já o processo de aprendizagem característico desse tipo de criatividade ocorre a partir de tentativas e erros, pois não há antecipação de resultados. Além disso, ele ocorre durante atividades fluídas e altamente envolventes, com a diminuição da consciência e da análise consciente (Dietrich, 2019, p. 7-9).

Conhecer os tipos de criatividade nos leva a pensar em como provocá-las em sala de aula e em como instigar os alunos a se expressarem de forma livre e espontânea, coisas que são ainda mais pertinentes a um contexto em que se encontram alunos desmotivados, com baixa autoestima e autoconfiança. Frente a casos como esse, a prática da leitura assume um papel importante para a formação identitária dos alunos, possibilitando a oportunidade de resistência aos contextos disruptivos.

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. A hipótese parecerá paradoxal em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática da leitura o que preocupa (Petit, 2009, p. 34).

Para mais, Petit (2008, p. 72) enfatiza que a leitura abre caminhos para que leitores de todas as idades possam dar sentido à própria existência, assim como voz e forma às suas angústias, desejos e sonhos. Diante disso, podemos afirmar que nossas vivências têm nos ensinado que as diversas técnicas utilizadas para a

produção criativa derivam de um indivíduo que incorpora as ideias que estão sendo restringidas e, nesse sentido, por trás do seu processo de autoconhecimento, esse indivíduo se faz inteiro, ainda que não manifeste a sua totalidade (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 51-52)

Nessa ótica, Mitjás (2000) indica enfoques relacionados ao estudo de processos criativos sob uma perspectiva da psicologia: (1) o processo – etapas dos fenômenos criativos; (2) o produto – características específicas da obra e do criador; (3) condições – fatores sociais que favorecem a criatividade; (4) a pessoa – processos pessoais e psicológicos que envolvem a criação; (5) a integração – que reúne os elementos envolvidos, principalmente pessoas e condições.

Em sala de aula, esses enfoques devem ser trabalhados de maneira construtiva, respeitando o tempo e o espaço dos alunos para que eles não se sintam invadidos ou pressionados nos momentos de sensibilização, visto que sentimentos como timidez, ansiedade e resistência podem surgir durante o processo.

Portanto, trazemos à tona mais uma vez a relevância do repertório para estimular a autoria a partir das palavras de Sanches (2021, p. 49): “quanto maior for a diversidade de experiências leitoras, mais condições de remixar tudo e construir novas relações dele (leitor) consigo mesmo, com o outro e com o mundo.” Entendemos que para possibilitar a autoria e o desenvolvimento da criatividade, precisamos de uma diversidade de experiências leitoras e, para criá-las, nós professores precisamos de aliados.

Assim sendo, para criar experiências de leitura diversas, escolhemos uma abordagem que priorize elementos fundamentais a serem desenvolvidos no aprendizado de línguas (cognição, conteúdo, comunicação e cultura), os textos multimodais e as tecnologias digitais como meios e ferramentas de resgate e estímulo da auto expressão.

Com toda essa base teórica formulada até aqui e com os objetivos os quais nos propusemos desenvolver na pesquisa, partimos então para a apresentação da metodologia do presente trabalho.

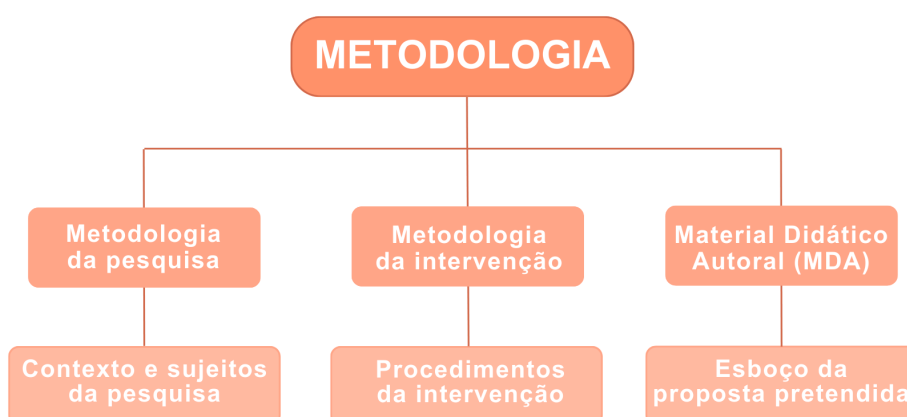
4 CARTOGRAFÍA

Neste capítulo, apresentamos os traços metodológicos que compõem a cartografia⁸ da pesquisa.

Em um primeiro momento, identificamos a metodologia utilizada na pesquisa, seu contexto, os participantes e os instrumentos de geração de dados. Depois, discorreremos acerca da metodologia da intervenção e do MDA elaborado a partir da pesquisa.

Na figura a seguir, propomos a ilustração das etapas da metodologia a fim de facilitar a visualização da organização do trabalho:

Figura 8 – Organização textual da metodologia



Fonte: própria autora.

Acima, representamos o processo de organização do trabalho, que foi tomando forma a partir do esboço do que se pretendia com o MDA em um primeiro momento. Portanto, nas subseções a seguir, tratamos sobre o contexto de pesquisa e os sujeitos para discutirmos as mudanças ocasionadas no MDA.

4.1 Metodologia da pesquisa

⁸ Cabe ressaltar que a escolha pelo termo é simbólica e que nada tem a ver com o tipo de metodologia de pesquisa que existe com o mesmo nome. Essa decisão se deu a partir do entendimento de que este capítulo representa o território de pesquisa, ou seja, descreve as decisões metodológicas que foram tomadas com base no espaço onde o estudo aconteceu, considerando também a importância que os termos geográficos desempenham ao se relacionarem ao contexto específico do trabalho, fazendo referência à jornada percorrida pelos participantes e às questões de fronteira, território e pertencimento, discutidas ao longo do estudo.

Esta pesquisa tem por intuito analisar e discutir a implementação da abordagem CLIL, potencializada pelas tecnologias digitais, no contexto da escola pública, como incentivo à criatividade na produção multimodal nas aulas de língua inglesa e espanhola.

Partindo do princípio de que atuo como professora regente nas disciplinas de língua inglesa e língua espanhola na turma participante da pesquisa e de que a minha prática e identidade docente se (re)constrói a partir dessa vivência, a metodologia escolhida para embasar os procedimentos técnicos do trabalho foi a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação compreende a prática pedagógica tanto como ponto de partida quanto como objeto de estudo relevante para o contexto de desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Thiollent (1985, p. 14) acrescenta que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Conforme Gil (2002, p. 143), na pesquisa-ação “[...] ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.” Dessa forma, a pesquisa-ação também é flexível em relação às suas etapas de desenvolvimento, uma vez que elas podem ser desenvolvidas sem seguir uma ordem cronológica.

As fases que compõem esse tipo de pesquisa são: fase exploratória (definição do campo de investigação), formulação do problema, construção de hipóteses, realização do seminário (para contribuições dos grupos interessados), seleção da amostra (delimitação do grupo participante), coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados (Gil, 2002, 143).

Na pesquisa em questão, o processo de reflexão-ação-reflexão se deu a partir da questão de pesquisa, que se propõe a incentivar a criatividade dos alunos na produção de textos multimodais na língua inglesa e espanhola a partir do uso das tecnologias digitais e da abordagem CLIL. Com isso, foi feita a proposição de uma

intervenção pedagógica que buscasse envolver os alunos em atividades voltadas para a prática da auto expressão, considerando a importância dessa característica para o uso e desenvolvimento da criatividade e para ampliar o espaço na sala de aula para questões identitárias e sociais. Logo, assumir o lugar de professora, pesquisadora e participante ao longo desse processo foi fundamental para que o movimento de reflexão pós-intervenção fosse também uma reconstrução do fazer docente.

Quanto aos objetivos do trabalho, optamos por adotar uma metodologia descritiva, considerando que esse tipo de pesquisa tem por objetivo a descrição de características e o estabelecimento de relações (ou até mesmo a natureza das mesmas). Dentre as principais técnicas de coleta de dados que são utilizadas em pesquisas descritivas estão o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p. 42).

A abordagem a ser utilizada é a qualitativa, uma vez que, conforme Creswell (2007, p. 202), ela foca nas percepções e experiências dos participantes e considera elementos que são primordiais para o intuito desse trabalho, como a reconstrução da percepção do pesquisador em relação à multiplicidade dos participantes. Dessa forma, abre-se espaço para que a pesquisa se desenvolva qualitativamente “[...] em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (Triviños, 1987, p. 137). Relacionando-se assim mais uma vez ao tema da pesquisa, já que a expressão da criatividade e do protagonismo estão intrinsecamente ligadas às questões identitárias e nas múltiplas formas onde os participantes interagem com o mundo no qual estão inseridos.

Por fim, no que tange os instrumentos de geração de dados⁹, foram consideradas as questões ligadas ao caráter qualitativo do estudo, que envolvem a análise e a descrição detalhada dos dados que, neste caso, não são mensuráveis. Para tanto, os instrumentos de geração de dados utilizados foram: questionários aplicados com os alunos, gravações em áudio das aulas de inglês e espanhol, documentos (produções dos alunos e fotografias), observação e produção de um diário de campo.

Na subseção a seguir, contextualizamos sobre o ambiente e os participantes da pesquisa a fim de justificar as escolhas metodológicas e discorrer sobre as

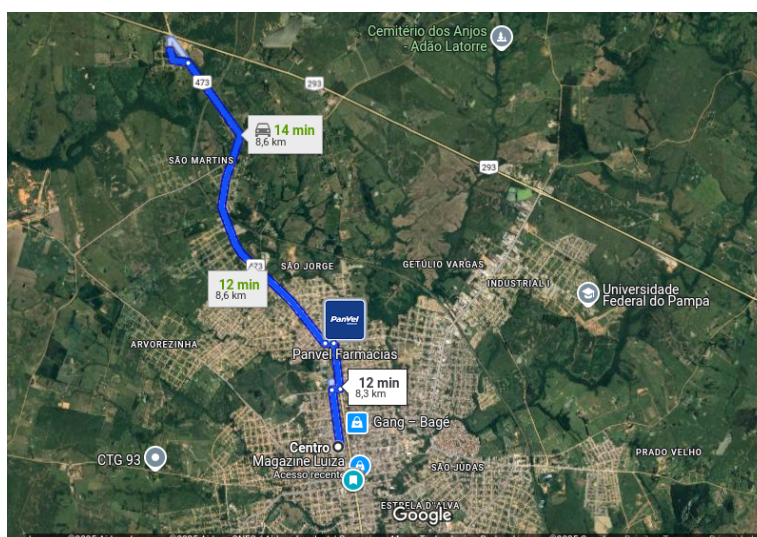
⁹ Informamos que a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e passou por análise e posterior aprovação emitida pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP).

características específicas do estudo.

4.1.1 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no município de Bagé, em um bairro bastante afastado do centro da cidade, com os alunos da turma do 9º ano, na qual comecei a atuar como professora de inglês e espanhol no início de 2024.

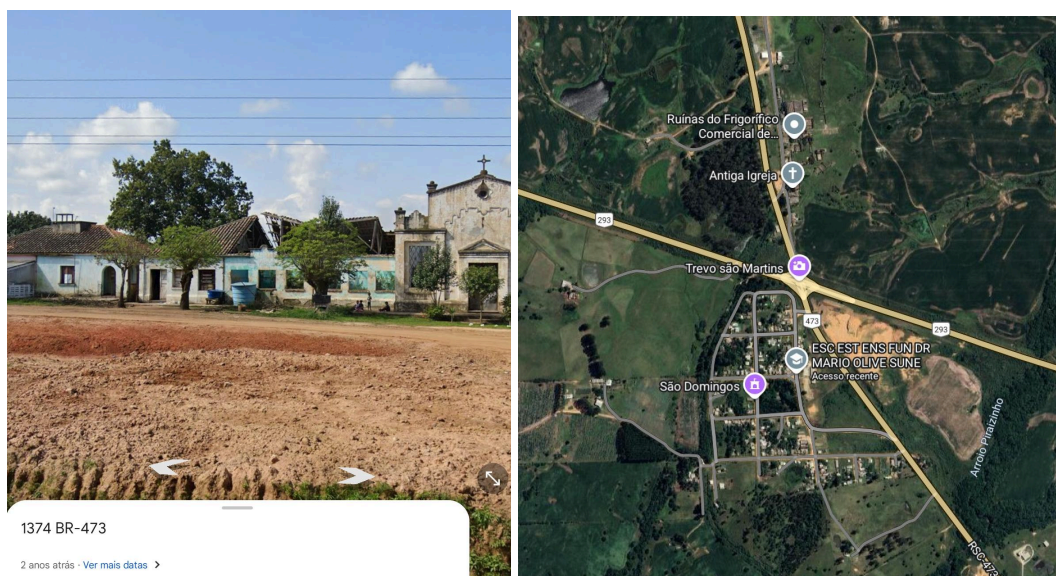
Figura 9 – Distância entre o bairro São Domingos e o Centro de Bagé



Fonte: Google Maps (2025).

Para melhor contextualização da pesquisa, é importante conhecer também a história do bairro São Domingos que surgiu a partir da então chamada Charqueada São Domingos, inaugurada em 1902. Atualmente, à direita da rodovia que liga Bagé à cidade de Dom Pedrito, é possível encontrar as ruínas do local que, mais tarde, se tornou um frigorífico e, há 72 anos atrás, começou a sediar a escola. Ainda hoje, entre pavilhões e ruínas da vila, algumas casas são ocupadas por alguns alunos e ex-alunos da escola e suas famílias.

Figura 10 - Antiga localização da escola e localização atual por satélite



Fonte: Google Maps (2025)

Após o desabamento dos telhados, a escola mudou-se para o outro lado da rodovia, também no bairro São Domingos, e funciona neste mesmo local até então. Entretanto, a mudança de prédio foi cheia de percalços, conforme a figura a seguir:

Figura 11 – Colagem de matérias jornalísticas sobre as obras na escola



Fonte: adaptado do acervo da escola (2025).

Ao buscar informações sobre a história da escola junto da diretora, tivemos acesso ao seu acervo de documentos e encontramos recortes de mais de 50 matérias jornalísticas entre os anos de 2005 e 2009 que tratavam do drama vivenciado pela comunidade escolar durante as obras do prédio atual. As matérias foram produzidas por dois jornais locais (Minuano e Correio do Sul) e um da capital gaúcha (Zero Hora).

Durante esse período, houve também outras reivindicações e ações da comunidade na luta por uma educação de qualidade no bairro que merecem destaque. Na seguinte figura, montamos uma nova colagem com imagens e manchetes, corroborando para a história do bairro e do contexto de pesquisa.

Figura 12 – Colagem multimodal retratando ações coletivas da comunidade



Fonte: adaptado do acervo da escola (2025).

Hoje, a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, havendo uma turma para cada ano, com aulas no turno da manhã e da tarde. Por ser distante do centro da cidade, ela acaba atendendo exclusivamente a comunidade local. O prédio conta com um espaço organizado, bem ventilado e iluminado. Na parte externa, há um amplo espaço para as aulas de Educação Física e para a recreação, com uma praça.

O grupo escolhido para a aplicação do MDA é formado por 7 alunos (seis meninos e uma menina) com idades entre 13 e 15 anos, estudantes do 9º ano. A motivação para a escolha da turma foi gerar uma maior aproximação com os alunos e proporcionar um espaço de expressão, colaboração e diálogo.

Ao acompanhar a turma desde o 8º ano, foi possível observar algumas características que se estendem aos alunos de outras turmas também. A maioria deles expressa uma intensa falta de expectativas em continuar os estudos, construir um futuro acadêmico e de poder sair do bairro onde moram.

Por ser afastado da região central da cidade, o sentimento de isolamento parece causar certa baixa autoestima, insegurança sobre conseguir “sair da bolha” e desmotivação para quebrar o ciclo familiar de optar por trabalhar e não continuar os estudos.

Sabemos que, em partes, esses sentimentos e expectativas conflitantes são próprios da adolescência mas, também, há que reconhecer que essas questões são intensificadas para quem faz parte de grupos periféricos. Ainda, no contexto dessa escola, vimos que existem questões históricas específicas que reafirmam esses tipos de sentimentos.

Nos últimos anos, a escola vinha correndo o risco de ser fechada sob a justificativa do baixo número de alunos e atualmente ainda vive sob a ameaça de multisseriação (apesar do amparo legal para que isso não ocorra). Em anos de resistência de professores, alunos e equipes diretivas, a escola continuou se mantendo firme frente aos órgãos educacionais.

Contudo, em meio aos bons exemplos de luta pelos direitos básicos à educação, no ano passado, pude acompanhar de perto os sentimentos que a última administração da escola despertou nos alunos. Na verdade, os comentários expressando indignação, desrespeito e desmotivação não surgiram apenas por parte dos alunos, mas também de uma comunidade escolar inteira que viu uma escola com um histórico de resistência sendo colocada de lado por interesses pessoais.

Nesse espaço de descaso, desconfiança e não merecimento do que deveria ser básico, desacreditar de si mesmo e do próprio futuro parecia fazer parte do pacote. Para os alunos, sair do bairro, do lugar onde todos se conhecem, estudam juntos e convivem diariamente, é impossível. É um sentimento que ecoa entre eles. Sair do bairro, parece ser uma necessidade, um sinônimo de conquista, um

privilégio.

A necessidade de se afastar do que é visto como não ideal só prova que os alunos têm e vivenciam fronteiras que vão além das fronteiras linguísticas ao não compreenderem a razão de aprenderem línguas que eles dizem que nunca precisarão usar. Essas fronteiras são geográficas, sociais e pessoais. São pontos de encontro, mas também de conflito. Ainda assim, esperamos as vivências como possibilidades de atravessamento dessas fronteiras, definidas por Marsico (2016) como não impenetráveis.

E, movido por esse esperar, a partir das observações realizadas na turma acerca dos interesses, conhecimentos e comportamentos dos alunos, demos o início ao esboço do Material Didático Autoral (MDA) e à reelaboração durante o desenvolvimento da pesquisa.

O percurso entre o esboço do MDA e a sua reelaboração foi de extrema importância para a formação da docente-pesquisadora. De início, pretendíamos seguir o CLIL conforme ele se apresentava na maioria dos outros contextos, ou seja, focado na língua inglesa.

As vivências no cotidiano da escola e nas pesquisas compartilhadas e discutidas durante a formação continuada trouxeram um aprofundamento teórico-crítico que embasaram e justificaram cada passo da pesquisa. O processo foi repleto de questionamentos que tornaram possível revisitar as motivações iniciais e reencontrar a essência por trás delas: a jornada.

Ao perceber a coexistência das jornadas do ser aluno e do ser professor, foi possível entender que o espaço compartilhado por essas trajetórias cumpria um papel fundamental na pesquisa.

De início, ainda no 8º ano, esse espaço compartilhado era definido por dois períodos semanais (um de inglês e outro de espanhol) e que ainda era encolhido em dias chuvosos com alunos faltantes. Logo, a pesquisa também perdia espaço, se reduzindo a 50 minutos semanais (com sorte).

Quando a turma se tornou o 9º ano, e a professora de inglês e espanhol também se tornou a professora de Língua Portuguesa (mesmo sem formação específica para isso), o espaço-tempo se expandiu e a ideia foi aproveitá-lo ao máximo como ponto de encontro entre essas jornadas.

As temáticas já definidas no esboço e os gêneros multimodais foram mantidos durante a reelaboração. Além das aulas de inglês, incluímos as aulas de

espanhol, que se misturaram e, mais tarde, vieram reverberar também nas aulas de Língua Portuguesa e Projeto de Vida¹⁰, tornando a interdisciplinaridade proposta pelo CLIL uma realidade.

A base criada com o esboço foi sendo lapidada de forma mais contextualizada e coerente com o propósito de envolver o ensino de línguas adicionais, a criatividade e a auto expressão. Portanto, na sequência, descrevemos o MDA conforme foi aplicado e na sua versão já finalizada.

4.2 Metodologia da intervenção

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos que foram adotados para a aplicação da intervenção e a descrição do MDA elaborado.

4.2.1 Procedimentos da intervenção

A proposta de intervenção consistiu em quatro momentos: elaboração do MDA (Apêndice E), aplicação com os sujeitos participantes, avaliação da implementação e reelaboração do MDA.

A versão final do MDA foi elaborada sob o propósito de desenvolver a compreensão leitora e a produção multimodal em língua inglesa e espanhola. Para isso, o tema geral escolhido para o desenvolvimento do mesmo é a identidade, perpassando, também, subtemas como criatividade e protagonismo.

O MDA é um e-book interativo multilíngue produzido para professores de língua inglesa e/ou espanhola, possuindo orientações em português e recursos pedagógicos em ambas as línguas adicionais. Apesar de ter sido pensado para um contexto onde sou a professora das duas línguas adicionais, o MDA é flexível e oferece aos professores só de língua inglesa ou só de língua espanhola alternativas equivalentes para seu uso em apenas uma das línguas. Na figura abaixo, é possível visualizar a organização do MDA a partir de seu sumário.

¹⁰ Conforme a BNCC (2018), o componente curricular Projeto de Vida inclui o planejamento de vida dos alunos de forma consciente e coletiva perpassando avaliações contínuas que envolvem temas como: cooperação, comunicação, partilha, escuta, prazer, interação e felicidade.

Figura 13 – Sumário do MDA

Sumário	
APRESENTAÇÃO.....	4
ORGANIZAÇÃO.....	5
THUMBPRINT/HUELLA DIGITAL.....	6
CLASSES 1 AND 2: HAPPINESS AND WISHES.....	7
Clases 1 y 2: Felicidad y deseos.....	14
CLASSES 3 Y 4: RECUERDOS.....	17
Clases 3 and 4: Memories.....	24
CLASSES 5 AND 6: SOUNDTRACK.....	27
Clases 5 y 6: Banda sonora.....	33
CLASSES 7 Y 8: AUTORRETRATO.....	37
Clases 7 and 8: Self-portrait.....	43
TUTORIAL PADLET.....	46
TO YOU, PROFESOR(A).....	49
REFRESHING LA JORNADA.....	50

Fonte: própria autora.

O material é composto por orientações e sugestões de recursos e ferramentas pedagógicas disponíveis na internet, tanto para a leitura quanto para a produção de textos multimodais. Além disso, o MDA permitirá a aplicação com turmas de diferentes níveis do ensino fundamental ou médio e para o ensino de outras línguas, desde que seja adaptado às necessidades de aprendizagem da respectiva turma.

As atividades que compõem o MDA foram aplicadas com os alunos ao longo de 8 aulas, nas quais foram trabalhados os seguintes gêneros multimodais: *vision board*, minibiografia, *playlist* comentada e um autorretrato multimodal. Os gêneros serão trabalhados a cada duas aulas: uma reservada para a leitura e discussão das características dos textos e outra para a produção textual.

As atividades só foram aplicadas com os alunos sujeitos da pesquisa que, assim como seus responsáveis, já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Assentimento do Menor¹¹ (Apêndice B). Para maiores esclarecimentos sobre as condições de pesquisa, seus objetivos, caráter voluntário e a assinatura dos documentos, os responsáveis e os alunos foram convidados para uma reunião na escola.

O dia de aplicação do questionário e o início das demais atividades referentes

¹¹ Conforme as questões éticas da pesquisa quanto a não identificação dos sujeitos, serão usados pseudônimos para proteger a identidade dos alunos.

à pesquisa foram combinados com a turma e realizados na escola, no horário das aulas de língua inglesa e língua espanhola durante os meses de fevereiro e março.

A partir dessa aplicação, pretendemos analisar as produções dos alunos que foram realizadas ao final de cada aula, com base no referencial teórico abordado na pesquisa quanto à expressão criativa e o uso das tecnologias digitais. Optamos por analisar somente as produções finais levando em conta que elas seriam realizadas após refletirmos, discutirmos e pensarmos nas temáticas e nos gêneros multimodais trabalhados a cada duas aulas. Assim, as produções poderiam permitir um vislumbre da ampliação da auto expressão dos alunos ao longo da pesquisa, contrastando-a com as discussões geradas no decorrer de cada aula.

A seguir, a Figura 13 ilustra os gêneros multimodais escolhidos:

Figura 14 - Aplicação da intervenção pedagógica



Fonte: própria autora.

Em sequência, discorreremos acerca das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

- **Aulas 1 e 2**

Nas aulas 1 e 2, o gênero multimodal trabalhado foi o *vision board*. Nesta aula, o foco seria na língua inglesa a partir do tema *Happiness and wishes* (Felicidade e desejos). Os objetivos de aprendizagem definidos foram:

Figura 15 – Objetivos das aulas 1 e 2

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes			
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:			
CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Simple Future/Futuro Simple.</p>	<p>Ler e produzir vision boards.</p>	<p>Identificar informações básicas de um vídeo em inglês/espanhol.</p>	<p>Discutir sobre jogos de azar e os perigos envolvidos em apostas;</p> <p>Refletir sobre as relações entre dinheiro, felicidade e sucesso.</p>

Fonte: própria autora.

Na Activity 1, os alunos receberam raspadinhas e foram questionados sobre o que eles achavam que iriam ganhar ao raspar o cartão. Assim que todos terminaram, foram questionados sobre o que fariam com o prêmio. O visual da raspadinha foi criado para remeter a um personagem famoso de sistemas de apostas online, a fim de suscitar a discussão sobre jogos de azar.

Figura 16 – Raspadinha “Scratch and win!”



Fonte: própria autora.

Logo após, na Activity 2, iniciamos a discussão sobre os efeitos negativos dos jogos de azar e foi feita a leitura compartilhada do trecho de uma notícia que trata da fraude em jogos de apostas. Na Activity 3, os alunos assistiram ao vídeo do canal TEDEd no YouTube (*Would winning the lottery make you happier?*) e realizamos a

discussão a partir dessa pergunta.

Em seguida, na Activity 4, os alunos assistiram novamente o vídeo e tomaram nota dos aspectos positivos e negativos mencionados sobre ganhar na loteria. A partir disso, eles criaram mapas mentais no Canva. Depois, na Activity 5, os alunos foram questionados se sabiam o que era um *vision board* e solicitados a pesquisarem tutoriais sobre como produzi-lo.

Durante a Activity 6, os alunos deveriam elaborar um rascunho dos seus *vision boards* criando frases para expressarem seus desejos para o futuro usando o Simple Future nas seguintes áreas: *lifestyle, relationships and career* (estilo de vida, relacionamentos e carreira). Por fim, a Activity 7, realizada na segunda aula, foi dedicada à criação da versão completa do *vision board* no Canva.

- **Aulas 3 e 4**

Nas aulas 3 e 4, o gênero multimodal trabalhado foi a minibiografia em *threads*. Nesta aula, o foco seria na língua espanhola a partir do tema *Recuerdos* (Memórias). Os objetivos de aprendizagem definidos para cada um dos 4Cs foram:

Figura 17 – Objetivos das aulas 3 e 4

Clases 3 y 4 - Recuerdos			
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:			
CONTEÚDO	COMUNICACIÓN	COGNICIÓN	CULTURA
Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula; Revisar o uso do Pretérito Perfecto/Simple Past.	Ler e produzir mini biografias.	Identificar informações básicas de vídeos em espanhol/inglês. Identificar e refletir sobre o uso dos verbos no Pretérito Perfecto/Simple Past.	Discutir sobre como a ciência explica a percepção do tempo. Refletir sobre memórias e acontecimentos marcantes.

Fonte: própria autora.

Na Actividad 1, a aula foi iniciada a partir de um experimento sobre percepção do tempo onde os alunos deveriam ficar de pé e saltar em um só pé (durante 26

segundos) e, depois, fazer o mesmo enquanto latiam (por mais 13 segundos). Após o experimento, foi pedido que os alunos estimassem quanto tempo tinham ficado saltando e latindo. A partir disso, demos início a discussão sobre a relação entre memórias e percepção do tempo.

Quanto à Actividad 2, os alunos assistiram ao vídeo do canal Divulgación Dinámica Formación (*La importancia de los recuerdos*), opinaram sobre os depoimentos sobre memórias que estavam presentes no vídeo e discutiram sobre a influência das suas memórias em suas vidas.

Em seguida, na Actividad 3, os alunos fizeram a leitura compartilhada de uma minibiografia sobre a jogadora de futebol Marta Vieira da Silva produzida pela página Pictoline no Instagram e, após, discutiram sobre as informações presentes do texto e se eles tinham algo em comum com a jogadora da seleção brasileira.

Figura 18 – Minibiografia “La diosa del futbol”



Fonte: Página @pictoline no Instagram (2023).

Após, na Atividade 4, demos sequência à reflexão sobre memórias e identidade a partir do vídeo do canal da Confederação Brasileira de Futebol no YouTube (IGUALDADE, REFERÊNCIAS E MÚSICA: um papo com a RAINHA MARTA), onde Marta fala sobre suas memórias e realizações. Após assistirem, os alunos foram questionados sobre perceberem ou não alguma influência de suas memórias nas decisões ou atitudes que eles tomam atualmente. Por fim, perguntei

aos alunos se eles sabiam o que era uma minibiografia e que momentos eles consideravam importantes para contarem suas histórias.

Na Actividad 5, apresentei aos alunos minha própria minibiografia produzida na plataforma Padlet, dizendo que eles poderiam usá-la de exemplo para produzirem suas próprias minibiografias. Na plataforma também havia a minibiografia da Marta e uma coluna com o nome de cada aluno.

A partir da Actividad 6, os alunos identificaram as informações que deviam adicionar em suas minibiografias, montando uma checklist em conjunto ao assistirem ao vídeo no canal Maestra Belén Sánchez no YouTube (Pasos para hacer una autobiografía) e, então, iniciaram o rascunho dos seus textos. Para finalizar, na segunda aulas, eles se dedicaram à produção dos textos no Padlet, adicionando fotos e personalizando suas minibiografias.

- **Aulas 5 e 6**

Nas aulas 5 e 6, o gênero multimodal trabalhado foi a *playlist* comentada. Nesta aula, o foco seria na língua inglesa a partir do tema *Soundtrack* (Trilha sonora). Os objetivos de aprendizagem definidos para cada um dos 4Cs foram:

Figura 19 – Objetivos das aulas 5 e 6

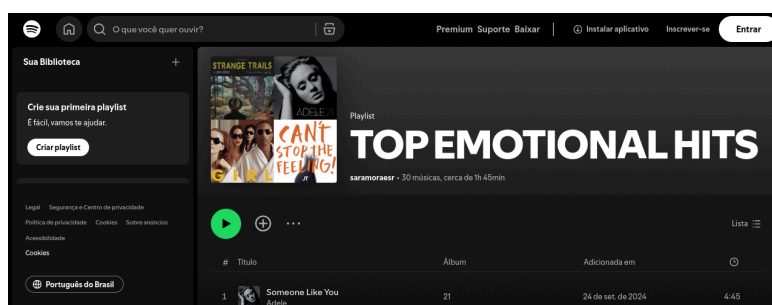
Classes 5 and 6 - Soundtrack			
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:			
CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula; Revisar o uso do Simple Present/Presente Simple e o vocabulário dos sentimentos.	Ler e produzir uma playlist comentada.	Usar o Simple Present/ Presente Simple para falar de preferências e justificar escolhas.	Refletir sobre o efeito da música no nosso cérebro a partir de explicações científicas; Discutir sobre preferências e estereótipos.

Fonte: própria autora.

Na Activity 1, os alunos ouviram uma *playlist* preparada para a turma na

plataforma Spotify. As músicas foram escolhidas com base em diferentes tipos de sentimentos que pudessem causar. Nesse sentido, foi solicitado que os alunos ouvissem trechos das músicas e elencam sentimentos provocados ao escutá-las.

Figura 20 – Playlist criada para a turma



Fonte: própria autora.

Na sequência, a Activity 2 propôs uma discussão sobre a relação entre músicas e sentimentos a partir do vídeo no canal The School of Life no YouTube (*POP CULTURE: Why Music Works*). Durante o vídeo, os alunos precisaram identificar os sentimentos que apareceram.

Em seguida, na Activity 3, foi apresentado aos alunos o vídeo do canal Teen Vogue no YouTube (*Anitta Makes a Pop, R&B Playlist (Feat. Mariah Carey, Fergie & Sade) | Teen Vogue*) a fim de orientá-los na tarefa de produção da *playlist* comentada. Nesse vídeo, Anitta cria a *playlist* de sua vida e comenta suas escolhas.

Na Activity 4, foram sorteados os nomes de alguns sentimentos que pudessem ser relacionados com música. Ao receberem o sentimento sorteado, cada aluno deveria montar uma *playlist* com pelo menos 5 músicas que o representasse. Para essa atividade, eles podiam utilizar tanto a versão *web* do Spotify ou o YouTube. Como conclusão, na Activity 6 os alunos foram convidados a criarem justificativas escritas para as escolhas das músicas de suas *playlists* e as apresentaram junto com as justificativas criadas.

- **Aulas 7 e 8**

Nas duas últimas aulas, 7 e 8, o gênero multimodal trabalhado foi o *autorretrato multimodal*. Nesta aula, o foco seria na língua espanhola a partir do

tema *Autorretrato*. Os objetivos de aprendizagem foram:

Figura 21 – Objetivos das aulas 7 e 8

Clases 7 y 8 - Autorretrato			
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:			
CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Presente de Indicativo/Simple Present.</p>	<p>Ler e produzir autorretratos multimodais.</p>	<p>Identificar informações básicas de vídeos em espanhol/inglês;</p> <p>Usar o Presente de Indicativo/Simple Present para falar sobre si e comentar opiniões.</p>	<p>Discutir sobre a vida de Frida Kahlo e seus autorretratos.</p> <p>Refletir sobre formas de representação de um autorretrato.</p>

Fonte: própria autora.

Primeiramente, demos início à aula com a proposta da Actividad 1, que propôs aos alunos a produção de uma releitura da obra *Lo que el agua me dio*, de Frida Kahlo a partir de um desenho guiado. Para realizar o desenho, os alunos receberam um roteiro que descrevia a pintura da artista.

Em sequência, na Actividad 2, após finalizarem a releitura, os alunos assistiram ao vídeo do canal Liseth Paola Sayago Cortes (*lo que el agua me dio*), que serviu de referência para o roteiro recebido. Após analisarem quais os desenhos mais próximos da obra real e de descobrirem quem a criou, os alunos foram questionados sobre quem é Frida Kahlo e o que sabiam sobre ela. Por fim, eles assistiram a um vídeo que analisa os elementos selecionados por Frida para representarem sua identidade a partir da obra e discutiram sobre o que haveria em suas banheiras se o autorretrato pertencesse a eles.

Figura 22 – Roteiro para o desenho guiado

Dibujo Guiado

los dedos de sus pies sobresalen del agua
la bañera es un poco vieja
el esmalte antes blanco es ahora un poco amarillo

hay un desagüe y un tapón redondo como el **tambor** (cilindro) de un arma
una granada con un **cable** (cabo) rojo para desactivar una bomba que hará sangrar

en sus dedos deformes uno de ellos está herido **roto** (quebrado)
el **hilo** (fio) de sangre
el agua **refleja** (reflete) sus dedos
al final de un volcán emerge un imponente **rascacielos humeante** (arranha-céus fumegantes)

el **pájaro carpintero** (pica-pau) de cabeza roja está muerto
sobre un árbol descansa su cuerpo

en el centro las flores de cactus salen del agua con sus espinas
salen de una **roca** (rocha) de una **isla** (ilha)
bailarinas e insectos hacen equilibrio
una carabela de frente con velas blancas

la concha de caracol rota es **cascada** (cachoeira), por ella se escapa el agua
la muerte observa su tarea cumplida
sus cómplices la ignoran sentada incómoda en la **harina** (areia) pequeña

un hombre con máscara indígena **acostado** (deitado) contempla la mujer que
tal vez acaba de matar
atado a ella sin poder escapar
la mujer muerta parece **ahogada** (afogada) en estado de gravidez y **flota**
(flutua/boia) **arcada** (amarrada) por un cordón umbilical o una **telaraña** (teia de aranha) que la **atrapa** (prende) su cabello sobre el agua negro abundante
parece ensangrentado

vestido de **waka** (vestido tradicional mexicano) con adornos de oro sobre el rojo
de la blusa desabotonada
tirado **arrugando** (enrugando) la **falda** (saia) amplia y larga amarilla y festiva
al final de las **enaguas** (peça usada abaixo de saias e vestidos para fazer volume) sobresale el **tul** (tule) blanco

bulbos (caules) de plantas sin abrir
un **moño** (coque/amontoado) de cintas rojas
un retrato de los padres uno al lado del otro
las **hojas** (folhas) secas los cubren

dos mujeres **yacen** (jazem) sobre una esponja amarilla
parecen exhaustas
las raíces de las plantas casi las alcanzan

Fonte: própria autora.

Figura 23 – Vídeo de análise da obra



ulrikearts • Seguir
Áudio original

ulrikearts Frida Kahlo pintó "Lo que el agua me dio" (1939) como una expresión de su vida e identidad desde su tina, en la casa estudio que compartía con Diego Rivera y que diseñó Juan O'Gorman en San Ángel.

Esta es la obra que hizo que Bretón la llamara surrealista, aunque ella siempre odió ser catalogada como tal.

La pintura hoy está en la Colección Daniel Filipacchi en París.

Cuéntame qué te parece?

#arte #historiadelarte #artemexicano #artemoderno #frida #fridakahlo

25 sem

Curtido por **chriismi** e outras pessoas
25 de setembro de 2024

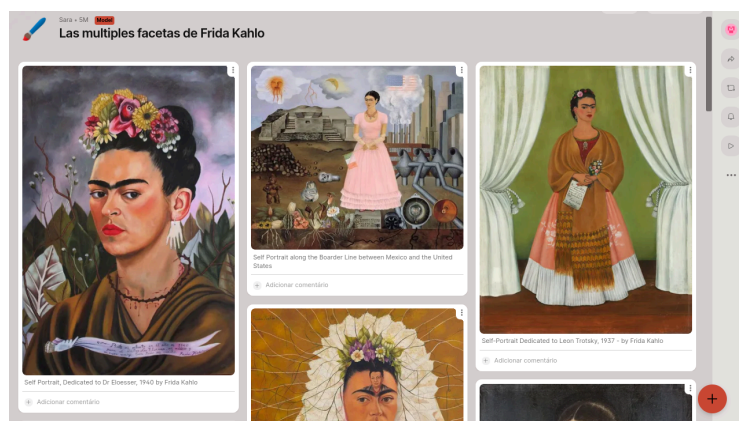
Entrar para curtir ou comentar.

Fonte: Instagram - @ulrikearts (2025).

Depois, na Actividad 3, os alunos assistiram a um vídeo do canal Sé curioso - TEDEd no YouTube (*Frida Kahlo: La mujer detrás de la leyenda*). Com esse vídeo, os alunos puderam conhecer melhor a artista, bem como seus outros autorretratos. Em seguida, discutimos sobre a subjetividade e a diversidade nos autorretratos.

Com a Actividad 4, os alunos foram convidados a visitarem a galeria de autorretratos de Frida Kahlo que foi produzida na plataforma Padlet. Nessa galeria, eles precisaram fotolegendar as obras encontradas, levando em conta os detalhes das obras.

Figura 24 – Galeria de autorretratos de Frida Kahlo



Fonte: Padlet (2025)

Ao final, na última aula da intervenção, coube aos alunos a produção de seus próprios autorretratos. Nesse momento, foi explicado aos alunos que o autorretrato deles deveria ser um registro livre, mas que contivesse elementos variados que representam quem eles realmente são. Para ser um autorretrato multimodal, eles poderiam mesclar os tipos de textos trabalhados durante as aulas ou criarem uma proposta totalmente nova. O desafio era que eles saíssem do óbvio e não mostrassem só o que as outras pessoas já sabem sobre eles.

Como proposta de fechamento das atividades relacionadas à pesquisa, realizamos uma aula em conjunto com a professora de Projeto de Vida. Nessa aula, planejamos a produção de um mapa afetivo junto com os alunos a fim de provocar sentimentos e emoções dos alunos em relação ao lugar onde moram.

Para elaboração do mapa afetivo, nos inspiramos na proposta de Bomfim

(2003) e a adaptamos para o contexto dos alunos, focando no bairro. Na primeira etapa, os alunos deviam fazer um desenho representando a sua forma de ver e sentir o lugar onde moram. Após, eles explicaram o que quiseram representar com o desenho e, logo, descreveram os sentimentos suscitados com o desenho. Posteriormente, com palavras-síntese, eles escreveram sentimentos, substantivos ou qualidades atribuídas ao desenho.

Em outro momento, eles foram questionados sobre o que diriam se perguntassem a eles o que pensam sobre o lugar onde moram e com o que comparariam esse lugar.

Na última etapa, foi utilizada a escala Likert para que os alunos avaliassem afirmações de diferentes dimensões em uma escala de 0 a 10.

Quadro 4 – Afirmações avaliadas pelos alunos com a Escala Likert (continua)

Pertencimento	Me sinto muito identificado com o meu bairro. Tenho amor a esse bairro. Me sinto muito apegado ao meu bairro. É um bairro que faz parte de mim.
Contrastes	É um bairro em que há ordem e desordem. É um bairro bonito e feio. É um bairro em que há agonia e tranquilidade. Eu gosto do bairro.
Agradabilidade	Eu gosto do bairro. É um bairro cômodo. É um bairro tranquilo. É um bairro agradável.
Insegurança	É um bairro com tensão. É um bairro sufocante. Sinto-me só no bairro. O bairro tem uma surpresa sempre.

Fonte: própria autora.

As dimensões avaliadas eram Pertencimento (sentimentos, emoções ou palavras de identificação com o lugar), Contrastes (sentimentos, emoções e palavras que se contradizem), Agradabilidade (palavras que demonstram sentimentos de vinculação às qualidades positivas do lugar onde moram) e Insegurança (sentimentos e palavras inesperadas, instáveis ou negativas).

Na subseção a seguir, apresentamos o MDA onde estão compiladas todas as atividades propostas, bem como recursos e demais funcionalidades apresentadas

anteriormente.

4.2.2 O Material Didático Autoral (MDA)

A ideia do MDA surgiu a partir da necessidade de conhecer mais a fundo os interesses, expectativas e perspectivas dos alunos participantes da pesquisa. Sabendo da importância e da influência do contexto dos alunos na aprendizagem de línguas, vi no MDA a oportunidade de conhecer melhor a turma e oferecer um espaço de acolhimento à auto expressão e à criatividade. Ademais, o MDA se tornou uma possibilidade de alinhar essas descobertas à minha própria prática no dia a dia da sala de aula.

A proposta do MDA considera a importância de despertar nos alunos a consciência de que as línguas adicionais aprendidas na escola vão muito além do simples uso da tradução e que as tecnologias digitais são mais do que meras ferramentas de entretenimento. Portanto, a proposta também visa incentivar o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo na era digital. O propósito é de que os alunos possam ver as línguas adicionais e os textos multimodais como ferramentas para atos de liberdade.

Com a finalidade de representar o esboço do MDA, o quadro a seguir descreve, de maneira sucinta, algumas características do mesmo.

Quadro 5 – Esboço da proposta pretendida com o MDA (continua)

Título	A self journey: la esencia de mi ser.
Tema e subtemas	Identidade: criatividade, auto expressão, criticidade e protagonismo.
Objetivos	<p>Verificar a aplicação dos 4Cs da abordagem CLIL (cognição, conteúdo, comunicação e cultura) na implementação de um MDA com foco na elaboração de textos multimodais;</p> <p>Analisar a utilização dos recursos escolhidos pelos alunos no desenvolvimento de suas produções.</p> <p>Indicar as possibilidades e limitações da aplicação de um MDA com foco em textos multimodais e na abordagem CLIL, potencializado pelas tecnologias digitais, nas aulas de inglês e espanhol no contexto da escola pública.</p>
Objetivo linguístico	Desenvolver a compreensão leitora e a produção multimodal em língua inglesa e espanhola.

Quadro 5 – Esboço da proposta pretendida com o MDA (conclusão)

Conteúdos linguísticos	Simple Future, Simple Present, Pasado Perfecto, Futuro Simple, Comparatives and Superlatives, Likes and Dislikes.
Gêneros multimodais	<i>Vision board</i> , minibiografia em <i>threads</i> , <i>playlist</i> comentada e autorretrato multimodal.
Público-alvo	Alunos do 9º ano da escola pública.
Recursos utilizados	Computadores com acesso a internet para poder realizar a leitura e a produção de textos multimodais.
Base teórica	4Cs da abordagem CLIL (Coyle, 2005).
Ferramenta para elaboração	Canva.

Fonte: própria autora.

A partir deste esboço, foi possível visualizar a elaboração de um MDA focado em desenvolver habilidades de leitura e produção multimodal e em promover a criatividade e a auto expressão dos alunos com base nos pressupostos teóricos abordados até então. À vista disso, abordarei de forma mais detalhada a organização e a utilização do MDA.

● Organização do MDA

A ideia de despertar o protagonismo dos alunos a partir da auto expressão e da leitura e produção multimodal possibilita a integração dos quatro elementos que compõem a abordagem CLIL e as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Ademais, os(as) professores(as) possuem total liberdade para adaptar os procedimentos sugeridos, bem como para adequar o MDA aos níveis linguísticos da turma com a qual irão trabalhar. Ou seja, ainda que tenha sido produzido para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nada impede que, com as adaptações específicas, o MDA seja aplicado com outros grupos e em aulas de outras línguas adicionais.

O MDA é composto por uma unidade temática com 8 aulas focadas no tema identidade e discute assuntos como: felicidade, desejos para o futuro, história pessoal, acontecimentos marcantes, memórias e interesses. Logo, é aconselhável

que o mesmo seja trabalhado no início do ano letivo, considerando que é um momento propício para estabelecer novos laços e criar um ambiente de confiança e acolhimento para que os alunos possam dialogar de maneira livre.

Com base nos subtemas trabalhados e dos textos selecionados, o MDA também pode ser adaptado para trabalhos colaborativos com professores de outras áreas, visto que a interdisciplinaridade pode ser favorecida pela abordagem CLIL.

A self journey: la esencia de mi ser, antes de tudo, é um convite à sensibilização e à partilha. Mesmo que o diálogo seja diretamente com o professor, o material norteia o diálogo com os alunos com a finalidade de promover uma maior aproximação com a turma. Sendo assim, outra forma de tornar esse trabalho colaborativo, é que o professor opte por realizar as produções junto com os alunos, dando a oportunidade para que eles também o conheçam durante a jornada.

- **Utilização do MDA**

O MDA possui o formato de um *e-book* interativo. Além de orientar a aplicação de maneira objetiva, ele é um guia de acesso aos recursos produzidos e utilizados nas aulas.

Ao início de cada aula, é possível encontrar a tabela com os objetivos de aprendizagem estabelecidos levando em conta os 4Cs da abordagem CLIL. Os objetivos foram relacionados com o tema da aula e conteúdo gramatical (conteúdo), a habilidade linguística a ser trabalhada (comunicação), a finalidade do texto em foco (cognição) e as temáticas culturais (cultura).

Ao longo de todo MDA, há sugestões de perguntas para as discussões das atividades e caixas de texto com um ícone específico que indicam sugestões adicionais relacionadas às atividades.

Figura 25 – Sugestões adicionais para o professor

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

ACTIVITY 2 | ARE YOU LUCKY ENOUGH?

Discuta com os alunos sobre o tema "jogos de azar" a partir da seguinte questão:

- ARE THERE NEGATIVE EFFECTS OF PLAYING GAMES LIKE THIS? WHY?

"The problem is not the Fortune Tiger game, but fraud"

Marcos Sabiá, CEO of galera.bet, highlighted the importance of strict measures to combat fraud in online games (citing Fortune Tiger) and guarantee the integrity of betting operations. In an interview with UOL, Sabiá also highlighted the need for effective regulation to protect consumers and the market.

January 27 de Junho de 2024

SCAN AND READ IT!

• VOCÊ AINDA PODE PERGUNTAR SE OS ALUNOS CONHECEM ALGUM JOGO PARECIDO COM A RASPADINHA, SE ELAS SE CONSIDERAM SORTUDOS O SUFICIENTE PARA GANHAREM DINHEIRO COM ESSE TIPO DE JOGO ETC.

• LEIA O TÍTULO OU ESCOLHA ALGUM TRECHO DA NOTÍCIA A SEGUIR COM OS ALUNOS E DISCUSSA SOBRE FRAUDE E JOGOS DE AZAR, REFORÇANDO QUE, APESAR DE APOSTAS ONLINE TEREM SIDO LEGALIZADAS, ELAS SÃO PROIBIDAS PARA MENORES DE 18 ANOS.

Fonte: própria autora.

Ainda, todos os recursos selecionados podem ser acessados a partir da leitura dos códigos QR dispostos no decorrer do material. Do mesmo modo, os recursos que foram criados estão disponíveis como modelos editáveis.

Figura 26 – Acesso aos recursos disponibilizados

MATERIALS | Classes 3 and 4 - Memories

A partir da leitura, questione os alunos se eles sabem o que é uma minibiografia. Para explorar aspectos linguísticos, você pode chamar a atenção dos alunos para os verbos utilizados no texto e seguir a discussão com outras perguntas:

- ARE THE MOMENTS DESCRIBED ABOUT MARTA'S LIFE CURRENT OR PAST?
- WHAT MOMENTS DO YOU CONSIDER IMPORTANT TO TELL THE STORY OF YOUR LIFE?

ACTIVITY 5 | THE STORY OF MY LIFE

Apresente aos alunos a sua própria minibiografia como exemplo da produção que eles precisarão fazer na aula seguinte. Para isso, sugiro que você use o Padlet para dar o estilo de *threads* à produção, propondo uma continuidade visual dos momentos citados no texto.

• INCLUI NA MINHA MINIBIOGRAFIA - EM THREADS - O NOME DOS ALUNOS EM CADA COLUNA. VOCÊ PODE USAR ESSE TAMPLETE, SE QUISER.

SCAN IT AND CREATE YOURS!

Fonte: própria autora.

Ao final do MDA, existe uma seção específica dedicada ao tutorial sobre

como utilizar a plataforma Padlet e editar os modelos disponibilizados para a realização das atividades das aulas 5 e 7.

Figura 27 – Tutorial para utilização do Padlet



Fonte: própria autora.

Para concluir o material, as últimas páginas estão dedicadas a um convite feito aos professores de línguas adicionais e à reflexão sobre ensinar línguas na era digital dando voz a alunos protagonistas. Embora a atividade de encerramento não tenha sido incluída no MDA, faz-se necessário explicar o porquê dessa decisão.

O mapa afetivo foi uma alternativa pensada para trabalhar em conjunto com a professora de Projeto de Vida, que também é professora de Geografia, sob a justificativa de que o bairro possui uma influência significativa no contexto de ensino e na construção da identidade dos alunos.

No entanto, é possível adaptar essa atividade caso os professores queiram, levando em conta a relação entre identidade e o lugar onde se mora e propondo um mapa afetivo da cidade dos alunos ou da própria escola, se isso for relevante para o contexto em que atuam.

Tendo em vista a travessia de um ponto ao outro, o deslocamento entre o que

era esperado com os objetivos do estudo ao que foi encontrado com a geração de dados, no seguinte capítulo discorreremos acerca do processo de análise dos dados gerados durante o desenvolvimento da pesquisa.

5 CROSSING

Esse capítulo se dedica a refletir sobre o processo de geração de dados no decorrer da pesquisa. Portanto, foram consideradas as questões ligadas ao caráter qualitativo do estudo, que envolvem a análise e a descrição detalhada das evidências do estudo que, neste caso, não são mensuráveis, uma vez que os instrumentos possuem o potencial de permitir uma triangulação dos dados, que torna possível combinar e comparar os resultados obtidos para obter uma compreensão mais completa e precisa do objeto de estudo, considerando o contexto, as ações dos sujeitos e as relações entre micro e macro realidades (Minayo, 2005).

Assim, torna-se pertinente discutir as implicações dos resultados da análise e fazer conclusões fundamentadas sobre as descobertas da pesquisa, destacando sua relevância teórica, prática e social.

Os instrumentos utilizados para alcançar o propósito da mesma foram: questionários pré e pós intervenção¹², gravações em áudio das aulas de inglês e espanhol, documentos (produções dos alunos e fotografias), observação e registros em diário de campo.

Durante a análise, que foi organizada a partir dos objetivos da pesquisa, os alunos foram tratados a partir dos pseudônimos¹³ escolhidos por eles em aula, que são: Tarsila, Picasso, Van Gogh, Da Vinci, Monet, Munch e Michelangelo. A seguir, os tópicos foram organizados para melhor visualização de como se deu o processo de análise de cada objetivo pretendido.

5.1 Tecnologias digitais, criatividade e produção multimodal

Para o primeiro objetivo, que buscava a verificação do potencial do uso das tecnologias digitais para aprimorar a criatividade dos alunos na leitura e produção de textos multimodais que integrem os 4Cs da abordagem CLIL, as produções dos alunos foram analisadas levando em consideração critérios que envolvem a criatividade (Ostrower, 1984; Dietrich, 2019) na criação dos textos multimodais a

¹² Os questionários podem ser encontrados nos Apêndices C e D no final do documento.

¹³ Os alunos escolheram seus pseudônimos na última aula, quando começaram a discutir sobre pintores famosos e obras que eles admiravam, então foi sugerido que eles escolhessem um pintor(a) para representar seus nomes na escrita da pesquisa.

partir dos gêneros trabalhados e dos 4Cs (Coyle, 2005), conforme estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 6 – Critérios de análise das produções multimodais

REFERÊNCIAS	CRITÉRIOS	DESCRIÇÕES
Ostrower (1993)	Autenticidade; Auto expressão.	Há evidências de ideias, estilos ou combinações de recursos multimodais (texto, imagem, som etc). A identidade do aluno é refletida de forma pessoal, evitando reproduções padronizadas/estereotipadas.
Dietrich (2019)	Criatividade deliberada; Criatividade espontânea; Criatividade fluida.	O aluno mobiliza conhecimentos prévios e cria conexões com os mesmos. A produção desafia padrões convencionais e preconceitos. Há sinais de envolvimento e naturalidade na produção.
Coyle (2005)	Conteúdo; Comunicação; Cognição; Cultura.	A produção reflete a compreensão dos conceitos trabalhados. O aluno utiliza a linguagem de forma adequada ao gênero multimodal trabalhado, explorando o vocabulário e diferentes formas de expressão multimodal. A produção demonstra pensamento crítico, trazendo conexões e reflexões além do esperado. A produção considera diferentes perspectivas culturais e promove reflexões sobre identidade, pertencimento e interculturalidade.

Fonte: própria autora.

Para esse objetivo, optamos por dividir a análise em dois momentos. O primeiro, considerando as duas primeiras aulas, nas quais a produção multimodal dos alunos era focada especificamente em questões relacionadas às suas expectativas e desejos para o futuro, que se relacionam diretamente com os aspectos de caracterização dos sujeitos da pesquisa já abordados previamente e, por esse motivo, também foram analisadas as transcrições das gravações das aulas, nas quais discutimos sobre esses temas a partir de um vídeo sobre os efeitos de ganhar na loteria. Considerando que foi o primeiro contato com a proposta da pesquisa, é importante compreendê-la de maneira separada, para que seja possível

verificar como se deu o processo de auto expressão ao longo da intervenção e estabelecer relações entre o início e o fim das atividades. Logo, também incluímos na análise alguns excertos retirados da gravação das duas primeiras aulas.

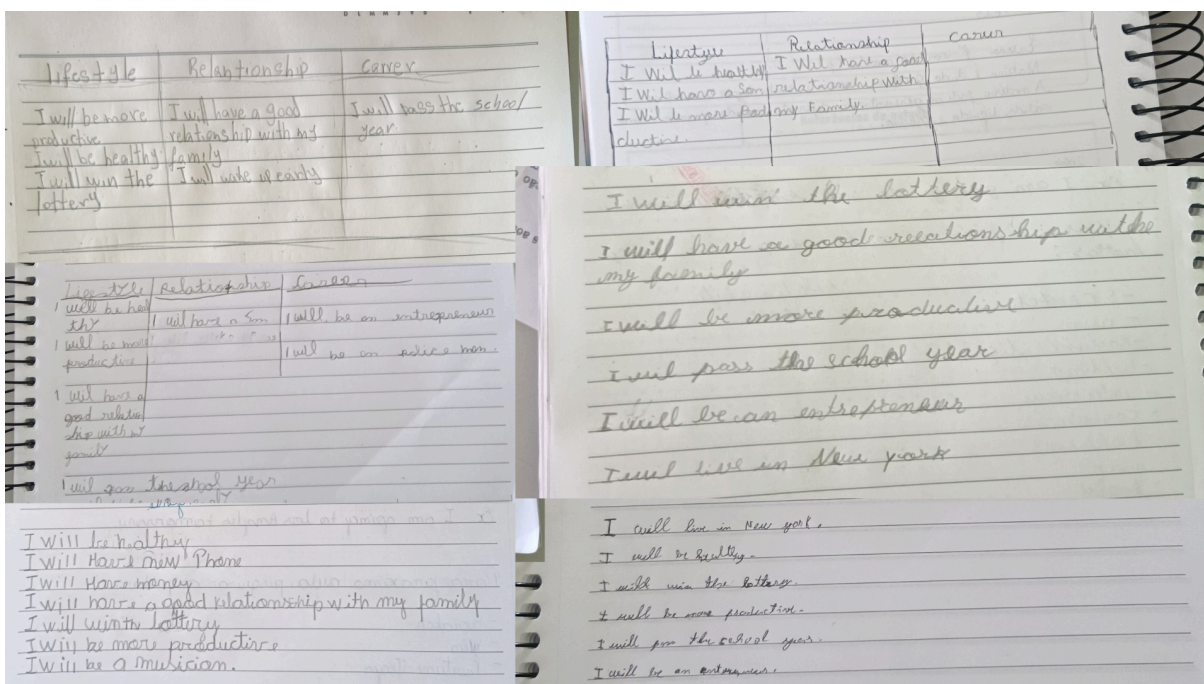
Portanto, o segundo momento de análise estará focado nas demais produções multimodais e temáticas: a minibiografia (memórias e acontecimentos marcantes), a playlist comentada (músicas e sentimentos) e o autorretrato (percepção de si).

5.1.1 Vision boards

Nas duas primeiras aulas da intervenção, a discussão foi voltada para o tema felicidade e desejos para o futuro e, a partir das discussões realizadas em aula, os alunos foram convidados a produzir um *vision board* para expressarem seus desejos para o próprio futuro.

Antes de partirem para a produção digital do *vision board*, pedi a eles que escrevessem um esboço no caderno com frases que representassem seus desejos e intenções utilizando o Simple Future para as seguintes áreas: estilo de vida, relacionamentos e carreira.

Figura 28 – Esboço das frases criadas pelos alunos



Fonte: própria autora.

Na escrita, algumas frases se repetiram ao terem sido copiadas dos colegas como, por exemplo: *I will be healthy* (Eu serei saudável), *I will win the lottery* (Eu ganharei na loteria), *I will pass the school year* (Eu passarei de ano) e *I will be more productive* (Eu serei mais produtivo). Entretanto, cabe destacar algumas outras frases que parecem expressar desejos mais pessoais e ligados a aspectos emocionais como: *I will have a good relationship with my family* (Eu vou ter um bom relacionamento com a minha família) e *I will have a son* (Eu vou ter um filho).

Apesar da padronização no momento de criação das frases, os *vision boards* enviados pelos alunos possibilitaram uma melhor visualização desses aspectos mais pessoais e emocionais, que podem ter ganhado espaço em razão da produção não se tratar de uma prática controlada.

A orientação era de que eles expressassem os desejos escritos previamente a partir do *vision board*, mas a maioria abordou outros temas que não foram mencionados nas frases como: religiosidade, viagens e hobbies.

Figura 29 – Colagem dos *vision boards* produzidos



Fonte: própria autora.

Na figura acima, é possível identificar também as representações que mais se repetem: dinheiro e bens materiais, autocuidado, viagens e relacionamentos. Podemos observar também que apenas as produções de Monet e Tarsila possuem palavras-chave que fazem parte dessas representações.

Os excertos abaixo retomam outros momentos que discutimos sobre a

relação entre dinheiro e felicidade durante as aulas. Após assistirem um vídeo que trata sobre os efeitos positivos e negativos de ganhar na loteria, perguntei outra vez se eles achavam que dinheiro poderia comprar felicidade, já que da primeira vez todos afirmaram.

Excerto 1

Professora: A resposta muda?

Munch: Não.

Professora: Por quê?

Van Gogh: A princípio não. A princípio, assim... eu vi que... tipo, o dinheiro muitas vezes pode trazer uma felicidade no momento, mas depois o dinheiro vai se tornar mal pra ti.

Michelangelo: É mentira. *Fake news!*

Tarsila: Essa é boa, dinheiro não compra felicidade agora.

Monet: Mentira, compra sim.

Michelangelo: Compra tudo, *sora*.

Tarsila: Tem que ver no final do mês se eu não tô feliz.

Michelangelo: É *sora*. Se não compra felicidade, para de trabalhar então *sora*.

Monet: Isso é coisa de quem tem dinheiro.

Professora: Mas a questão é se só isso traz felicidade, entendeu?

Michelangelo: Pra mim é.

Van Gogh: *Sora*, vão gastar todo o dinheiro, aí depois ficam pobres...

Tarsila: Me traria felicidade. Agora se só isso traz felicidade... Se eu ganhasse na loteria, ia nem morar aqui mais... *Sora*, coloca aquela série das Kardashians e aí a gente vai ver se dinheiro não traz felicidade.

Novamente os padrões sociais apareceram e nos atentamos ao que Monet afirma sobre achar que dinheiro não compra felicidade é uma opinião de pessoas que têm dinheiro, expondo a ideia de que quem tem poder aquisitivo não enxerga a necessidade do outro, já que não vive na mesma condição. Ao observar que os alunos estavam se opondo a refletir de forma mais aprofundada sobre a relação entre dinheiro e felicidade, reformulei a pergunta para que eles se distanciassem do pensamento de que o dinheiro seria a única fonte de felicidade. Foi aí que, diferentemente de Michelangelo, Van Gogh e Tarsila expressaram uma opinião menos contundente sobre o assunto.

Ademais, quando Tarsila cita o *reality show* que acompanha a vida de uma família famosa que faz parte da elite americana, ela reforça o poder das figuras públicas ao influenciarem e moldarem a percepção das pessoas, principalmente quando tratam sobre estilo de vida. Nesse *reality*, a família Kardashian esbanja

polêmicas e drama, gerando engajamento nas redes sociais e reforçando padrões sociais ligados à beleza, sucesso e fama. Logo, ao associarem esses padrões à felicidade, notamos que tanto Tarsila quanto os demais colegas, embarcam nessa ótica de vida perfeita que se propaga na internet através de muitos influenciadores famosos.

Mais tarde, quando o vídeo abordou o tema *buying experiences over things* (comprar experiências em vez de coisas), as opiniões sobre poder aquisitivo e bens materiais ganharam espaço outra vez:

Excerto 2

Tarsila e Da Vinci: É bom.

Picasso: Depende de que coisa material for comprar.

Tarsila: É.

Picasso: E depende da viagem que for fazer.

Munch: É positivo.

Picasso: Depende. Uma TV...

Michelangelo: Um carro.

Van Gogh: Uma TV e um *play*.

Munch: Eu ficaria feliz.

Van Gogh: Uma casa, um carro, uma TV e um *play*.

Professora: Então o que vocês achariam positivo? Experiências ou coisas?

Michelangelo: *Money*.

Picasso, Van Gogh e Monet: Coisas.

Tarsila: *Experiences*.

Monet: *Things*.

Essa valorização dos bens materiais indica um reflexo da falta de acesso ou do acesso limitado a esses recursos, o que nos mostra um pouco sobre o contexto sociocultural e econômico no qual os alunos estão inseridos e a relação deste com a construção de sentidos. Ou seja, essa alta valorização de coisas materiais ao invés de experiências, revela que o que é material simboliza status e é comparado à qualidade de vida. Apesar de ter provocado os alunos dando alternativas de resposta tentando incentivar a valorização do bem-estar a partir de experiências, Michelangelo respondeu *money*, seguindo uma lógica mais econômica.

Partindo da identificação desses aspectos gerais presentes tanto nas produções textuais quanto durante as aulas, a seguir, aprofundaremos a análise levando em consideração os critérios apresentados previamente. Cabe salientar que, na análise desse gênero multimodal, não analisamos o critério Cognição, uma

vez que a atividade não exige a expressão do pensamento crítico.

A produção do aluno Monet mostra a combinação de texto e imagens, se caracterizando como uma produção multimodal autêntica e que expressa a identidade do aluno de forma pessoal, sem padronização ou estereótipos (Ostrower, 1984).

Como desejo para o futuro, Monet demonstra seu interesse pela música e em adquirir um instrumento novo. Também, ele escolheu colocar a foto da pessoa que deseja como namorada e se sentiu livre para compartilhar essa informação, que não estava presente nas frases escritas durante a atividade anterior. A foto, ao centro, dentro da moldura em formato de coração, foi desfocada para proteger a identidade da pessoa.

Além disso, ele expressa uma mistura entre a criatividade espontânea e a criatividade fluída (Dietrich, 2019), visto que desafia preconceitos ou algum possível constrangimento ao se expôr e apresenta sinais de envolvimento e naturalidade na sua produção. Do mesmo modo, quanto aos critérios referentes aos 4Cs de Coyle (2005), podemos notar que houve compreensão da atividade a partir do uso da linguagem multimodal (Conteúdo e Comunicação) e promoção da reflexão sobre identidade e pertencimento (Cultura) ao utilizar imagens que remetem à religiosidade.

No *vision board* do aluno Michelangelo, percebemos a autenticidade e a auto expressão de forma mais distanciada. As imagens utilizadas são vistas de uma terceira pessoa, representando os desejos do aluno de maneira um pouco impessoal, mas que se alinham às frases produzidas por ele na atividade anterior.

Para o seu futuro, Michelangelo escolheu imagens que fazem referência às ideias de sucesso, dinheiro, satisfação profissional, relação familiar e saúde. Ele apresenta o uso da criatividade deliberada (Dietrich, 2019), visto que o aluno conecta a produção aos conhecimentos prévios de uma forma mais contida e sem desafiar padrões convencionais. Com relação aos 4Cs, o aluno demonstrou ter compreendido a atividade, apesar de usar apenas imagens (Conteúdo e Comunicação) e de certa forma mostra diferentes perspectivas culturais ao escolher imagens não estereotipadas e que mostram pessoas reais (Cultura).

Quanto ao *vision board* de Tarsila, conseguimos reconhecer aspectos de autenticidade e auto expressão com o uso de fotos em primeira pessoa e com as imagens escolhidas para representar seus interesses, autoestima e autocuidado,

tornando a produção mais pessoal e causando a sensação de proximidade.

Ademais, podemos detectar aspectos da criatividade fluída (Dietrich, 2019), indicando sinais de envolvimento e naturalidade na sua produção. A aluna também demonstra ter compreendido a atividade ao utilizar a linguagem multimodal em sua produção (Conteúdo e Comunicação) e promove reflexões sobre aspectos identitários e de pertencimento (Cultura) ao utilizar recursos visuais que fazem referência à religiosidade e a um grupo de amigos.

Em sua produção, Munch utiliza apenas três imagens, o que acabou dificultando um pouco para a análise dos critérios relacionados à autenticidade e auto expressão (Ostrower, 1984), visto que não há uso da linguagem multimodal e que os recursos visuais não causam proximidade com o autor, indicando pouco sobre seus desejos para o futuro.

No que tange ao tipo de criatividade (Dietrich, 2019), constatamos o uso da criatividade deliberada já que mobiliza conhecimentos prévios, mas acabou criando poucas conexões com os mesmos. Quanto aos 4Cs (Coyle, 2005), a produção reflete parcialmente a compreensão dos conceitos trabalhados, não há o uso das formas de expressão multimodal (Conteúdo e Comunicação) e promove poucas reflexões sobre identidade (Cultura), posto que podemos apenas deduzir o interesse do aluno Munch por futebol e viagem ou praia.

Por fim, o *vision board* de Van Gogh cumpre os critérios sobre autenticidade e auto expressão (Ostrower, 1984) ao integrar diferentes tipos de linguagens, além de combinar imagens em primeira e terceira pessoa para representar seus interesses pessoais. Com isso, podemos constatar o uso da criatividade fluída (Dietrich, 2019), já que houve envolvimento e naturalidade na escolha das representações.

Para os critérios propostos a partir de Coyle (2005), percebemos que o aluno compreendeu os conceitos trabalhados ao usar a linguagem multimodal (Conteúdo e Comunicação) e promove algumas reflexões sobre identidade (Cultura), uma vez que representa seus interesses de forma variada, apesar de não indicar aspectos relacionados a interculturalidade e pertencimento.

Os alunos que atendem pelos pseudônimos Picasso e Da Vinci não participaram da análise dos *vision boards* porque não haviam entregue o trabalho até o prazo estabelecido. A seguir, analisamos as demais produções multimodais de cada um dos alunos, incluindo Picasso e Da Vinci.

5.1.2 Minibiografias, *playlists* comentadas e autorretratos

Ainda que não tenha realizado a produção da primeira aula, o aluno Picasso entregou a minibiografia¹⁴ (texto à esquerda) e a playlist comentada (captura de tela) à direita. Em ambas atividades, ele apresentou os aspectos de autenticidade e auto expressão conforme os critérios baseados em Ostrower (1993), tratando sobre informações e interesses pessoais a partir da integração de diferentes tipos de linguagem.

Figura 30 – Produções entregues por Picasso

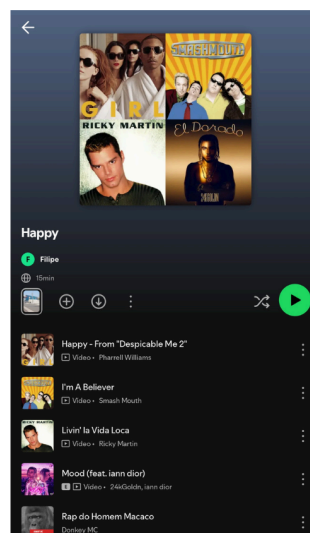
Nacimiento: Soy Picasso tengo 14 años y nací el 2 de mayo de 2010 en Bagé, Río Grande del Sur.

Experiencias: Una de las mejores experiencias que he tenido fue cuando fui a Santa María a jugar un amistoso por el Grêmio BTC.

Logros: Un logro que tuve recientemente fue obtener mis equipos de pesca.

Pasatiempos: Para pasar el tiempo me gusta jugar algún juego, usar el celular, ver televisión y dormir jaja.

Metas: Una de las metas que quiero lograr en mi vida es estudiar, conseguir un buen empleo y formar una familia.



Fonte: própria autora.

Com relação à criatividade, podemos observar a presença das criatividades espontânea e fluida (Dietrich, 2019), uma vez que o aluno desafia padrões convencionais ou preconceitos ao expôr seus interesses, apesar de ter criado sua *playlist* sem ter tecido comentários sobre suas escolhas, e indica sinais de envolvimento e naturalidade em suas produções.

De acordo com os critérios dos 4Cs (Coyle, 2005), as produções de Picasso refletem parcialmente a compreensão dos conceitos que haviam sido trabalhados,

¹⁴ Para conseguir ter uma melhor visualização das minibiografias produzidas na plataforma Padlet, optamos por apresentar somente o texto escrito pelos alunos, uma vez que ele foi organizado em modelo de *threads* e ocupava um espaço muito grande da tela, não permitindo a captura completa. Além disso, as fotos dos alunos foram preservadas, bem como os apelidos (*apodos*) citados por eles.

visto que ambas atividades foram entregues pela metade, não seguindo plenamente o gênero multimodal (Conteúdo e Comunicação). Por outro lado, a minibiografia apresenta conexões e reflexões além do esperado, mas há falta desses aspectos na *playlist* comentada, visto que os comentários não foram realizados (Cognição). Ainda assim, ambas produções consideram diferentes perspectivas culturais e promovem reflexões sobre identidade e interculturalidade (Cultura), principalmente na escolha de músicas em diferentes línguas para representar o sentimento de felicidade, ainda que não tenha apresentado seus comentários.

Apesar de não ter enviado as duas primeiras produções, Da Vinci entregou a *playlist comentada* (captura de tela à esquerda com comentário escrito¹⁵) e o autorretrato multimodal em formato de colagem de fotos (à direita). Considerando as duas produções, podemos afirmar que há a presença de autenticidade e auto expressão (Ostrower, 1984) ao observar que o aluno tratou de um tema sensível para justificar sua escolha das músicas.

Figura 31 – Produções entregues por Da Vinci



Fonte: própria autora.

Quanto à criatividade (Dietrich, 2019), vemos a influência da deliberada ao

¹⁵ Os alunos produziram os comentários da *playlist* comentada tanto na modalidade oral quanto na escrita, mas para que fosse possível incluí-la na figura, optamos por utilizar o comentário escrito pelos alunos. Entretanto, cabe ressaltar que, em aula, os comentários orais foram feitos lendo o que já havia sido escrito.

aluno criar conexões com conhecimentos prévios no autorretrato multimodal e da fluida ao demonstrar sinal de envolvimento com a produção da *playlist* comentada. Em relação aos 4Cs, notamos que as produções refletem a compreensão de conceitos já trabalhados e há a presença de expressão multimodal em ambas produções (Conteúdo e Comunicação). Também, a produção mostra conexões e reflexões além do esperado a partir da escolha das músicas para representar o sentimento de tristeza a partir da saudade de um familiar (Cognição) e considera diferentes perspectivas culturais a partir da escolha das imagens para representar simplicidade e tranquilidade.

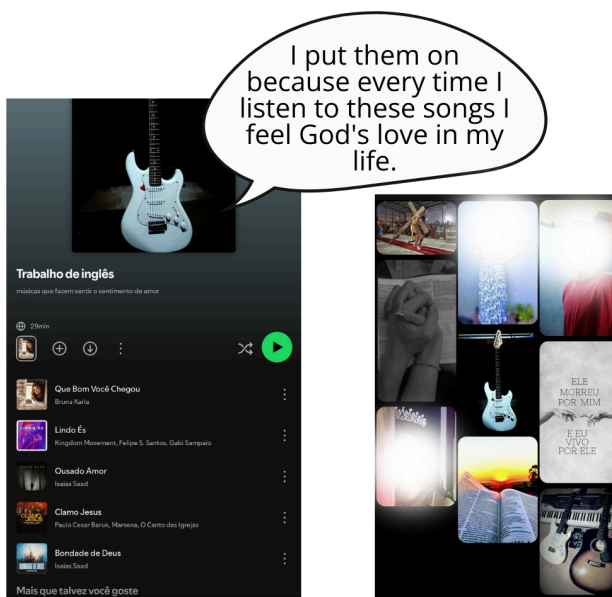
Na figura abaixo, estão as produções do aluno Monet: o texto da minibiografia (à esquerda), a *playlist* comentada (captura de tela e comentário ao centro) e o autorretrato multimodal (captura de tela à direita).

Figura 32 – Produções entregues por Monet

Nací en 2010 en bagé Rio grande do Sul y soy un estudiante común '-'

Cuando era pequeño me gustaba andar de bicicleta con mis amigos, y uns dia cai en uns hoyo y lá bico termino al otro lado de lá calle.

Logros: Un logro mío fue tener mi guitarra y aprender a tocar, y mi hobby es tocar la guitarra y siempre aprender más, mi objetivo es tocar muy buena guitarra, y ganar Tefy 🤔🎸



Fonte: própria autora.

Em suas produções, Monet expressa autenticidade a partir dos recursos multimodais (Ostrower, 1984) e, assim como em seu *vision board*, combina as criatividade espontânea e fluida (Dietrich, 2019) ao apresentar sinais de envolvimento e naturalidade e ao fugir de possíveis preconceitos em razão da exposição de seus interesses e particularidades, no caso da religião e de novamente

incluir fotos de si mesmo e da pessoa que gosta, além de escrever sobre o desejo de “ganhá-la” em sua minibiografia. Nos 4Cs (Coyle, 2005), a produção reflete o que foi trabalhado em sala de aula e o uso de diferentes formas de expressão multimodal (Conteúdo e Comunicação). Ao incluir músicas religiosas em sua *playlist* para remeter ao amor e utilizar imagens que representam a importância da religiosidade em sua vida, Monet traz conexões e reflexões além do esperado, considerando diferentes perspectivas culturais e promovendo reflexões sobre identidade e pertencimento (Cognição e Cultura).

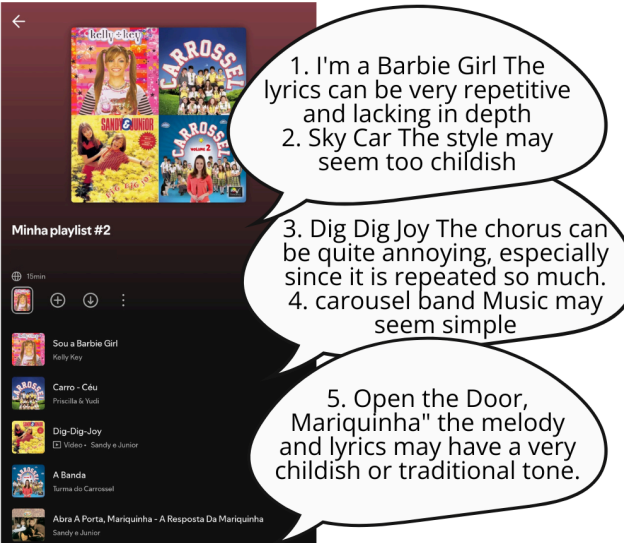
Michelangelo realizou a entrega da minibiografia (texto à esquerda) e da *playlist* comentada (captura de tela e comentários à direita). Em ambas produções, há a presença de autenticidade e auto expressão, visto que a identidade do aluno é representada de forma que evita padrões (Ostrower, 1984).

Figura 33 – Produções entregues por Michelangelo

Soy Michelangelo, tengo 14 años, nació en Paraná el 01/04/2010. Mi apodo es...

Cuando era pequeño, me gustaba jugar al fútbol con mis amigos y pescar.

Mis metas son pasar de año, tener dinero y nunca fallar.



1. I'm a Barbie Girl The lyrics can be very repetitive and lacking in depth

2. Sky Car The style may seem too childish

3. Dig Dig Joy The chorus can be quite annoying, especially since it is repeated so much.

4. carousel band Music may seem simple

5. Open the Door, Mariquinha" the melody and lyrics may have a very childish or traditional tone.

Fonte: própria autora.

Com relação aos tipos de criatividade (Dietrich, 2019), notamos que Michelangelo se expressa a partir da criatividade espontânea, demonstrando pensamento crítico e trazendo conexões e reflexões além do esperado em suas produções, principalmente ao opinar sobre as músicas selecionadas. Quanto aos 4Cs (Coyle, 2005), suas produções refletem a compreensão do que foi trabalhado anteriormente e faz uso da linguagem multimodal de acordo com cada gênero

(Conteúdo e Comunicação). Além disso, podemos observar que a produção envolve reflexões além do esperado a partir do pensamento crítico em suas metas na minibiografia, como “nunca fallar” (nunca falhar), e em seus comentários sobre as músicas escolhidas para representar o tédio, promovendo reflexões sobre sua identidade (Cognição e Cultura).

As produções de Tarsila se encontram na sequência. Na esquerda, o texto da sua minibiografia, ao centro, a captura de tela de sua *playlist* e os seus comentários e seu autorretrato multimodal à direita.

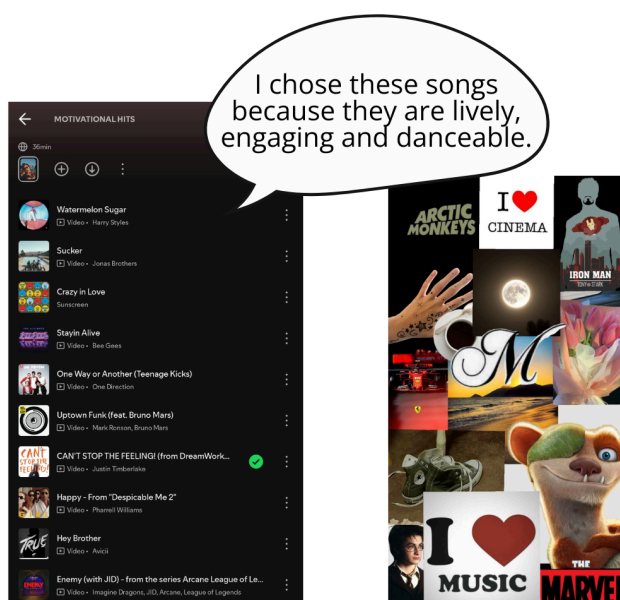
Figura 34 – Produções entregues por Tarsila

Soy Tarsila, tengo 14 años, soy gaúcha de Bagé, nací el 11 de marzo de 2011. Mis apodos son...

Cuando era niña, me gustaba jugar con mis primos, andar en bicicleta y pasear.

Mis pasatiempos son viajar, ver series y jugar con mis primos.

Mis metas son pasar de año, tener dinero, salir con mis amigos y levantarme temprano.



Fonte: própria autora.

Tarsila expressa sua autenticidade a partir dos recursos multimodais de forma que sua identidade acaba refletindo de forma pessoal (Ostrower, 1984) a partir do uso da criatividade fluida, na qual há sinais de envolvimento e naturalidade (Dietrich, 2019). Ademais, ela demonstra compreensão dos conceitos trabalhados e utiliza diferentes formas de expressão multimodal (Conteúdo e Comunicação). Ao escrever sobre suas metas e escolher músicas que representam motivação, percebemos reflexões além do esperado (Cognição), visto que Tarsila seleciona músicas que falam sobre temas variados mas que, em seus ritmos, são animadas. Também, suas produções consideram diferentes perspectivas e reflexões sobre identidade,

pertencimento e interculturalidade (Cultura).

As produções de Van Gogh estão representadas na figura abaixo. No canto superior, o texto da sua minibiografia. Do lado esquerdo, a captura de tela da sua *playlist* e seus comentários e, do lado direito, o seu autorretrato multimodal.

Figura 35 – Produções entregues por Van Gogh

Hola, mi nombre es Van Gogh, tengo 14 años, nací el 23 de diciembre de 2010, en la ciudad de Bagé en el Estado de Rio Grande do Sul tengo un apodo, la mayoría de la gente me llama..., por ahora soy estudiante, soy fanático del fútbol, apoyo al Sport Club.internacional soy una persona muy carismática y divertida Todavía no he pensado en nada, pero en el futuro tengo la intención de ser agrónomo.Pido disculpas a las personas que leyeron esto, me estaba sintiendo creativo en ese momento, así que me disculpo por eso.

Oh I chose these songs because they are songs that are kind of inspiring, so these songs really have something special about them.

Oh like I think there are many other songs but I chose these ones because I think that in my opinion, listening to them gives me a more inspiring feeling...

Look at these songs that really inspire anyone person my justification for that is why these songs are very very like this say my easy to reflect a lot and they are very very inspiring.

VISION BORD | 2025
coisas que quase ninguém sabe sobre mim.

Fonte: própria autora.

Em suas produções, a autenticidade e a auto expressão (Ostrower, 1984) se destacaram a partir dos detalhes compartilhados por Van Gogh sobre si mesmo. Além disso, observamos que suas produções se propõem a desafiar padrões convencionais e possuem sinais de envolvimento e naturalidade, características das criatividades espontânea e fluida (Dietrich, 2019). As produções de Van Gogh refletem a compreensão do que foi trabalhado anteriormente e o uso de diferentes formas de expressão multimodal (Conteúdo e Comunicação). Também, o aluno demonstra pensamento crítico ou na sua minibiografia ao pedir desculpas por se sentir criativo, na escolha das músicas para representar inspiração e no subtítulo de seu autorretrato (coisas que quase ninguém sabe sobre mim), promovendo reflexões sobre identidade e diferentes perspectivas culturais (Cognição e Cultura).


Por fim, a figura a seguir mostra as produções realizadas por Munch. Na

direita, está a escrita da minibiografia e logo ao lado estão a captura de tela da *playlist* e os comentários do aluno. Já no canto inferior direito, está o autorretrato multimodal de Munch.

Figura 36 – Produções entregues por Munch

Soy Munch nacido el 10|01|2010 me llaman mis amigos de...

Soy niño y me gusta jugar futbol con mis amigos.



I think the songs calm me down because of the soft touch. It's not a song with very aggressive instrument noise.

It's usually rock-type calm music. It's good to listen to. If you want softer music, listen to calm music.

Fonte: própria autora.

As produções de Munch apresentam poucos indícios de auto expressão e, apesar de possuírem combinações dos recursos multimodais de maneira autêntica, parecem contidas (Ostrower, 1993), apresentando aspectos da criatividade deliberada (Dietrich, 2019). Por outro lado, as produções refletem a compreensão do que foi trabalhado e Munch explorou mais as formas de expressão multimodal (Conteúdo e Comunicação). No entanto, as produções não demonstram pensamento crítico e não trazem conexões ou reflexões além do esperado (Cognição), mesmo que promova reflexões sobre identidade e pertencimento ao escolher imagens em seu autorretrato que representem religiosidade, tranquilidade, contemplação e poder aquisitivo.

Ao analisar todas as produções e comparar a primeira produção (*vision board*) e a produção final (autorretrato multimodal), novos temas surgiram nas produções dos alunos, dentre eles: amizade, inspirações, simplicidade, memórias, metas e sentimentos como saudade, (auto)cobrança, timidez e baixa autoestima. A

presença desses novos temas acabaram suscitando um aprofundamento de questões identitárias que não haviam sido expressadas pelos alunos na produção do *vision board*, tampouco em outras produções e momentos de discussão durante as aulas que antecederam à pesquisa.

Sob essa perspectiva, conseguimos identificar que todos os alunos incluíram imagens em seus autorretratos mas, diferentemente do que fizeram no *vision board*, a maioria também utilizou a linguagem escrita. Mesmo que tenham tido liberdade para escolher o formato do autorretrato multimodal, todos optaram pela colagem de fotos e o aluno Monet foi o único que optou por realizar o autorretrato como uma pasta na plataforma Pinterest. Além disso, alguns alunos deram mais espaço para a linguagem escrita nas produções das minibiografias e *playlists* comentadas, aumentando o uso dos recursos multimodais ao longo das produções.

Ainda que a primeira produção focasse em expectativas e desejos e as demais na personalidade e nos interesses dos alunos, foi possível verificar que as representações de temas como hobbies, saúde, viagem, esporte, estudos, trabalho, dinheiro, religiosidade, família e sucesso continuaram aparecendo. Mais uma vez, a questão da produtividade, dos bens materiais e do poder aquisitivo ganharam espaço nas produções dos alunos, reforçando a existência de padrões e estereótipos e reafirmando o que Ostrower (1993) opina sobre existir uma relação entre a criatividade e os valores pessoais e culturais que, de certa maneira, justificam a presença das seguintes frases nas produções e falas em sala de aula:

- Monet em sua minibiografia: *“soy un estudiante común”*.
- Monet no comentário da sua minibiografia após expor sobre a menina que gosta com a frase *“ganar Téfy”*, ou talvez se referindo a sua *selfie* postada: *“não julgues”*.
- Michelangelo ao falar sobre metas em sua minibiografia: *“nunca fallar.”*
- Van Gogh em sua minibiografia: *“Pido disculpas a las personas que leyeron esto, me estaba sintiendo creativo en ese momento, así que me disculpo por eso”*.

Nesse sentido, foi possível constatar também que houve um aprofundamento de questões identitárias e da autoexpressão, principalmente nas produções de Munch, na utilização de mais imagens e nos comentários da sua *playlist*, e de Da

Vinci, pela escolha e justificativa da sua *playlist* comentada e pelas imagens selecionadas para o seu autorretrato. Apesar da subjetividade por trás dessas evoluções, conseguimos inferir mais significados a partir das escolhas dos alunos em comparação à primeira produção.

Ademais, no quadro abaixo, conseguimos estruturar uma comparação de como os tipos de criatividade propostos por Dietrich (2019) se apresentaram na primeira e na última produção dos alunos.

Quadro 7 – Comparativo entre os tipos de criatividade identificados

ALUNO	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
Monet	Criatividade espontânea e fluida	Criatividade espontânea e fluida
Michelangelo	Criatividade deliberada	Criatividade espontânea
Tarsila	Criatividade fluida	Criatividade fluida
Munch	Criatividade deliberada	Criatividade deliberada
Van Gogh	Criatividade fluida	Criatividade espontânea e fluida
Picasso	Não foi realizada	Criatividade espontânea e fluida
Da Vinci	Não foi realizada	Criatividade deliberada e fluida

Fonte: própria autora.

Com o quadro, conseguimos notar que Monet, Tarsila e Munch mantiveram os mesmos tipos de criatividade ao longo da pesquisa. Porém, mesmo que Munch tenha continuado a expressar a criatividade deliberada, que é vista como limitada ou previsível, ele conseguiu nos oferecer uma maior visão sobre seus aspectos identitários nas produções do segundo momento de análise, já que incluiu mais recursos visuais em seu autorretrato.

Em contrapartida, podemos afirmar que Michelangelo foi quem apresentou uma mudança mais significativa no tipo de criatividade que expressou em suas atividades, uma vez que ele apresentou mais características identitárias a partir da sua minibiografia e da criticidade nos comentários de sua *playlist*.

Já Da Vinci, mesmo sem ter sido analisado na primeira etapa, foi o aluno que apresentou um maior contraste entre os tipos de criatividade identificados em suas produções, já que seu autorretrato parece mais limitado em razão da subjetividade

das imagens escolhidas, enquanto sua *playlist* comentada envolveu a expressão de seus sentimentos em relação a alguém próximo, com pouca interferência explícita, uma vez que parece não ter se importado com se sentir exposto por ter tratado de um assunto sensível para ele.

Quanto à análise dos 4Cs de Coyle (2005), conseguimos notar que os quatro princípios estiveram presentes nas produções dos alunos. No entanto, com relação ao Conteúdo, verificamos que a maioria dos alunos se limitou ao vocabulário já estudado anteriormente, sinalizando que houve compreensão das propostas de produção. Além das produções dos alunos serem multilíngues, podemos notar que houve equívocos linguísticos no processo de escrita e tradução em alguns casos, no entanto, os alunos pediram orientação e fizeram uso de tradutor e dicionário online para as atividades.

No princípio Comunicação, ao analisar o propósito comunicativo e os recursos multimodais utilizados, notamos que, apesar do autorretrato multimodal ter sido proposto como uma produção multimodal livre, os alunos se atentaram somente aos gêneros trabalhados durante as aulas (*vision board* e *colagem de fotos*). Apenas o aluno Monet fez uso de uma plataforma diferente dos demais para apresentar o seu autorretrato, seguindo o exemplo do autorretrato elaborado pela professora.

Quanto ao princípio Cognição, identificamos o engajamento cognitivo dos alunos na maior parte das produções, considerando as escolhas linguísticas e, também, dos recursos multimodais utilizados para conectar o que foi aprendido aos seus próprios conhecimentos e habilidades (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008).

Por fim, no princípio Cultura, refletimos sobre a presença da cidadania cultural nas produções dos alunos, presente de forma mais significativa nas escolhas de imagens e músicas, mas em alguns momentos na escrita também, expressando diferentes perspectivas culturais. Ademais, conseguimos identificar alguns estereótipos na representação de dinheiro, sucesso e poder, mas também nos deparamos com aspectos que indicam a sensação de pertencimento e comunidade (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008), considerando a construção dos sentidos como processo pessoal e social ao representarem seus desejos e interesses.

Em contrapartida, quando discutimos sobre o isolamento social como um aspecto negativo de se ganhar na loteria, conforme apontado no vídeo, nos deparamos com outras opiniões que confrontam o senso comum e revelam alguns traços identitários no que diz respeito às relações sociais.

Excerto 3

Tarsila: Ah, isso não é ruim.

Professora: Não é ruim se tu te isola das pessoas que tu não gosta. Mas e se tu te isola das pessoas que tu gosta?

Tarsila: Aí o problema é delas.

Van Gogh: É ruim ou bom? É ruim.

Picasso: Se isolar do mundo é ruim?

Michelangelo: A gente já se isola das pessoas também.

Professora: De todo mundo?

Monet: Sim.

Professora: Ninguém? Só vocês? Quanto tempo vocês iam aguentar?

Michelangelo: Ah, eu aguento.

Picasso: Tu é um psicopata (rindo).

Michelangelo: Sozinho sem ninguém?

Tarsila: Ah, só paz. Paz e felicidade.

Michelangelo: É só o cara ter comida e já era.

Tarsila: Ah, das pessoas que são ruins sim. Das pessoas que são boas, até que não.

Da Vinci: Eu ia achar bom. Ia achar ótimo!

Ao provocar a autorreflexão na mediação do diálogo, a intenção era que os alunos pensassem nas consequências emocionais das suas escolhas. No entanto, observamos que o isolamento é relativizado, uma vez que não é visto como algo ruim se há um distanciamento das pessoas consideradas desagradáveis no ponto de vista de Tarsila. Já Michelangelo normaliza a solidão e a independência partindo para uma interpretação mais existencial da pergunta e, assim como Tarsila, idealiza o isolamento como sinônimo de tranquilidade e livre de conflitos interpessoais.

Após, os alunos foram constatando através do vídeo que *sorrow* (tristeza) foi um aspecto negativo identificado como sentimento comum entre pessoas que ganharam na loteria e ficaram ricas. No excerto abaixo, eles discutem também sobre outras emoções abordadas, como: *anxiety* (ansiedade), *anger* (raiva) e *joy* (alegria).

Excerto 4

Michelangelo: O que é isso?

Professora: É uma tristeza profunda.

Munch: É negativo.

Monet: Ah, normal... Isso é normal.

Michelangelo e Tarsila: Isso é normal, sora!

Tarsila: Vou colocar como positivo. Quem sabe controlar isso tá na boa, quem não sabe...

Professora: Mas a gente tá vendo isso como efeito de ganhar na loteria. É positivo?

Tarsila: Ah, aí eu pago uma terapia.

Michelangelo: A Tarsila tá de TPM hoje. Tá de TPM hoje, né Tarsila?

Professora: Por que as pessoas fazem terapia?

Tarsila: Porque tem medo de fazer terapia e ter isso de novo.

Van Gogh: Pra ficar louco.

Tarsila: Quem sabe controlar, se controla. Quem não sabe, busca outra pessoa pra ajudar. Um psicólogo...

...

Michelangelo: Raiva? Isso é positivo.

Professora: Sentir raiva é positivo?

Michelangelo e Van Gogh: Depende.

Professora: Do quê?

Michelangelo: Pra matar alguém.

Tarsila: É, sentindo raiva se diverte.

Munch: No *Free Fire*.

...

Da Vinci: Joy é negativo... É o quê?

Picasso: Faceira.

Michelangelo: Porque é ruim.

Monet: É ruim sentir alegria.

Tarsila: Alegria é ruim, felicidade é bom.

Michelangelo: Porque é ruim.

Monet: É ruim sentir alegria.

Tarsila: Alegria é ruim, felicidade é bom.

Michelangelo: Acho que a Tarsila tá de TPM hoje.

Quando Monet, Michelangelo e Tarsila falam da tristeza profunda, percebemos que os sentimentos negativos são normalizados. Outro momento que exemplifica a banalização da saúde mental é quando Van Gogh fala de terapia reforçando estigmas, resistindo em reconhecer a terapia como um apoio à saúde, dando espaço para observamos que na turma existem alguns tabus sobre saúde mental.

Outro estigma que devemos citar aqui, principalmente porque Michelangelo repete a frase (*A Tarsila tá de TPM hoje!*) diversas vezes, é em relação à banalização do que é feminino ou até mesmo por Tarsila estar refletindo sobre temas sensíveis e emocionais. Esse é só um exemplo do que acontece diariamente com as meninas na escola (que são minoria), visto que as questões ligadas ao gênero refletem um machismo estrutural já enraizado no contexto onde os alunos estão inseridos.

Também, Tarsila comenta sobre controle emocional como uma

responsabilidade individual, talvez mostrando o que seja real para o seu contexto e, quando provocada a repensar se a tristeza é algo positivo quando se ganha na loteria, ela argumenta que pagaria então uma terapia, mostrando outra vez que o bem-estar emocional está associado ao acesso à terapia, que também pode depender do poder aquisitivo.

Depois, vemos que eles relacionam a raiva com algo positivo, como a diversão, justificando como se a raiva fosse canalizada para outras formas de expressão, como em um jogo de tiros (*Free Fire*), conforme Michelangelo citou e Munch reforçou. Além desse primeiro momento de ambiguidades, eles compararam um sentimento passageiro (alegria) com um sentimento mais estável (felicidade) e podemos notar outra vez em Michelangelo e Monet a resistência em falar de emoções positivas ou sua durabilidade.

Refletindo sobre esses dados, recorreremos a Mitjás (2000, p. 26), quando a autora evidencia o sujeito como parte essencial para a compreensão do que é criatividade. Trabalhar com os temas identidade e auto expressão tornam a descoberta da criatividade mais palpável, mostrando que a presença de elementos como flexibilidade, ausência de inibições e convencionalismos, abertura à experiência e motivação intrínseca nas produções dos alunos refletem a criatividade de forma subjetiva.

Como Mitjás (2000, p. 58-59) bem afirma, as vivências emocionais do sujeito significam o processo criativo. Para ela, a chamada conduta criativa do sujeito é produzida por meio da integração entre suas capacidades, motivações e sua personalidade. Logo, é preciso lembrar que, quando analisamos produções criativas como as que foram propostas aos alunos, a ausência de alguns dos elementos identificados anteriormente não define a capacidade criativa deles.

5.2 Percepções sobre tecnologias digitais e textos multimodais

Com o segundo objetivo, buscávamos a identificação das percepções dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais para a criação e interação com textos multimodais. Nesse sentido, o instrumento utilizado foi o questionário diagnóstico respondido antes da aplicação da intervenção, bem como os excertos retirados da transcrição das gravações de áudio das aulas.

O questionário diagnóstico foi respondido por todos alunos de forma anônima

e continha 12 perguntas, incluindo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Sabendo que os alunos, ou seus familiares, tinham celulares, a primeira pergunta questionava se eles tinham computador em casa e 71,4% responderam que não.

Na segunda pergunta, os alunos deviam responder com que frequência utilizam o *smartphone* ou computador, escolhendo as opções todos os dias, às vezes ou nunca. A maioria (85,7%) respondeu que utiliza todos os dias e o restante marcou que usava às vezes.

Dentre os aplicativos e sites mais utilizados, os alunos puderam selecionar mais de uma opção e os resultados indicaram que eles marcaram jogos (71,4%), redes sociais (57,1%) e editor de vídeos e fotos (14,3%). Com essas respostas, cabe informar que, em vários momentos, os responsáveis pelos alunos e os próprios alunos relataram o uso excessivo dos jogos no celular enquanto estão em casa como justificativa para cansaço, sono e ausência nas aulas.

Excerto 5

Professora: Picasso, o que aconteceu com o meu trabalho que eu deixei tu entregar até ontem?

Picasso: Ah sora, eu estava trabalhando. Quase que eu não vim hoje.

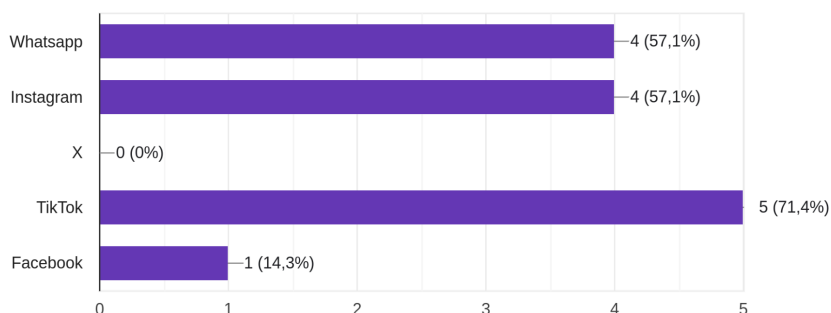
Esses aspectos nos levam a repensar o desinteresse dos alunos na sala de aula que, em contextos como o desta pesquisa, também pode ser influenciado por fatores familiares, psicológicos e laborais. Apesar de não trabalharem formalmente, alguns alunos ajudam os pais em obras, no cuidado de animais em chácaras próximas ao bairro ou trabalham para os donos desses locais.

Na quarta pergunta, os alunos também podiam selecionar mais de uma opção para responderem quais redes sociais eles mais utilizam. A figura abaixo mostra as respostas coletadas:

Figura 37 – Redes sociais mais utilizadas pelos alunos

4. Quais redes sociais você mais utiliza?

7 respostas



Fonte: própria autora.

Quanto aos sites e/ou aplicativos que os alunos utilizavam para realizar as atividades de inglês e espanhol em casa, as respostas foram: Duolingo (4), tradutor (1) e não uso nada (2).

Para relatarmos a frequência que costumam usar a tecnologia para fazer as atividades de inglês e espanhol, todos marcaram a opção “Às vezes”. E, na pergunta seguinte, ao opinarem se as tecnologias digitais poderiam ajudá-los a aprender inglês e espanhol, as respostas foram:

Figura 38 – Tecnologias digitais para aprender inglês e espanhol

7. Você acha que usar as tecnologias digitais podem te ajudar a aprender inglês e espanhol? Por quê?

7 respostas

- Sim, porque facilita o aprendizado
- nao ajuda muito
- nao ajuda muito
- sim porque e bem mais facil aprender hoje em dia
- fica mais facil para pesquisar e aprender
- eu acho que pode ajudar sim, porque a tecnologia ta muito avançada e pode ajudar muito esses cara
- sim pq tem explicação melhor

Fonte: própria autora.

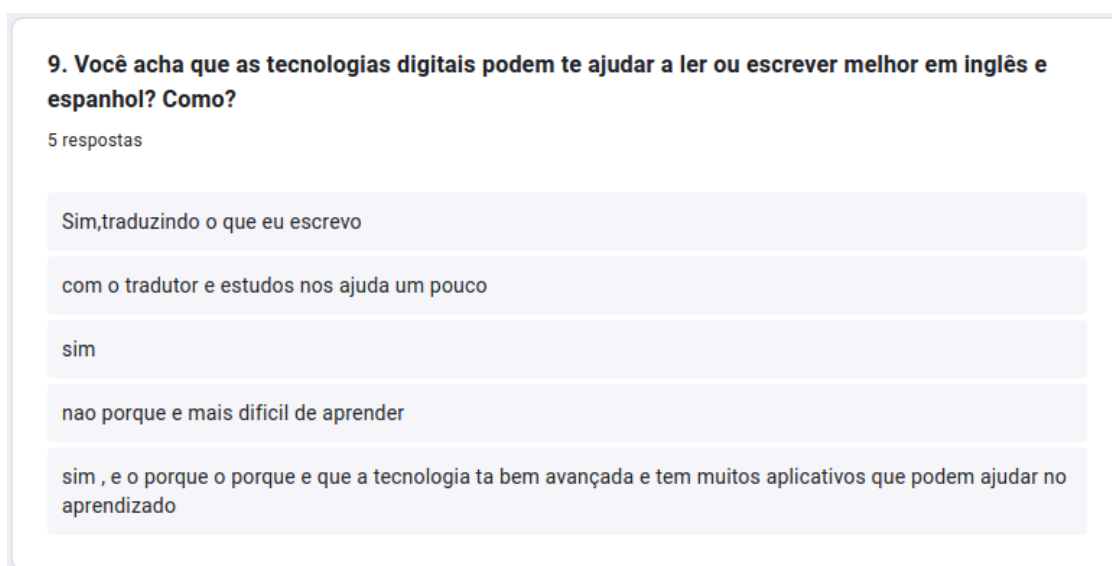
As respostas acima nos mostram um pouco sobre a necessidade de desenvolver o letramento digital ao invés de ver o uso das tecnologias digitais como algo passivo. Ainda que os alunos interajam com diversas tecnologias, principalmente redes sociais, notamos que elas são vistas e utilizadas como ferramentas de entretenimento, ao invés de serem vistas como aliadas na promoção do diálogo, conhecimento e pensamento crítico.

Assim, vamos ao encontro à reflexão proposta por Vilaça (2019, p. 72) sobre as mudanças sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas, na qual o autor chama atenção para o fato de que navegar na internet exige o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva.

Quando perguntados sobre o desejo de criar diferentes tipos de textos nas aulas de inglês e espanhol com a ajuda das tecnologias, como vídeos, colagens, animações etc, as respostas foram: talvez (71,4%), sim (14,3) e não (14,3%).

Ao abordar o uso das tecnologias digitais para desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua inglesa e espanhola, as 5 respostas obtidas foram:

Figura 39 – Tecnologias digitais, leitura e escrita



Fonte: própria autora.

Na pergunta sobre os tipos de conteúdos que mais interessavam a eles na internet, os alunos selecionaram: memes (6), vídeos (5), filmes/séries/animes (4) e jogos (4).

Ao analisar as questões acima, que tratam da relação entre tecnologias digitais e aprendizagem de línguas, conseguimos contrastar as respostas dos alunos com os comentários deles sobre os materiais utilizados ao longo das aulas.

Vemos também que esses resultados refletem que a maioria dos alunos possuem habilidades para usar as tecnologias digitais, mas parecem não utilizá-las para se comunicarem e interagirem em atividades discursivas online (Vilaça, 2019, p. 68).

Embora existam esses indícios, não significa que os estudantes não produzam conhecimento a partir de seus hábitos de consumo de conteúdos ou de sua participação em práticas sociais no mundo digital. Pelo contrário, a questão é de que forma esse acúmulo de informações e habilidades estão sendo aproveitados ou desenvolvidos para gerar conhecimento e, principalmente, para auxiliar na aprendizagem.

Excerto 6

Munch: Vídeo de novo...

Michelangelo: Pelo menos o cara não tem que copiar.

...

Michelangelo: E a qualidade desse vídeo! É de quando? Mais antigo que eu!

Van Gogh: Sora, o vídeo passado era mais velho que eu né?

Tarsila: De onde é que a sora tira esses vídeos? A senhora passa o tempo inteiro procurando né?

...

Michelangelo: Sora, ninguém quer saber isso. Ei, tá louco.

Tarsila: Ai, vai colocar outro videozinho de novo! La historia de la diosa del fútbol. Ah, ninguém quer saber!

...

Van Gogh: É um texto!

Michelangelo: Em espanhol?!

Professora: Sim. Vocês vão poder usar o tradutor.

Munch: O ChatGPT.

...

Michelangelo: Tá bom. Cria isso no Instagram?

Professora: Não, é num site que eu vou colocar lá no grupo, tá? E vocês podem entrar.

Michelangelo: Eu não vou postar foto minha!

Tarsila: Eu também não!

Da Vinci: Eu nem tenho.

Ainda que os alunos tenham protestado ao precisarem assistir mais de um vídeo durante a aula, reclamando também sobre a qualidade do vídeo e a duração, refletir sobre essas críticas foi algo necessário para que pudéssemos tomar a decisão de manter um dos vídeos, que era fundamental para a discussão sobre a importância das memórias, e retirar o último vídeo da aula, adaptando a explicação sobre o gênero multimodal que seria produzido pelos alunos.

Isso também nos faz pensar sobre quando e porquê negociar as propostas em aula, entendendo que fazer concessões e adaptações faz parte do planejamento. De certa forma, ao indicar apenas a *checklist* orientadora para a escrita da minibiografia, focamos no momento em que os alunos leram minha própria minibiografia como exemplo do texto a ser produzido, discutiram sobre as informações presentes e descobriram coisas que não sabiam sobre a professora. Ao substituir o que parecia desinteressante na opinião deles, além de identificar as características do texto, criamos um espaço para diálogo, aproximação e motivação (Dörnyei, 1990).

Nas duas últimas perguntas, com relação à criatividade, os alunos indicaram quais características pessoas criativas possuem e se eles se consideravam criativos quando usavam as tecnologias digitais. Para ambas perguntas, as respostas foram expostas nas figuras abaixo:

Figura 40 – Características de pessoas criativas

11. Na sua opinião, quais características uma pessoa criativa tem?

7 respostas

Ela cria ou inventa coisas,e engraçada
fazer muitos trabalhos com os colegas ou amigos (a)
Terminar as tarefas e trabalho
ela e legal e le bastante eu acho
ele foca nos estudos
um pensamento a cima dos outros
usa bone

Fonte: própria autora.

Figura 41 – Percepções sobre criatividade

12. Você se acha uma pessoa criativa quando usa as tecnologias? Justifique.

7 respostas

Sim,porque posso editar videos ,aprender coisas novas
um pouco
sim porque esta pegando ideia
as vezes porque nao sei muito
nao muito
mais ou menos
talvez sim pq posso pegar exemplos da internet

Fonte: própria autora.

Essas opiniões mostram que os alunos relacionam a criatividade com inovação, personalidade, produtividade e talvez até superioridade intelectual, como se fosse algo distante deles. Quando retomamos os tipos de criatividade (Dietrich, 2019), podemos dizer que os alunos parecem identificar aspectos do que seria a criatividade deliberada, que envolve processos conscientes, controlados,

padronizados e associativos, características que podem ter influenciado também na percepção sobre si mesmos como pessoas criativas.

Mesmo com as respostas superficiais, os alunos parecem sentir-se criativos quando usam exemplos e inspirações na internet ou quando criam e aprendem algo novo, indicando que o fenômeno criativo acontece quando há integração entre o produto e a pessoa (Mitjás, 2000). Por outro lado, observamos que as respostas rasas e marcadas pela dúvida sobre o que é ser uma pessoa criativa ao usar as tecnologias digitais podem ser um indício da reflexão provocada acerca da utilização do termo “nativos digitais” e da negação de que esse “interesse intrínseco” pelas tecnologias ou que até mesmo a “utilidade” das mesmas, possa não existir da mesma forma para pessoas que vivem em contextos de desigualdade social (Azambuja, 2019).

Por fim, com os dados gerados a partir do questionário e dos excertos utilizados, conseguimos traçar um paralelo entre a percepção dos alunos sobre criatividade e o uso de tecnologias digitais. Na maioria das respostas, as tecnologias digitais são vistas como meio de entretenimento, sugerindo que, mesmo que possam potencializar a criatividade dos alunos, o modo de consumo ou até mesmo o acesso desigual ao conhecimento das funcionalidades tecnológicas, influenciam diretamente na forma como os alunos compreendem e expressam sua criatividade.

É nesse sentido que a afirmação de Santos (2019, p. 97) se faz pertinente ao ressaltar que os percursos da prática pedagógica estão se formando cada vez mais de maneira coletiva e o que é aprendido não é mais antecipado meticulosamente. É preciso levar em conta, acima de tudo, quem são os nossos alunos, antes de prescrevermos o que está presente em currículos que são feitos para caber de maneira uniforme em diferentes realidades.

Os resultados acabam revelando que a exposição às tecnologias não garante o desenvolvimento da percepção sobre o ser criativo, evidenciando que há necessidade de que a escola se proponha a incentivar o uso desses recursos de maneira crítica e responsável, para que os alunos não vejam as tecnologias como únicas detentoras de respostas, saberes, opiniões e criações. Com isso, voltamos à preocupação inicial trazida por Longo (2023), notando que os alunos estão apenas se deixando levar pela correnteza de informações ao navegarem pela internet.

Portanto, é preciso abrir caminhos para remar contra essa correnteza, mobilizando conhecimentos e a valorização da inteligência coletiva, proposta por

Lévy (1999, p. 131) como um dos princípios do ciberespaço, não somente através do digital, mas também dentro da sala de aula e nos demais ambientes compartilhados pelos alunos. Isto é, de maneira coletiva, devemos pensar formas de democratizar e desterritorializar conhecimentos e informações na internet e para além dela.

5.3 Implementação do CLIL nas aulas de línguas adicionais da escola pública

Para a definição de estratégias pedagógicas para a implementação da abordagem CLIL nas aulas de línguas adicionais na escola pública, a análise dos dados foi feita a partir da observação registrada em diário de campo acerca das potencialidades e desafios de se aplicar a abordagem CLIL nas aulas de língua adicional no contexto da escola pública. Também, foram analisadas as respostas dos alunos ao questionário final, que foi aplicado após o encerramento das aulas do projeto, e alguns excertos das gravações de aula foram utilizados a fim de fundamentar os aspectos registrados nas observações.

Primeiramente, os registros do diário de campo permitiram identificar algumas percepções sobre a utilização da abordagem CLIL nas aulas de língua inglesa e espanhola, as quais irei dividir em três momentos definidos como: projeção, escalas e bússola.

A etapa de projeção iniciou-se com a ideação da intervenção e do MDA. Os primeiros registros foram as dúvidas e as hipóteses sobre como essa jornada seria para mim e, sobretudo, para os meus alunos. Como utilizar uma abordagem tão pouco difundida no Brasil, menos ainda na escola pública e muito menos para o ensino de duas línguas adicionais em uma mesma turma? Fundamentar essa pesquisa no contexto em que atuo, trouxe segurança o suficiente para a aplicação da intervenção e o MDA tomou forma a partir da possibilidade de integrar as aulas de língua inglesa e espanhola a partir de um tema central: identidade.

Nessa projeção, as duas primeiras aulas provaram que eu estava entrando em um território delicado, onde haveria resistência e onde talvez eu não fosse bem-vinda. Falar sobre desejos para o futuro foi, de certa forma, revelador, porque pude acessar informações que os alunos ainda não haviam compartilhado comigo. Quando falamos do futuro além da sala de aula, parece que falamos de algo vago e que só leva em consideração o sucesso no trabalho e na vida acadêmica.

No entanto, criar esse espaço de sensibilização e diálogo, nesse primeiro momento, foi inquietante e me pareceu longe das minhas expectativas. Lembro-me de que a discussão sobre dinheiro não comprar felicidade havia sido banalizada e um pouco superficial quando tocamos no assunto. Nas verdades ácidas, na resistência e nas oposições, senti que eles estavam indiferentes à aula e a mim. Mas, mais tarde, no decorrer das aulas, vi que esse espaço também nos aproximou.

Excerto 7

Tarsila: O que se aprende na aula de inglês? Apostar no Tigrinho.

Michelangelo: Professora ensina a apostar no Tigrinho.

...

Professora: Tá. Antes da gente começar a assistir esse vídeo aqui, tenho umas perguntas para vocês. *Would winning the lottery make you happier?*

Michelangelo: *English!* Entendi tudo!

...

Tarsila: Como que eu vou entender, tá tudo em inglês.

Professora: Vai estar legendado, calma.

Munch: Ah em inglês, *sora!*

...

Munch: Pra quando é isso aqui? Pra enviar?

Professora: Até sexta.

Munch e Tarsila: Ah, tá bom.

Da Vinci: Tá bom, não vou vim mesmo.

O momento que chamo de escalas parte desse confronto entre a projeção e o que aconteceu realmente. Quando voltei à análise das gravações e quando fui aprendendo gradativamente sobre quem eram os meus alunos, onde estavam e o que representavam, me dei conta de que não havia nada de superficial no que eles me disseram porque tudo ecoou do que eles vivenciam e dos sentidos que criam a partir dessas vivências. De certa forma, nos descobrimos neste espaço e acabei também aprendendo quem era eu alí, dividindo aquele espaço-tempo com eles.

Excerto 8

Monet: Que legal.

Michelangelo: Um filho *sora!*

Monet: Um filho, soooooora!

Picasso: Uma família!

Michelangelo: A senhora tem filho?! Não sabia disso.

Professora: É isso aí, tá? Coisas que representem o que vocês querem para o futuro.

Tarsila: Que bonitinho...

Monet: A senhora é fofinha...

Nas terceira e quarta aulas (Excertos 9 e 10), fui descobrindo também que estávamos criando um ambiente de acolhimento mútuo e que, ao dividirmos nossas memórias, acessamos um lugar para dividir um pouco da vida, de quem fomos e o que não sabíamos uns sobre os outros antes de compartilharmos aquela rotina.

Excerto 9

Professora: Então, esse vídeo... Talvez vocês não tenham gostado, mas eu escolhi porque me traz memórias também, da infância.

Monet: Por isso que a senhora estava quase chorando.

Professora: - Tava mais ou menos porque minha avó teve Alzheimer. Ahn... E aí... Eu me lembro de memórias na casa dela, que a gente aprendeu a comer churrasco lá na casa da vó.

Michelangelo: Como assim?

Professora: Porque assim, ela ia pro bingo todo domingo no CTG perto da casa dela... (me emociono).

Picasso: Calma, *sora*.

Michelangelo: Respira, *sora*, respira.

Professora: Enfim... Aí a vó ia no bingo todo domingo no CTG perto da casa dela e aí ela bingava, tipo, sempre. E era sempre carne, aí ela chegava lá na esquina e a parte detrás da casa dela era aberta, tudo campo né, e a gente via ela de lá e ela abanava pra ir ajudar ela a buscar a carne. Aí eu sempre lembro disso.

Picasso: Aí faz cara e coroa. Essa aí é minha!

Professora: É uma coisa que a gente faz até hoje, embora ela não esteja mais junto.

Tarsila: Na minha família nenhum vai com a cara do outro.

Excerto 10

Professora: Alí a Marta está falando do passado dela, né? Vai ficar para a próxima aula uma minibiografia, tá? Curtinha.

Picasso: Sobre quem?

Professora: Sobre vocês mesmos. Vou dar um exemplo aqui... Já tá praticamente pronto, tá? Tem o nome de todo mundo no lado.

Michelangelo: Olha lá a *sora* no estádio! Jogo de quem, *sora*?

Tarsila: A *sora*...

Michelangelo: *Sora*, que estádio? Do Grêmio?

Professora: É, o do Grêmio.

Munch debochando: É, foi lá mesmo!

Professora: Vou abrir para vocês lerem, tá?

Munch: A senhora é Rocha, sora?

Michelangelo: Tá! Eu quero ver.

Professora: Porque eu esqueci. Vamos lá, leiam minha minibiografia então.

Tarsila: Com 15 anos a senhora já começou a ser professora?!

Michelangelo: Com 15 anos?!

Munch: 15 anos! 15 anos! Eu não sei nada do que eu quero ser.

Quando leram a parte que falo que comecei a trabalhar na escola...

Michelangelo: Uma escola de pobre. Não tem nem comida.

Professora: O que vocês vão fazer? São 5 partes que vocês vão contar sobre vocês.

Tarsila: Não quero, sora. Não quero que ninguém saiba da minha vida.

Professora: É bem curtinha. Olhem lá!

Ao compartilhar minha memória e ter me emocionado neste momento, percebi que os alunos me acolheram com comentários bem humorados e senti que esse episódio da nossa aula abriu espaço para que eles se emocionassem e compartilhassem também suas memórias. Em momentos como estes, dei-me conta de que nossas aulas estavam indo além do exercício da compreensão intelectual, pois a compreensão humana (Morin, 2000) também se fez presente.

Por outro lado, a surpresa dos alunos diante da trajetória compartilhada por mim reflete, a partir da fala de Munch, o desconforto relacionado à indecisão e ansiedade sobre o futuro, que é recorrente durante a adolescência. Também, a fala de Tarsila indicou algumas questões que podem estar ligadas a algum limite pessoal, sentimento de vergonha ou até mesmo medo de algum julgamento, como se não valesse a pena contar a própria história.

Já a fala de Michelangelo, ao comentar sobre a escola com deboche, nos mostra que o desdém pode ser também um mecanismo de defesa para proteger-se de algum sentimento desconfortável que possa surgir como uma auto exclusão e desvalorização de si. O que, especificamente neste caso, pode ser justificado pela ameaça de falta de merenda na escola no início do ano, enquanto as contas estavam bloqueadas durante a troca de gestão, refletindo também os problemas que haviam sido enfrentados no ano anterior com a falta de outros recursos básicos.

É com situações como essa que Picolli (2006, p. 6) nos lembra sobre viabilizar a transformação na educação, isto é, “o professor precisa, também, reconhecer-se como ser e cidadão político e perceber-se responsável pelas atitudes e exemplos com os quais contamina seus alunos”. Segundo a autora, as pessoas costumam aceitar passivamente “sua condição” por terem sido constantemente

colocadas em posições de opressores ou oprimidos. Por isso, não deve haver espaço na escola para reproduzir situações onde existam os papéis de dominante e dominador e é fundamental que a relação entre professor e aluno evite a transmissão - ou contágio - de crenças e valores sem reflexão ou crítica.

Após essas quatro primeiras aulas, também observei que acessar novas informações sobre os alunos se tornou algo mais fácil e espontâneo. Na aula em que trabalhamos sobre a playlist comentada, os alunos falaram mais sobre seus sentimentos e interesses por músicas, relacionando-as a diferentes emoções como: *happiness, joy, depression, anxiety, sadness, amusement, nostalgia, excitement, motivation, inspiration, boredom, love e calmness*.

Além de ter suscitado essas emoções, as aulas 5 e 6 trouxeram à tona alguns preconceitos relacionados às músicas reproduzidas, como exemplificado no excerto abaixo:

Excerto 10

Ao tocar *Don't worry*, de Bob Marley:

Van Gogh: *Smoke, smoke.*

Professora: Não, isso não é um sentimento.

Munch: Tá louco! É praieiro.

...

Quando toca *The Addams Family*, de Andrew Gold:

Professora: Algum sentimento para essa?

Picasso: Preconceito!

Professora: Preconceito por quê?

Munch: Porque é coisa de *Halloween*, mas parece da *Peppa Pig*.

...

Quando sugerem uma nova música para a *playlist*:

Van Gogh: Tenho uma ideia de música para a senhora colocar nessa playlist aí.

Professora: Qual?

Van Gogh: Quando os negros vieram de África... para fazer defumação (cantando em tom de deboche). Coloca aí que a senhora vai ver que todo mundo vai saber cantar.

Nos momentos retratados acima, vemos que essas músicas e até mesmo os artistas foram submetidos a uma interpretação baseada em estereótipos relacionados ao uso de drogas, conflitos culturais e ironia racializada e disfarçada de humor. A fala de Van Gogh ao sugerir, com deboche, a música *Santa Kaya*, relativiza a religiosidade de matriz africana e associa a letra da música a um cenário de uso de drogas, reduzindo a canção e dando voz ao preconceito racializado, bem como

aconteceu com a música de Bob Marley e como é comumente reproduzido em memes nas redes sociais.

Essa não foi a primeira vez que o racismo recreativo¹⁶ fez parte das aulas. Especificamente nessa turma, frases com tom de deboche aparecem de maneira recorrente, mesmo quando parte de um aluno que se reconhece como negro. Apesar de ter sido chamada sua atenção e dos demais colegas com as mesmas atitudes e de todo processo de conscientização e discussão sobre o tópico a partir de rodas de conversa e desenvolvimento de trabalhos e pesquisas para enaltecer minorias raciais, constatamos que o assunto é mais profundo do que imaginávamos.

A suposta normalização do preconceito revela algo que pode ir além da descontextualização da produção e da herança cultural negra. Mesmo com as intervenções propostas na escola, é possível que exista um problema relacionado aos aspectos identitários, de pertencimento e afetividade deste aluno e que podem abrir espaço para o racismo internalizado, que se torna um mecanismo de defesa e pertencimento. Ou seja, é bem provável que, ao rir de si mesmo, esse aluno se sinta pertencente e aceito por um grupo social específico.

Partindo dessa perspectiva na qual opôr-se ao que é normalmente aceito em determinados grupos parece ser inconcebido, começo a analisar a última pergunta do questionário de encerramento com alguns questionamentos: será que o professor ainda é visto como uma figura autoritária? Estabelecer limites e questionar em sala de aula é autoritarismo? É essa a imagem que estou criando para os meus alunos?

¹⁶ Utilizamos esse termo tendo em vista a discussão proposta por Moreira (2019, p. 64), que chama a atenção para a presença dos estereótipos em piadas e brincadeiras racistas e o papel que eles desempenham historicamente na legitimação da opressão de minorias raciais, reafirmando ideologias que excluem negros e indígenas como se estes não pudessem ser atores sociais competentes.

Figura 42 - Opiniões dos discentes ao final da pesquisa

8. Deixe sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante o período de pesquisa (ex: atitude da professora, como você se sentiu, o que você aprendeu, dificuldades etc.):

6 respostas

Adorei muito achei as aulas muito divertidas

eu achei muito legal

porque e muito bom porque a gente so ficava parado

as professoras sempre davam um apoio quando necessario, e sempre e muito legal quando tem atividades eu particularmente gosto muito

não achei que tinha nenhuma dificuldade

achei as aulas legais e nao tive duvidas

Fonte: própria autora.

As opiniões obtidas na última pergunta me trouxeram certo desconforto. Afinal, a resistência e as reclamações que os alunos retrataram em diversos momentos durante as aulas se resumiram a respostas positivas? E toda a minha proposta baseada em criar um espaço para diálogo e auto expressão? Sem dúvidas, eles me surpreenderam do início ao fim. E foi a partir de então que nomeei esse momento como bússola, ou seja, como orientador das reflexões sobre possíveis respostas aos questionamentos do meu trabalho.

Receber respostas positivas me trouxeram duas suposições. A primeira, que eu realmente havia conseguido criar um espaço para diálogo, confiança e liberdade. A segunda, e mais inquietante, é que meus alunos falaram coisas pensando em me agradar e evitar alguma possível punição como perder nota ou gerar algum atrito.

Entretanto, acredito fortemente que em todo esse processo, criamos uma relação de proximidade, respeito e escuta. No dia a dia da sala de aula, nas perguntas pessoais cheias de curiosidade e nas descobertas de uns sobre os outros, me vejo diante de uma turma que, depois de um ano, pareço ter finalmente conhecido e depositado neles a mesma confiança que deram a mim.

Penso que os momentos de auto expressão podem ser associados com o que Morin (2000, p. 100) discute como resultados da introspecção. De acordo com o

autor, a prática de refletir sobre si mesmo é essencial para entender as próprias limitações e as dos outros e acaba propiciando o distanciamento do eu, o reconhecimento do egocentrismo e o evitamento da postura de “juiz de todas as coisas”. Com tudo isso, carrego a certeza de que falar sobre si se tornou algo fácil e, quem sabe até, libertador:

Figura 43 – Textos sobre si

2. Criar textos e falar sobre você durante as atividades foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?

6 respostas

Fácil pois eu tenho autoconhecimento sobre mim

facil pq falava sobre mim

foi fácil porque estava falando sobre mim

meio termo

fácil por que a professora me ensinou a fazer

foi facil porque eu me conheco

Fonte: própria autora.

Figura 44 – Acolhimento e assuntos pessoais

3. Você se sentiu confortável/acolhido para falar de assuntos pessoais com a sua professora? Por quê?

6 respostas

Sim, por quê meus colegas também estavam falando

sim n teve nenhum problema

ue porque eu não tenho vergonha de falar de mim

nao

por que sim a professora e muito de boa

nao porque nao

Fonte: própria autora.

Na primeira pergunta, os sentimentos despertados durante as atividades ao longo da pesquisa foram: felicidade, criatividade, nostalgia e sabedoria. Entre outras respostas, os alunos mencionaram também “loucura”, “legal”, “muita coisa” e “normal”. Na questão 4, as respostas acerca de ter aprendido sobre outros assuntos nas aulas de língua inglesa e espanhola foram entre “legal”, “muito legal” e “eu gostei mais de fazer a playlist e a foto colagem”.

Na questão 5, os alunos indicaram o que mais haviam gostado durante as aulas:

Figura 45 - O que os alunos mais gostaram nas aulas

5. O que você mais gostou durante as aulas?

6 respostas

A aula que teve musicas
dos trabalhos na internet
gostei da atividades praticadas
usar os computadores
eu gostei de fica parado
palavras novas

Fonte: própria autora.

Nessas respostas, conseguimos reconhecer a influência das tecnologias e dos gêneros multimodais nas opiniões dos alunos. Por outro lado, vemos a repetição de “ficar parado”, uma resposta bastante vaga e que pode ter sido dada com ironia ou como sinônimo de esforço mínimo.

Quando questionados sobre terem sentido necessidade de usarem a criatividade para realizar as atividades, na questão 6, todos alunos responderam que sim e nas suas justificativas citaram as atividades *vision board*, *playlist*, cartazes, questionários, e o desenho guiado.

Considerando essas questões, entendemos que a leitura e produção de textos multimodais propiciaram uma leitura de réplica ativa que, de acordo com Rojo

(2011, p. 77), desenvolve perspectivas pessoais em diálogo com enunciados alheios e, assim, abre espaço para que os alunos estabeleçam relações entre o que é seu e o que é do outro de maneira crítica e reflexiva, mobilizando a auto expressão.

Por fim, na pergunta 7, eles deixam explícita a influência das tecnologias digitais nas suas produções ao longo da pesquisa:

Figura 46 – Tecnologias digitais e criatividade

7. Usar as tecnologias digitais na realização das atividades dentro e fora de aula te ajudaram a ter mais criatividade? Por quê?

6 respostas

Sim , porque me ajudaram a ter mais ideias

sim pq da pra pedir ajuda no gogle

bahhh e porque eu vou ter um raciocinio melhor

ajudaram bastante por ser mais facil de pesquisar

sim

sim porque eu posso pegar ideias na internet

Fonte: própria autora.

As respostas dos alunos mostram que as tecnologias digitais são vistas como ferramentas de estímulo criativo, que ajudaram no aumento de repertório e contribuíram para suas produções. Em contraste, a resposta sobre pedir “ajuda” no Google sugere a possibilidade do “copia e cola” ou a percepção de que a internet é apenas uma fonte de informação e respostas.

Contudo, ao relacionarem a pesquisa e o uso das tecnologias digitais com a melhoria do raciocínio, podemos entender que elas são vistas como mera ferramentas de consulta e auxílio para dar vida e potencializar as próprias ideias dos alunos.

Enfim, em vista desses resultados e considerando que a presente pesquisa trata de questões de identidade e auto expressão, confirmamos a presença dos diversos fatores que Mitjás (2000) diz fazerem parte do processo criativo, como as

características específicas da obra e do criador, os fatores sociais que favorecem a criatividade e os processos pessoais e psicológicos.

De modo a apresentar a conclusão da pesquisa, no capítulo seguinte, discutimos sobre os achados do estudo a partir de uma perspectiva horizontal, que, para Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), busca significar relações de envolvimento entre os participantes interativos (produtores e leitores) de uma imagem, - jornada ou mundo.

6 HORIZONTE

Foi no laço de confiança e na sinceridade que ouvi histórias que me emocionaram e me fizeram repensar muitas coisas durante essa pesquisa. Nesse horizonte, ao olhar por todo trajeto percorrido, vejo quantas coisas mudaram e o quanto eu mudei também, não só sob essa lente como professora.

Durante a jornada, me vi recalculando a rota muitas vezes e o que torna esse momento único, são os encontros e reencontros - comigo mesma e com os meus alunos - que me trouxeram até aqui.

Para retomar os caminhos até esse momento, é preciso voltar ao ponto de partida da pesquisa, a minha questão norteadora. Além dos prazeres em vivenciar e compartilhar essa jornada com os meus alunos, vi esse estudo ganhando forma cumprindo seu propósito de analisar e discutir a abordagem CLIL ao ser potencializada, na escola pública, por tecnologias digitais e textos multimodais e ao incentivar também a criatividade nas produções dos alunos.

Os alunos, em geral, participaram ativamente das discussões em sala de aula e das atividades propostas. Como a análise dos resultados nos permitiu concluir, verificamos o potencial do uso das tecnologias digitais na leitura e produção multimodal, selecionamos textos multimodais que permitiram a aplicação dos 4Cs da abordagem CLIL (cognição, conteúdo, comunicação e cultura), identificamos as percepções dos alunos quanto o uso das tecnologias digitais na leitura e produção multimodal e conseguimos definir estratégias pedagógicas para a implementação da abordagem CLIL nas aulas de línguas adicionais na escola pública com a elaboração do MDA *A self journey: la jornada de mi ser*.

Nesse percurso, em consonância com o primeiro e o segundo objetivos específicos do trabalho, verificamos o potencial das tecnologias digitais conforme o que foi observado no diário de campo durante as aulas, e também identificamos a percepção dos alunos de acordo com o que relataram sobre o tema nos excertos e nos questionários aplicados.

Para os alunos, as tecnologias digitais foram utilizadas como meras ferramentas para a pesquisa, suporte e inspiração para suas produções. Logo, os resultados nos mostraram que eles estavam protagonizando o processo criativo e desenvolvendo a auto expressão e a autorreflexão, integrando também, em grande parte, os 4Cs da abordagem CLIL em seus trabalhos. Também, houve uma

mudança de percepção quanto ao uso das ferramentas digitais ao compararmos as respostas dos questionários pré e pós intervenção, pois anteriormente eles haviam relatado que em geral não utilizavam recursos digitais para a realização das atividades de inglês e espanhol e que, quando utilizavam, era somente o Duolingo e o tradutor.

Com isso, podemos questionar e refletir sobre a finalidade das tecnologias digitais em sala de aula. Afinal, como podemos utilizar essas ferramentas sem dar espaço para que elas roubem o interesse e o protagonismo dos alunos durante as aulas?

Embora não exista uma resposta simples para essa pergunta, são muitas as motivações que podem levar os alunos ao desinteresse e à passividade nas aulas. Como vimos anteriormente, essas motivações podem partir do próprio aluno, do professor ou do ambiente. Por essa razão, o terceiro objetivo específico da pesquisa buscou definir algumas estratégias pedagógicas para implementar a abordagem CLIL a partir de um MDA com foco em textos multimodais, buscando mitigar esse anseio a partir de uma proposta centrada na identidade discente e que, mais tarde, também deu voz à identidade docente.

Acerca disso, é preciso ressaltar o que se tornou um diferencial nos resultados obtidos com a aplicação da pesquisa. Apesar de ser um material focado para orientar o professor, inicialmente, o MDA estava direcionado às estratégias e recursos que o professor pode utilizar nas aulas de inglês e espanhol para dialogar e refletir sobre temas ligados à identidade. Porém, no momento de aplicação, notei que não haveria troca se eu não permitisse também uma abertura para que os meus alunos me conhecessem além do pouco que sabiam. Por isso, ao final do material, faço um convite para que professoras e professores também se descubram junto aos alunos ao compartilharem suas próprias versões das produções propostas.

A análise das produções multimodais realizadas pelos alunos a cada duas aulas evidencia que os textos multimodais escolhidos para o MDA, bem como as discussões provocadas em sala de aula refletiram de forma significativa no processo criativo, na autorreflexão e na auto expressão dos alunos.

Ao abrir espaço para a auto expressão, nos deparamos também com temas sensíveis como estereótipos, questões sociais, étnico-raciais e de gênero. Frente a esse alerta, nos comprometemos a problematizar criticamente esses tipos de manifestações com responsabilidade, diálogo e respeito, compreendendo que essas

falas revelam também o repertório sociocultural dos alunos e suas formas de compreender o mundo. Ou seja, é preciso acolher e dar espaço para que os alunos se manifestem mas, acima de tudo, é preciso conscientizar.

Sem dúvidas, essa pesquisa mudou totalmente a minha experiência em sala de aula e minha relação com os alunos. Na nossa sala, com o 9º ano, vivenciei momentos que jamais havia acontecido antes na minha vida como professora e acredito que isso tenha sido novidade para eles também. Tivemos momentos em que várias emoções, opiniões e memórias vieram à tona, nos sensibilizamos, nos revisitamos e, o mais surpreendente foi que, depois de um ano, acabamos nos conhecendo de verdade. Ao final, vejo que essa jornada compartilhada me mostrou que o protagonismo criativo, na verdade, pode ser uma emancipação coletiva.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, C. B. R. de. **De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola como possibilidade** 164 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7820>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.
- BANEGAS, D. L. **Three Frameworks for Developing CLIL Materials**. University of Warwick and Argentina, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/1793852/Three_Frameworks_for_Developing_CLIL_Materials. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BANEGAS, D. L.; POOLE, P. M.; CORRALES, K. A. Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 283–305, 2020. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/23357>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BANEGAS, D. L. Research into practice: CLIL in South America. **Language Teaching**, [S. l.], v. 55, n. 3, p. 379–391, 2022. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/CF3C5C78BE4EC692EC3F8BE98E2A7176/S0261444820000622a.pdf/research_into_practice_clil_in_south_america.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024
- BARBOSA, J. P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 31, ano XIV, p. 12-19, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- BENTLEY, K. **The TKT course: CLIL module** Cambridge. Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/images/22191-tkt-clil-handbook.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BENDER, G. C. M. **Educação linguística nas aulas de espanhol: a autoetnografia de uma virada em um processo formativo**. 131p. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7820>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BERNARDO, A. C. **Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4773/1/ALINE_CAJE_BERNARDO.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.
- BERTAUX, P.; COONAN, C. M.; FRIGOLS-MARTÍN, M.J.; MEHISTO, P. **The CLIL**

teacher's competences grid. 2010. Disponível em:
http://tplusm.net/CLIL_Compences_Grid_31.12.09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE. 1º ed. São Paulo, SP. 2015. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BUCKINGHAM, D. **Youth, Identity and Digital Media**, Cambridge, MIT Press, 2008.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 1ª ed. Lezione americane – Sei proposte per il prossimo millennio, 1998. Tradução: Ivo Barroso.

CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Cambridge: **Cambridge University Press**, 2024. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 11 fev. 2024.

COYLE, D. **CLIL Planning Tools for Teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em:
http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. UK, Cambridge University Press, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALTON-PUFFER, C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *In: Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 182-204, 2011. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/259412894_Content-and-Language_Integrated_Learning_From_Practice_to_Principles. Acesso em: 16 fev. 2024.

DARN, S. **Content and Language Integrated Learning - Potential and Practice**. Turquia: Izmir University of Economics, 2006. Disponível em:
https://sl.sabanciuniv.edu/sites/sl.sabanciuniv.edu/files/contentandlanguageintegratedlearningpotentialandpractice_stevedarn.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

DE SOUZA, C. M; DORNELLES, C. Multiletramentos como prática pedagógica. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 21, p. 123–150, 2016. DOI: 10.36556/eol.v0i21.249. Disponível em:
<https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/249>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DIETRICH, A. Types of creativity. **Psychonomic bulletin & review**, v. 26, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30128937/>. Acesso em: 28

fev. 2024.

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, 2011. p. 131-144.

DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. **Language Learning**. [S. l.: s. n.], 1990. p. 45-78. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_0bcac700ff6f4f98a7a73c907b6fb4c9.pdf?index=true. Acesso em: 26 fev. 2024.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Embaixada e Consulados dos Estados Unidos no Brasil. Escritório Regional de Língua Inglesa. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil: Desafios e Oportunidades**. ChatClass. 2021. Disponível em: <https://docsend.com/view/5fwnepqmm7e6mz78>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FERRAZ, O. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: Edufba, p. 141-172, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf?fbclid=IwAR3rxikDIDqUgY-Quub_7MEvXBU1YgitPa-K2qpLLvdiB6kruSSx3mLIAFs<clid=#page=142. Acesso em: 30 mar. 2025.

FERREIRA, F. C. **O ensino de espanhol no ensino médio: uma proposta intercultural de intervenção pedagógica em uma escola na fronteira Brasil/Uruguay**. 2024. 105f. il. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/ri/9938/1/Dis%20Franci%c3%a9i%20Ferreira%202024.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDOVÁ, D. Selecting, adapting and creating CLIL materials. In: **CLIL in Foreign Language Education**. Nitra: UKF, 2015, p. 153-163. Disponível em: http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/etextbook_clil_in_file_-_final2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

KERN, R. Literacy and Advanced Foreign Language Learning: Rethinking the Curriculum. In: BYRNES, H.; MAXIM, H. H. **Advanced Foreign Language Learning: A Challenge to College Programs**. AAUSC: Issues in Language Program Direction. Boston: Heinle, 2004. Disponível em: https://archive.org/details/ERIC_ED482772/page/n1/mode/1up. Acesso em: 21 fev. 2024.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London and New York: Routledge, 2006.

KWECKO, J. R. **Sharechef**: propostas interdisciplinares no ensino de língua inglesa por meio das metodologias ativas no contexto de ensino remoto. 148p. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/6093>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LANDAU, J; ALBUQUERQUE PARANÁ, R; SIQUEIRA, S. Sistemas Educacionais (SE) and CLIL Developments in Brazil: From Promises to Prospects. In: HEMMI, C.; BANEGAS, D. L. (org.). **International Perspectives on CLIL**. International Perspectives on English Language Teaching. Cham: Springer International Publishing, 2021, p. 259–279. Disponível em:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70095-9_13. Acesso em: 8 fev. 2024.

LEFFA, V. J. O. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p. 15-31. Disponível em:

https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/bodes_carnavalizacao_cumplicidade.pdf.

Acesso em: 2 fev. 2024.

LEFFA, V. J. O.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em:

https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 22 mar.

2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIER, L. van. **Introducing Language Awareness**. London: Penguin, 1995.

LIMA, J.; SANTOS, E.; DIAS, T.; AMORIM, S. A falta de motivação no processo de aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas. In: **Revista Ciências Humanas e Sociais**. v. 3, n.3, pp. 171-182, Aracajú, outubro/2016. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/3525>. Acesso em: 30 mar. 2025.

2025.

LONGARAY, E. A. Prefácio. In: OLIVEIRA, Luciani Salcedo de; BOER, Raphael Albuquerque de. **Professores(as) de Línguas em uma Perspectiva Crítica**: discursos, linguagens e identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LONGO, W. **Abaixo os gurus, salve os guris**: a inteligência artificial nos obriga a redescobrir a criatividade das crianças para salvar o nosso futuro. São Paulo: Alta Books, 2023.

LOURENÇO, M. M. T. **Avaliação da implementação da abordagem CLIL**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 160. 2020. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74985>. Acesso em: 11 fev. 2024.

LUZ, D. S. **Inglês na escola pública**: uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL. Dissertação (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, p. 145. 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2014-Dimas-Silva-Luz.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MAGALHÃES, C. E. A. **Diferentes metodologias no ensino de inglês como Língua Estrangeira**: reflexões por uma prática significativa. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20838/20838.PDF>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MALJERS A; MARSH D; COYLE D; HARTIALA A. K; MARSLAND B; PÉREZ-VIDAL C; WOLFF D. **Profiling European CLIL Classroom**: Languages Open Doors. The CLIL Compendium Research Group, 2002. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MARSH, D. **Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning**. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris, 1994.

MARSH, D; LANGÉ, G. Using languages to learn and learning to use languages: an introduction to content and language integrated learning for parents and young people. *In: The CLIL Matrix: An Internet Awareness-raising Tool for Teachers - Achieving good practice in content and language integrated learning/bilingual education*. Estrasburgo: Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2000. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MARSH, D; MARSLAND, B; STENBERG, K. **Integrating Competencies for Working Life**. Finland: UNICOM, University of Jyväskylä, 2001.

MARSH, D; MEHISTO, P; FRIGOLS-MARTÍN, M. J. **European Framework for CLIL Teacher Education**. European Centre for Modern Languages, 2011. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MCCRINDLE, M. **Generation Alpha**: understanding our children and helping them thrive. McCrindle Research Pty Ltd, 2021.

MEHISTO, P; MARSH, D; FRIGOLS-MARTÍN, M. J. **Uncovering CLIL**: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. Disponível em: <https://archive.org/details/284060456-uncovering-clil-1-pdf/page/9/mode/1up?view=thheater>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MEIRA, L.; PINHEIRO, M. A. Inovação na Escola. **Proceedings of SBGames**, 42-47, 2012. Disponível em:

<https://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-09.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MITJÁNS, M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo. Cortez, 2000. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2015/08/sete-saberes-necessarios-c3a1rios-c3a0-educac3a7c3a3o-do-futuro-pp-94-104.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7a ed. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

MULTIMODALITY. *In: Glossary of multimodal terms*. 2012. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In: FERRAZ, O. Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, p. 141-172, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf?fbclid=IwAR3rxikDIDqUgY-Quub_7MEvXBU1YgitPa-K2qpLLvdiB6kruSSx3mLiAFs<clid=#page=142. Acesso em: 26 fev. 2024.

NÓVOA, A. **Professores** - Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PÉREZ-CAÑADO, M. L. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 315-341, 2012. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2014-Dimas-Silva-Luz.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PÉREZ-CAÑADO, M. L. **CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?** *International Journal of Applied Linguistics*. [S. l.], v. 28, n. 3, p. 1–22, 2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/CLIL-and-pedagogical-innovation%3A-Fact-or-fiction-Ca%C3%B1ado/e46f22b0608a5689847b3591bfabccabb5f1e4bb>. Acesso

em: 8 fev. 2024.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICCOLI, M. C. **O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável**. Revista X, v.1, p.1-16, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/piccoli.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135-159, 2005.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, M. C. S.; DO CANTO, C. G. S. Contra o reducionismo linguístico: um estudo de caso sobre a série Accents of the world da página Unpuzzled English no Instagram. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 27, n. 1, p. 107-117, 2 set. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/26718>. Acesso em: 26 fev. 2025.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000232081&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_2f2e9262-9167-45cc-bbfc-ce62bcaa65eb%3F_%3D232081por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232081/PDF/232081por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A91%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%24%2C704%2Cnull%5D. Acesso em: 29 fev. 2024.

ROJO, R. Letramentos Digitais - A leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ROJO, R. (org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHES, C. **Leituras elásticas: o desafio de formar leitores no novo tempo**. Rio de Janeiro: Mapa Lab, 2021.

SANTOS, J. Z. Tecendo fios de conhecimento acerca da aprendizagem da lectoescrita na web. In: FERRAZ, O. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e**

aprendizagem na cibercultura. Salvador: Edufba, p. 97-115, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf?fbclid=IwAR3rxikDIDgUgY-Quub_7MEvXBU1YgitPa-K2qpLLvdiB6kruSSx3mLiAFs<clid=#page=142. Acesso em: 26 fev. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SVALBERG, A. M-L. **Language Awareness and Language Learning**, Language Teaching, v. 40, p. 287–308, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004491>. Acesso em: 3 fev. 2024.

THÉRIEN, G. Pour une sémiotique de la lecture. **Protée**, v. 18, n. 2, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. **Letramento Digital**: Conceitos, Perspectivas e Percursos Interdisciplinares. Revista E-Scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 10, p. 63, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3737>. Acesso em: 24 fev. 2024.

WOLFF, D. Content and Language Integrated Learning. *In*: **HAL**, v. 5, n. 21, p. 1-22, 2005.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado responsável pelo participante da pesquisa,

O(A) aluno(a) pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“PROTAGONISMO CRIATIVO NA ERA DIGITAL: EXPLORANDO OS TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE INGLÊS E ESPANHOL DA ESCOLA PÚBLICA”**, desenvolvida por Sara Moraes Rocha, discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto e da Professora Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles.

O objetivo central do estudo é: analisar e discutir a implementação da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), potencializada pelas tecnologias digitais, no contexto da escola pública, como incentivo à criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de línguas inglesa e espanhola.

O convite à participação do(a) aluno(a) se deve ao fato da pesquisa abordar os alunos do 8º ano da escola Dr. Mário Olivé Suñé, na qual tal pesquisa será executada. As atividades serão desenvolvidas durante as aulas de língua inglesa e de língua espanhola.

A participação do(a) aluno(a) é voluntária, isto é, não é obrigatória, e ele/ela tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você e o(a) menor pelo qual é responsável não serão penalizados de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Se qualquer aluno(a) optar por não participar da pesquisa, ele/ela irá realizar as mesmas atividades desenvolvidas durante o período da pesquisa. Entretanto, suas atividades e registros de participação não serão utilizados como dados para a análise.

Privacidade:

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a privacidade das informações prestadas: apenas as pesquisadoras do projeto terão acesso aos dados e não farão uso destas informações para outras finalidades que não a realização do projeto de pesquisa citado neste termo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão: questionários aplicados com os alunos, gravações em áudio das aulas de inglês e espanhol, documentos (produções dos alunos e fotografias), observação e produção de um diário de campo. As pesquisadoras terão cuidado para selecionar e usar os dados de modo responsável, sem que o(a) menor possa vir a ter qualquer prejuízo para a sua imagem.

Os dados coletados e utilizados serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a eles a pesquisadora e suas orientadoras.

A qualquer momento, o(a) aluno(a) poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo em seu desempenho escolar.

A participação do(a) aluno(a) consistirá em participar das aulas fazendo a leitura, compreensão e produção de textos multimodais. Além disso, o estudante precisará responder a um questionário sobre sua percepção acerca das influências da tecnologia em seu aprendizado (um antes e outro após a intervenção pedagógica). O dia de aplicação dos questionários e o início das demais atividades referentes à pesquisa serão combinados com a turma e serão realizados na escola, no horário das aulas de língua inglesa e língua espanhola.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar para a pesquisadora informações sobre a participação do(a) menor e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ressarcimento dos gastos:

Remuneração/pagamento para participantes de pesquisa é atividade proibida no Brasil, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será eliminado.

Benefícios:

O benefício indireto relacionado com a colaboração do(a) aluno(a) nesta pesquisa é o de desenvolver habilidades na prática de leitura e produção textual em inglês e espanhol, a partir de atividades que envolvem o uso das tecnologias digitais e que foram elaboradas durante o projeto.

Riscos:

A pesquisa apresenta risco de constrangimento durante uma observação e ao falar em inglês ou espanhol (em caso da exposição aos colegas) ou risco de dano emocional (em virtude de temas que possam ser sensíveis aos participantes e que eles não queiram compartilhar com os colegas).

No primeiro caso, em relação à exposição aos colegas, pretende-se mitigar esse risco a partir do estabelecimento de regras de respeito mútuo, de atitudes positivas e de apoio. Para o risco de dano emocional, pretende-se oferecer a opção de que o(a) aluno(a) se abstenha de atividades que gerem algum estresse emocional ou psicológico.

Os resultados serão apresentados aos participantes de maneira coletiva a partir de uma roda de conversa e apresentação de *slides*.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0200, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A
Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS
CEP 97500-970

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel: (53) XXXXXXXXXX (aceita ligação a cobrar)

E-mail: sararocha.aluno@unipampa.edu.br

BAGÉ, ____ DE _____ DE 2025.

Nome e Assinatura da Pesquisadora

Informo que entendi os objetivos e condições da participação do aluno sob minha responsabilidade na pesquisa intitulada "PROTAGONISMO CRIATIVO NA ERA DIGITAL: EXPLORANDO OS TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE INGLÊS E ESPANHOL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA ABORDAGEM CLIL" e concordo com a participação dele.

() Autorizo a observação, tomada de notas, gravação em áudio e registro de imagem por foto.

() Não autorizo a observação, tomada de notas, gravação em áudio e registro de imagem por foto.

(Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa)

Nome do responsável pelo participante:

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: Protagonismo Criativo na Era Digital: explorando os textos multimodais nas aulas de inglês e espanhol da escola pública a partir da abordagem CLIL

Pesquisador responsável: Sara Moraes Rocha

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53 - XXXXXXXXXX)

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado para participar, como voluntário, de um estudo que tem como objetivo relatar as experiências sobre o uso das tecnologias digitais para a criação e interação com textos multimodais nas aulas de Língua Inglesa e de Língua Espanhola.

Este estudo está associado às atividades de leitura e produção textual que serão desenvolvidas com a sua turma pela mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa.

A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar o uso da abordagem CLIL e das tecnologias digitais para desenvolver as habilidades de leitura e produção escrita em inglês e espanhol. O estudo será coordenado por Camila Gonçalves dos Santos do Canto e Clara Zeni Camargo Dornelles, professoras do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela mestranda Sara Moraes Rocha.

Sua participação no estudo será relacionada em relatar quais são as suas impressões sobre o uso das tecnologias digitais no seu cotidiano e nas aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola e participar das aulas fazendo a leitura, compreensão e produção de textos multimodais. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, você será convidado a responder a questionários com a seguinte temática: “Como as tecnologias digitais influenciam o seu aprendizado?”. Além disso, durante as suas aulas, você irá produzir textos multimodais que também serão utilizados como dados da pesquisa. O dia de aplicação dos questionários e das demais atividades da pesquisa será combinado com a turma e será realizada na escola, em horário de aula. As aulas serão gravadas em áudio somente para registro e análise posterior. Serão feitas fotografias dos seus textos e de atividades em aula, com o cuidado de não interferir na sua participação. Caso você, mesmo com o consentimento dos seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada e você irá realizar as mesmas atividades desenvolvidas durante o período da pesquisa. Entretanto, seus textos e registros de sua participação não serão utilizados como dados para a análise.

Os dados coletados (respostas aos questionários, gravação das aulas, anotações sobre as atividades, produções textuais e fotografias) ficarão disponíveis para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número da acadêmica Sara Moraes Rocha (53 - XXXXXXXXXX).

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Após a finalização do estudo, a pesquisadora reunirá todos os alunos que participaram da pesquisa, um relatório sobre os principais resultados da mesma.

Além disso, também será apresentado em slides um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Ademais, a pesquisadora ficará à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Protagonismo Criativo na Era Digital: explorando os textos multimodais nas aulas de inglês e espanhol da escola pública a partir da abordagem CLIL” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a): _____

Assinatura do(a) aluno: _____

Nome do pesquisador responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Bagé, _____ de _____ de 2025.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO (GOOGLE FORMS)

COMO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS INFLUENCIAM O SEU APRENDIZADO?

1. Você tem computador em casa?

() Sim

() Não

2. Com que frequência você utiliza smartphone ou computador?

() Todos os dias

() Às vezes

() Nunca

3. Quais aplicativos ou sites você mais utiliza?

() Redes sociais

() Jogos

() Editor de vídeos e fotos

() Outros: _____

4. Quais redes sociais você mais utiliza?

() Whatsapp

() Instagram

() X

() TikTok

() Facebook

() Outros: _____

5. Você utiliza algum aplicativo ou site para realizar as atividades de inglês em casa? Se sim, qual?

6. Com que frequência você usa a tecnologia para fazer as atividades em inglês e espanhol? Ex.: para tarefas de casa, fazer pesquisas etc.

() Sempre

() Às vezes

() Nunca

7. Você acha que usar as tecnologias digitais podem te ajudar a aprender inglês e espanhol? Por quê?

8. Você gostaria de criar diferentes tipos de textos nas aulas de inglês e de espanhol com a ajuda das tecnologias? Ex.: vídeos, colagens, animações etc.

- Sim
- Não
- Talvez

9. Você acha que as tecnologias digitais podem te ajudar a ler ou escrever melhor em inglês e espanhol? Como?

10. Quais tipos de conteúdos mais te interessam na internet?

- Vídeos
- Filmes/séries/animes
- Memes
- Jogos
- Notícias
- Outros: _____

11. Na sua opinião, quais características uma pessoa criativa tem?

12. Você se acha uma pessoa criativa quando usa as tecnologias? Justifique.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO (GOOGLE FORMS)

QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO DA PESQUISA

1. Que sentimentos as atividades de inglês e espanhol despertaram em você durante a pesquisa?
2. Criar textos e falar sobre você durante as atividades foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?
3. Você se sentiu confortável/acolhido para falar de assuntos pessoais com a sua professora? Por quê?
4. O que você achou de aprender sobre outros assuntos nas aulas de língua inglesa e espanhola?
Ex.: fatos científicos, depoimentos, playlists, minibiografias etc.
5. O que você mais gostou durante as aulas?
6. Você sentiu que precisou usar sua criatividade para realizar as atividades? Como?
7. Usar as tecnologias digitais na realização das atividades dentro e fora de aula te ajudaram a ter mais criatividade? Por quê?
8. Deixe sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante o período de pesquisa (ex: atitude da professora, como você se sentiu, o que você aprendeu, dificuldades etc.):

APÊNDICE E - MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL PRODUZIDO

17



¹⁷ O MDA também pode ser acessado pelo site: <https://aselfjourney.my.canva.site/mda>

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	4
ORGANIZAÇÃO.....	5
THUMBPRINT/HUELLA DIGITAL.....	6
CLASSES 1 AND 2: HAPPINESS AND WISHES.....	7
Clases 1 y 2: Felicidad y deseos.....	14
CLASSES 3 Y 4: RECUERDOS.....	17
Clases 3 and 4: Memories.....	24
CLASSES 5 AND 6: SOUNDTRACK.....	27
Clases 5 y 6: Banda sonora.....	33
CLASSES 7 Y 8: AUTORRETRATO.....	37
Clases 7 and 8: Self-portrait.....	43
TUTORIAL PADLET.....	46
TO YOU, PROFESOR(A).....	49
REFRESHING LA JORNADA.....	50

Apresentação

Olá! O material *A self journey: la esencia de mi ser* foi desenvolvido ao longo da minha própria jornada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa, no campus situado em Bagé-RS. Ele é resultado da minha dissertação e apresenta uma unidade temática focada nos temas identidade, protagonismo e criatividade. O material é voltado aos professores de línguas, especialmente aos de Língua Inglesa e Espanhola, e foi produzido para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública.

A pesquisa foi fundamentada pela abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL), pela multimodalidade e pelas discussões sobre criatividade sob a perspectiva da Psicologia. Além disso, gostaria de destacar a inspiração no livro *Leituras Elásticas: o desafio de formar leitores no novo tempo*, de Carolina Sanches (2022) e *Abaixo os gurus, salve os guris*, de Walter Longo (2023).

Para além do nome, *A self journey: la esencia de mi ser* é uma proposta que procura despertar o protagonismo dos alunos a partir da autoexpressão e através da leitura e da produção de textos multimodais. Também, buscou-se integrar o aprendizado de conteúdo e língua por meio dos quatro elementos que compõem o CLIL (comunicação, cognição, conhecimento e cultura) e as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Ressalto que **você tem total liberdade para adaptar os procedimentos sugeridos**. Os temas abordados e as atividades propostas são flexíveis a ajustes e você pode adequá-las aos níveis linguísticos da turma com a qual você vai trabalhar.

Organização

5

A *self journey: la esencia de mi ser* é uma unidade temática com 8 aulas focadas no tema identidade e propõe discussões de assuntos como: felicidade, desejos para o futuro, história pessoal, acontecimentos marcantes, memórias e interesses.

A partir dos gêneros multimodais selecionados, a proposta é que os alunos criem sua própria jornada a partir do desenvolvimento criativo e da autoexpressão durante a leitura e a produção multimodal. Nesse sentido, a cada duas aulas, serão trabalhados os seguintes gêneros multimodais: *vision board*, mini biografias em *threads*, *playlist* comentada e autorretrato multimodal. Na primeira aula, a ideia é que os alunos leiam e identifiquem as características do gêneros para, na segunda aula, iniciarem suas próprias produções.

Apesar do material ter sido aplicado na versão bilíngue durante a minha pesquisa, ele também possibilita o ensino de apenas uma das línguas e poderá ser adaptado também ao ensino de outras línguas adicionais. Por isso, ao final de cada aula, você encontra materiais e orientações para trabalhar com a versão da outra língua adicional. Também, a partir da seleção dos textos, essa proposta pode ser adaptada para trabalhos colaborativos com professores de outras áreas, visto que a interdisciplinaridade pode ser favorecida pela abordagem CLIL.

Antes de você dar início à jornada, te dou **uma dica que vai impactar o desenvolvimento das aulas**: realize as produções junto com os alunos, solte sua criatividade e **se apaixone pela sua própria história**.

THUMBPRINT

IN THE HEEL OF MY THUMB
ARE WHORLS, WHIRLS, WHEELS
IN A UNIQUE DESIGN:
MINE ALONE.
WHAT A TREASURE TO OWN!
MY OWN FLESH, MY OWN FEELINGS.
NO OTHER, HOWEVER GRAND OR BASE,
CAN EVER CONTAIN THE SAME.
MY SIGNATURE,
THUMBING THE PAGES OF MY TIME.
MY UNIVERSE KEY,
MY SINGULARITY.
IMPRESS, IMPLANT,
I AM MYSELF
OF ALL MY ATOM PARTS I AM THE SUM.
AND OUT OF MY BLOOD AND MY BRAIN
I MAKE MY OWN INTERIOR WEATHER,
MY OWN SUN AND RAIN.
IMPRINT MY MARK UPON THE WORLD,
WHATEVER I SHALL BECOME.

HUELLA DIGITAL

EN EL TALÓN DE MI PULGAR
HAY ESPIRALES, REMOLINOS, RUEDAS
EN UN DISEÑO ÚNICO:
SOLO MÍO.
¡QUÉ TESORO POSEER!
MI PROPIA CARNE, MIS PROPIOS SENTIMIENTOS.
NINGÚN OTRO, POR GRANDIOSO O BAJO QUE SEA,
PUEDE CONTENER LO MISMO.
MI FIRMA,
PASANDO LAS PÁGINAS DE MI TIEMPO.
LA CLAVE DE MI UNIVERSO,
MI SINGULARIDAD.
IMPRESIONA, IMPLANTA,
YO SOY YO
DE TODAS MIS PARTES ATÓMICAS SOY LA SUMA.
Y DE MI SANGRE Y MI CEREBRO
HAGO MI PROPIO CLIMA INTERIOR,
MI PROPIO SOL Y LLUVIA.
IMPRIME MI MARCA EN EL MUNDO,
SEA LO QUE SEA QUE LLEGUE A SER.



5



Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Simple Future/Futuro Simple.</p>	<p>Ler e produzir vision boards.</p>	<p>Identificar informações básicas de um vídeo em inglês/espanhol.</p>	<p>Discutir sobre jogos de azar e os perigos envolvidos em apostas;</p> <p>Refletir sobre as relações entre dinheiro, felicidade e sucesso.</p>

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

9

ACTIVITY 1 | SCRATCH-OFF

Após imprimir as raspadinhas e realizar a pintura para deixá-las raspáveis, entregue-as aos alunos. Explore o significado de "scratch and win" e questione os alunos o que eles acham que irão ganhar.

Assim que todos terminarem, promova uma discussão sobre o que eles farão com o prêmio recebido a partir das seguintes perguntas:

- HOW DO YOU FEEL?
- WHAT WILL YOU DO WITH THE MONEY?



PARA O ALUNO PODER RASPAR, COLOQUE FITA ADESIVA EM CIMA DOS CÍRCULOS E PINTE-OS COM TINTA GUACHE.



SCAN AND
DOWNLOAD IT!

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

10

ACTIVITY 2 | ARE YOU LUCKY ENOUGH?

Discuta com os alunos sobre o tema "jogos de azar" a partir da seguinte questão:

- ARE THERE NEGATIVE EFFECTS OF PLAYING GAMES LIKE THIS? WHY?

"The problem is not the Fortune Tiger game, but fraud"

Marcos Sabiá, CEO of galera.bet, highlighted the importance of strict measures to combat fraud in online games (citing Fortune Tiger) and guarantee the integrity of betting operations. In an interview with UOL, Sabiá also highlighted the need for effective regulation to protect consumers and the market.

T. T. Enviar Impressão

Juven, 27 de junho de 2024



SCAN AND
READ IT!

• VOCÊ AINDA PODE PERGUNTAR SE OS ALUNOS CONHECEM ALGUM JOGO PARECIDO COM A RASPADINHA, SE ELAS SE CONSIDERAM SORTUDOS O SUFICIENTE PARA GANHAREM DINHEIRO COM ESSE TIPO DE JOGO ETC.

• LEIA O TÍTULO OU ESCOLHA ALGUM TRECHO DA NOTÍCIA A SEGUIR COM OS ALUNOS E DISCUTA SOBRE FRAUDE E JOGOS DE AZAR, REFORÇANDO QUE, APESAR DE APOSTAS ONLINE TEREM SIDO LEGALIZADAS, ELAS SÃO PROIBIDAS PARA MENORES DE 18 ANOS.

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

11

ACTIVITY 3 | WOULD WINNING THE LOTTERY MAKE YOU HAPPIER?

Comece a atividade explorando o título do vídeo e questione os alunos sobre a pergunta. Após, projete ou peça para que os alunos assistam ao vídeo e cheque a compreensão deles quanto ao tema. De acordo com o nível da turma, você pode deixá-los livres para assistirem ao vídeo com legendas em português ou inglês. Após, dê início à discussão a partir das questões a seguir:

- WHAT ARE THE OTHER WAYS TO ACHIEVE HAPPINESS?
- DO YOU STILL THINK MONEY CAN MAKE YOU HAPPIER? WHY?



SCAN AND WATCH IT!

Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

12

ACTIVITY 4 | ALL ABOUT WINNING THE LOTTERY

Ao assistir o vídeo outra vez, peça para que os alunos se atentem aos aspectos positivos e negativos mencionados sobre ganhar na loteria. A partir dessas informações e de suas opiniões pessoais, em grupos, eles deverão criar um infográfico ou um mapa mental, em inglês, a fim de organizá-las.

- SUGGESTIONS:



SCAN AND VISIT!



SCAN AND VISIT!



Classes 1 and 2 - Happiness and wishes

13

ACTIVITY 5 | WHAT IS A VISION BOARD?

Pergunte aos alunos se eles sabem o que é e para que serve um *vision board*. Se houver uma resposta afirmativa, peça para que esse(s) alunos expliquem aos demais colegas as características do gênero. Em um segundo momento, diga à turma que eles deverão pesquisar por tutoriais de como montar um *vision board* e peça para que eles tomem nota do que um *vision board* deve conter.

ACTIVITY 6 | TALKING ABOUT YOUR FUTURE

Depois de entenderem o que é preciso para criar um *vision board*, peça que os alunos produzam um rascunho dos seus textos. Diga que eles deverão usar o *Simple Future* para expressarem seus desejos futuros nas seguintes áreas da vida: lifestyle, relationships and career.

ACTIVITY 7 | CLASS 2

É chegada a hora de criar a versão completa do *vision board*! A Class 2 será totalmente dedicada à produção, portanto, será o momento onde os alunos poderão buscar pelas imagens e referências que serão utilizadas como **inspiração**.

+ VOCÊ PODE MOSTRAR AOS ALUNOS O SEU PRÓPRIO *VISION BOARD* TAMBÉM!

OPEN CANVA'S WEBSITE,
SEARCH FOR "VISION BOARD"
AND BE CREATIVE!

MATERIALES Clases 1 y 2 - Felicidad y deseos

14

ACTIVIDAD 1 | RASPADITA

No mesmo QR Code da versão em inglês da atividade, você poderá acessar a raspadinha para a aula em espanhol. Para poder raspar, siga o mesmo procedimento indicado. Após, discuta o significado de "rasca y gana" e questione os alunos o que eles acham que irão ganhar.

Quando terminarem, pergunte sobre o prêmio a partir das seguintes questões:

- ¿CÓMO TE SIENTES?
- ¿QUÉ HARÁS CON EL DINERO?

ACTIVIDAD 2 | ¿TIENES SUFICIENTE SUERTE?

Para utilizar a notícia da atividade em espanhol, siga a orientação a seguir:

1. VÁ ATÉ O CANTO SUPERIOR DIREITO DO SITE.
2. CLIQUE EM "SELECCIONE O IDIOMA" E ESCOLHA ESPANHOL.



MATERIALES Clases 1 y 2 - Felicidad y deseos

15

Questione os alunos se eles acham que os jogos de azar podem causar efeitos negativos e peça que eles justifiquem suas respostas com exemplos.

+ VOCÊ AINDA PODE PERGUNTAR SE OS ALUNOS CONHECEM ALGUM JOGO PARECIDO COM A RASPADINHA, SE ELES SE CONSIDERAM SORTUDOS O SUFICIENTE PARA GANHAREM DINHEIRO COM ESSE TIPO DE JOGO ETC.

ACTIVIDAD 3 | ¿GANAR LA LOTERÍA TE HARÍA MÁS FELIZ?

Para substituir o vídeo utilizado, você pode mostrar aos alunos uma apresentação de trabalho de uma aluna de um curso de Contabilidade e questione os alunos sobre a pergunta no título do vídeo.


MATERIALES Clases 1 y 2 - Felicidad y deseos

16

ACTIVIDAD 4 | TODO SOBRE GANAR LA LOTERÍA

Nessa atividade, você poderá seguir as mesmas orientações da versão em inglês, pedindo para que os alunos criem um infográfico ou mapa mental que organize os aspectos positivos e negativos sobre ganhar na loteria que foram mencionados no vídeo.

ACTIVIDAD 5 | ¿QUÉ ES UN TABLERO DE VISIÓN?

Siga as mesmas orientações da versão em inglês, questionando os alunos se eles sabem o que é um *tablero de visión* ou *vision board* e pedindo para que eles pesquisem tutoriais e tomem nota dos elementos desse gênero.

ACTIVIDAD 6 | HABLANDO SOBRE TU FUTURO

Solicite aos alunos que eles produzam um rascunho dos seus tableros de visión, dizendo que eles deverão usar o *Futuro Simple* para expressarem seus desejos futuros sobre: estilo de vida, relaciones y carrera profesional.

ACTIVIDAD 7 | CLASE 2

A segunda aula será totalmente dedicada à produção do tablero de visión e os alunos deverão buscar por inspirações. Para isso, eles poderão acessar o Canva e pesquisar pelo gênero.

+ VOCÊ PODE MOSTRAR AOS ALUNOS O SEU PRÓPRIO *TABLERO DE VISIÓN* TAMBÉM!



Clases 3 y 4 - Recuerdos

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Pretérito Perfecto/Simple Past.</p>	<p>Ler e produzir mini biografias.</p>	<p>Identificar informações básicas de vídeos em espanhol/inglês.</p> <p>Identificar e refletir sobre o uso dos verbos no Pretérito Perfecto/Simple Past.</p>	<p>Discutir sobre como a ciência explica a percepção do tempo.</p> <p>Refletir sobre memórias e acontecimentos marcantes.</p>

Clases 3 y 4 - Recuerdos

19

ACTIVIDAD 1 | UN EXPERIMENTO DE PERCEPCIÓN DEL TIEMPO

Inicie a aula dizendo aos alunos que eles participarão de um experimento. Sem dar muitos detalhes, você realizará com os alunos um experimento de percepção do tempo dando os seguintes comandos:

“PONTE DE PIE Y SALTA EN UN SOLO PIE (26 SEGUNDOS). AHORA HAZ TODO ESO LADRANDO COMO UN PERRO (13 SEGUNDOS).”

Quando terminar, peça que eles voltem aos seus lugares e peça para que tentem adivinhar o número exato de segundos ou minutos que eles gastaram com o experimento. Alguns podem superestimar a quantidade do tempo e vai ser nesse momento que você irá iniciar a discussão proposta no vídeo abaixo sobre a influência dos detalhes que memorizamos na percepção que temos em relação ao passar do tempo.

A partir dessa ideia, use as questões a seguir para começar a falar sobre memórias:

- ¿PERCIBES EL TIEMPO PASAR CUANDO HACES ALGO QUE TE GUSTA?
- ¿CUÁLES MOMENTOS DE TÚ VIDA PARECEN TENER PASADO MÁS RÁPIDO QUE QUERRÍAS?
- ¿SI PUDIERAS DETENER EL TIEMPO, CUÁLES MOMENTOS TENDRÍAS ELEGIDO “CONGELAR”?



Clases 3 y 4 - Recuerdos

20

ACTIVIDAD 2 | LA IMPORTANCIA DE LOS RECUERDOS

A partir da última pergunta feita na atividade anterior, pergunte aos alunos o que faz uma memória ser considerada importante. Em seguida, apresente a eles o vídeo abaixo. De acordo com o nível da turma, você pode deixá-los livres para assistirem ao vídeo com legendas em português ou espanhol. Após, dê início à discussão a partir das questões a seguir:

- ¿CREES QUE SOMOS LO QUE SOMOS GRACIAS A LOS RECUERDOS?
- ¿CREES QUE ERES EL/LA DUEÑO(A) DE LA CREACIÓN DE TUS NUEVOS RECUERDOS? ¿POR QUÉ?
- ¿QUÉ PIENSAS TÚ SOBRE LA FRASE: CUIDAR LA MEMORIA ES CUIDAR NUESTRA IDENTIDAD, ES CUIDARNOS A NOSOTROS MISMOS?



Clases 3 y 4 - Recuerdos

21

ACTIVIDAD 3 | UNA MINIBIOGRAFIA

Mostre aos alunos a minibiografia da Marta feita pelo Pictoline no Instagram (clique).

Após, faça a leitura da minibiografia com os alunos e discuta as seguintes questões:

- ¿CUÁLES SON LAS INFORMACIONES SOBRE MARTA QUE ESTÁN EN EL TEXTO? ¿YA LAS CONOCÍAN?
- ¿HAY ALGÚN MOMENTO DE LA VIDA DE MARTA QUE SEA SEMEJANTE A MOMENTOS QUE HAS VIVENCIADO?



ACTIVIDAD 4 | LA HISTÓRIA DE LA DIOSA DEL FÚTBOL

Dando sequência a reflexão sobre a relação entre memórias e identidade, apresente aos alunos o vídeo lado, em que a ex-jogadora Marta fala sobre suas memórias e realizações. Após, questione os alunos se eles também percebem alguma influência das memórias nas decisões ou atitudes que eles tomam atualmente.



Clases 3 y 4 - Recuerdos

22

A partir da leitura, questione os alunos se eles sabem o que é uma minibiografia. Para explorar aspectos linguísticos, você pode chamar a atenção dos alunos para os verbos utilizados no texto e seguir a discussão com outras perguntas:

- ¿LOS MOMENTOS DESCRITOS SOBRE LA VIDA DE MARTA SON ACTUALES O PASADOS?
- ¿QUÉ MOMENTOS CONSIDERAS IMPORTANTES PARA CONTAR LA HISTORIA DE TU VIDA?

ACTIVIDAD 5 | MI HISTÓRIA DE VIDA

Apresente aos alunos a sua própria minibiografia como exemplo da produção que eles precisarão fazer na aula seguinte. Para isso, sugiro que você use o Padlet para dar o estilo de *threads* à produção, propondo uma continuidade visual dos momentos citados no texto.

NESTE MODELO, INCLUI A MINI BIOGRAFIA LIDA ANTERIORMENTE, - EM THREADS - A MINHA PRÓPRIA E O NOME DOS ALUNOS EM CADA COLUNA.



Clases 3 y 4 - Recuerdos

23

ACTIVIDAD 6 | ¿QUÉ VA EN UNA AUTOBIOGRAFÍA?

Você pode indicar aos alunos um tutorial para ajudá-los a pensarem em um passo a passo para organizar as informações que serão compartilhadas no texto e pedir para que eles identifiquem essas informações na minibiografia da Marta. Lembre que eles farão uma versão “mini”, ou seja, com informações mais curtas sobre suas vidas. Após o vídeo, eles deverão iniciar a fase de rascunho de suas mini biografias.

+ MONTE UMA CHECKLIST COM OS ALUNOS NO QUADRO APÓS O VÍDEO.

- ✓ VERBOS EN LA PERSONA DE “YO”;
- ✓ NACIMIENTO;
- ✓ EXPERIENCIAS;
- ✓ LOGROS;
- ✓ PASATIEMPOS;
- ✓ METAS.



¡ESCANEA Y MIRA!

CLASE 4 | MIS RECUERDOS

Na segunda aula sobre minibiografias, os alunos irão se dedicar plenamente à produção dos seus textos, em que poderão adicionar fotos de si mesmos e personalizar os subtítulos com *emojis* que representem cada momento compartilhado.

MATERIALS | Classes 3 and 4 - Memories

24

ACTIVITY 1 | AN EXERCISE IN TIME PERCEPTION

Reproduza o vídeo para realizar o experimento com os alunos. Quando terminar, pause e peça que eles tentem adivinhar quanto tempo o experimento durou. Após as respostas, continue a reproduzir o vídeo e, depois, discuta as seguintes questões:

- WHAT FACTORS INFLUENCE HOW WE PERCEIVE THE PASSAGE OF TIME, ACCORDING TO THE VIDEO?
- DO YOU PERCEIVE TIME PASSING WHEN YOU ARE DOING SOMETHING YOU LIKE?
- WHICH MOMENTS IN YOUR LIFE WOULD YOU CHOOSE TO “FREEZE”?

ACTIVITY 2 | THE IMPORTANCE OF MEMORIES

Nessa atividade, os alunos assistirão um vídeo sobre memórias a partir da explicação do conceito de nostalgia. Antes de começar, você pode mostrar a capa do vídeo e explorar com os alunos o significado da palavra nostalgia. Depois, discuta as perguntas sugeridas abaixo.

- HOW MEMORIES CAN BE A REFUGE IN DIFFICULT TIMES?
- IN WHAT WAYS DOES THE VIDEO SUGGEST THAT NOSTALGIA CAN BE POSITIVE OR NEGATIVE?
- DO YOU BELIEVE THAT NOSTALGIA PREVENTS US FROM ENJOYING THE PRESENT? WHY?

+ VOCE TAMBÉM PODE UTILIZAR AS PERGUNTAS SUGERIDAS NA VERSÃO EM ESPANHOL.



SCAN AND WATCH IT!

MATERIALS | Classes 3 and 4 - Memories

25

ACTIVITY 3 | A MINI BIOGRAPHY

Mostre aos o vídeo que contém a minibiografia da Marta e discuta as seguintes perguntas após o vídeo:

- WHAT INFORMATION ABOUT MARTA IS IN THE TEXT?
- DID YOU KNOW IT ABOUT HER?
- IS THERE ANY MOMENT IN MARTA'S LIFE THAT IS SIMILAR TO MOMENTS YOU HAVE EXPERIENCED?



SCAN AND WATCH IT!



ACTIVITY 4 | THE STORY OF THE GODDESS OF SOCCER

Apresente aos alunos o vídeo lado, em que a ex-jogadora Marta fala sobre suas memórias e realizações. Após, questione os alunos se eles também percebem alguma influência das memórias nas decisões ou atitudes que eles tomam atualmente.



SCAN AND WATCH IT!



MATERIALS | Classes 3 and 4 - Memories

26

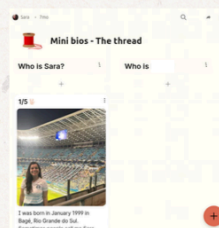
A partir da leitura, questione os alunos se eles sabem o que é uma minibiografia. Para explorar aspectos linguísticos, você pode chamar a atenção dos alunos para os verbos utilizados no texto e seguir a discussão com outras perguntas:

- ARE THE MOMENTS DESCRIBED ABOUT MARTA'S LIFE CURRENT OR PAST?
- WHAT MOMENTS DO YOU CONSIDER IMPORTANT TO TELL THE STORY OF YOUR LIFE?

ACTIVITY 5 | THE STORY OF MY LIFE

Apresente aos alunos a sua própria minibiografia como exemplo da produção que eles precisarão fazer na aula seguinte. Para isso, sugiro que você use o Padlet para dar o estilo de *threads* à produção, propondo uma continuidade visual dos momentos citados no texto.

INCLUÍ NA MINHA MINIBIOGRAFIA - EM THREADS - O NOME DOS ALUNOS EM CADA COLUNA. VOCÊ PODE USAR ESSE TAMPLATE, SE QUIZER.



SCAN IT AND CREATE YOURS!





Classes 5 and 6 - Soundtrack

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

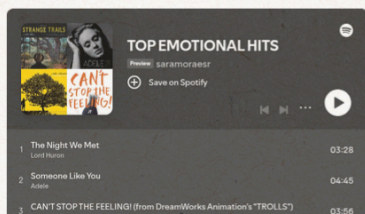
CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Simple Present/Presente Simple e o vocabulário dos sentimentos.</p>	<p>Ler e produzir uma playlist comentada.</p>	<p>Usar o Simple Present/ Presente Simple para falar de preferências e justificar escolhas.</p>	<p>Refletir sobre o efeito da música no nosso cérebro a partir de explicações científicas;</p> <p>Discutir sobre preferências e estereótipos.</p>

Classes 5 and 6 - Soundtrack

29

ACTIVITY 1 | TOP EMOTIONAL HITS

Antes de iniciar essa aula, você precisará buscar - ou preparar - uma playlist com músicas que provoquem sentimentos variados baseado no vocabulário que já foi - ou será - trabalhado em aula. Você pode optar por reproduzir somente o áudio das músicas mas, se também achar interessante, coloque trechos de vídeos que mostram a letra das músicas também.



SCAN AND
PLAY IT!



+ SELECIONAR MÚSICAS PARECIDAS COM OS GOSTOS DOS SEUS ALUNOS AJUDARÁ COM QUE ELES IDENTIFIQUEM AS MÚSICAS COM MAIS FACILIDADE.

+ MINHA SUGESTÃO É TRABALHAR COM SENTIMENTOS COMO: SADNESS, HAPPINESS, ANGER, FEAR, CALMNESS, ANXIETY AND MOTIVATION.

À medida que você for reproduzindo as músicas, peça para que os alunos comentem que tipo de sentimento cada uma das músicas que você selecionou causa neles. Você pode anotar no quadro para poder retomar o vocabulário com eles.

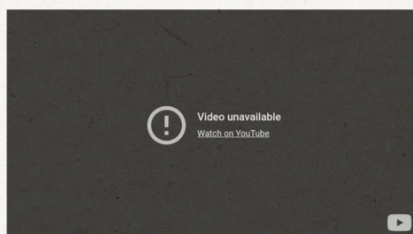
Classes 5 and 6 - Soundtrack

30

ACTIVITY 2 | WHY MUSIC WORKS

Para aprofundar a discussão sobre a relação entre músicas e sentimentos, faça as seguintes perguntas aos alunos:

- WHAT'S YOUR FAVORITE SONG? HOW DO YOU FEEL WHEN YOU LISTEN TO IT?
- WHAT SONGS, BANDS OR ARTISTS MAKE YOU FEEL HAPPY AND CALM?
- WHY DO YOU THINK THESE SONGS MAKE YOU FEEL THIS WAY?



+ APRESENTE ESSE VÍDEO AOS ALUNOS PARA QUE ELES ENTENDAM UM POUCO MAIS SOBRE OS EFEITOS DA MÚSICA NO CÉREBRO.



SCAN AND
WATCH IT!

Após, pergunte aos alunos que sentimentos eles puderam identificar ao longo do vídeo e peça para que eles digam algumas músicas que causam esses sentimentos neles também.

Classes 5 and 6 - Soundtrack

31

ACTIVITY 3 | THE PLAYLIST OF MY LIFE

Para começar a apresentar aos alunos a proposta da aula seguinte, apresente a eles o vídeo em que a Anitta cria a playlist da vida dela, comentando suas escolhas e as músicas que mais gosta. Antes de passar o vídeo, você também pode pedir que eles tentem adivinhar que músicas estarão na playlist dela.



APROVEITE ESSAS PERGUNTAS PARA PROBLEMATIZAR A QUESTÃO DOS ESTEREÓTIPOS E DOS PRÉ-JULGAMENTOS EM RELAÇÃO AOS GOSTOS PESSOAIS DE ALGUÉM.

SCAN AND WATCH IT!

SUGGESTED QUESTIONS:

- WHY DO YOU THINK ANITTA CHOSE THESE SONGS?
- DID YOU ALREADY IMAGINE THAT SHE LIKED THIS TYPE OF MUSIC?
- WHY DO YOU THINK SHE DIDN'T CHOOSE ANY FUNK SONGS? WHAT DOES THAT MEAN?

Classes 5 and 6 - Soundtrack

32

ACTIVITY 4 | YOUR LIFE SOUNDTRACK

Prepare uma caixa ou um saco de tecido com alguns nomes de sentimentos que foram trabalhados em aula e que podem estar relacionados com músicas e peça para que cada aluno retire uma tira de papel. Explique que eles deverão criar uma playlist com, pelo menos, 5 músicas que representem o sentimento retirado no sorteio. Eles poderão usar os aplicativos abaixo no celular ou a versão web nos computadores para criarem a playlist:



SCAN AND VISIT!



SCAN AND VISIT!

CLASS 6 | PRESENTING PLAYLISTS

Reserve a segunda aula para que os alunos possam apresentar as suas playlists. Para que eles se sintam mais confortáveis na apresentação, você pode sugerir que eles coloquem as músicas e façam um breve comentário sobre os motivos de suas escolhas. Previamente, você pode sugerir que eles criem slides ou leiam as próprias justificativas, dependendo do nível da turma.

MATERIALES Clases 5 y 6 - Banda sonora

33

ACTIVIDAD 1 | TOP HITS EMOCIONALES

Para essa aula, busque ou crie uma playlist com músicas que provoquem sentimentos variados conforme o vocabulário que já foi - ou será - trabalhado. Você pode trabalhar com músicas somente na língua-alvo se preferir e optar por utilizar vídeos curtos que mostram a letra das músicas.

- + VÁ ATÉ A VERSÃO EM INGLÊS DA AULA E ACESSA A PLAYLIST BILÍNGUE QUE CRIEI.
- + SELECIONE MÚSICAS PARECIDAS COM OS GOSTOS DOS SEUS ALUNOS AJUDARÁ COM QUE ELES IDENTIFIQUEM AS MÚSICAS COM MAIS FACILIDADE.
- + MINHA SUGESTÃO É TRABALHAR COM SENTIMENTOS COMO: TRISTEZA, FELICIDAD, ENOJO/IRA, MIEDO, CALMA, ANSIEDAD Y MOTIVACIÓN.

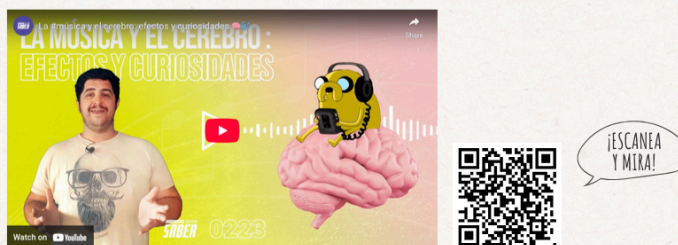
À medida que você for reproduzindo as músicas, peça para que os alunos comentem que tipo de sentimento cada uma das músicas que você selecionou causa neles. Você pode anotar no quadro para poder retomar o vocabulário com eles.

MATERIALES Clases 5 y 6 - Banda sonora

34

ACTIVIDAD 2 | ¿POR QUE LA MÚSICA FUNCIONA?

Para essa aula, busque ou crie uma playlist com músicas que provoquem sentimentos variados conforme o vocabulário que já foi - ou será - trabalhado. Você pode trabalhar com músicas somente na língua-alvo se preferir e optar por utilizar vídeos curtos que mostram a letra das músicas.



Depois do vídeo, pergunte aos alunos que sentimentos e sensações eles puderam identificar ao longo do vídeo e peça para que eles digam algumas músicas que causam esses sentimentos neles também.

MATERIALES Clases 5 y 6 - Banda sonora

35

ACTIVIDAD 3 | LA PLAYLIST DE MI VIDA

Para começar a apresentar aos alunos a proposta da aula seguinte, apresente a eles o vídeo em que a Shakira cria uma playlist das suas músicas favoritas, comentando suas escolhas. Antes de passar o vídeo, você também pode pedir que eles tentem adivinhar que músicas estarão na playlist dela.



+ APROVEITE AS PERGUNTAS DOS ALUNOS PARA PROBLEMATIZAR A QUESTÃO DOS ESTEREÓTIPOS E DOS PRÉ-JULGAMENTOS EM RELAÇÃO AOS GOSTOS PESSOAIS DE ALGUÉM.



¡ESCANEA
Y MIRA!

Após assistirem ao vídeo, questione os alunos sobre as escolhas de Shakira e os motivos para ela não ter escolhido somente músicas em espanhol.

MATERIALES Clases 5 y 6 - Banda sonora

36

ACTIVIDAD 4 | LA PLAYLIST DE TU VIDA

Prepare uma caixa ou um saco de tecido com alguns nomes de sentimentos que foram trabalhados em aula e que podem estar relacionados com músicas e peça para que cada aluno retire uma tira de papel. Explique que eles deverão criar uma playlist com, pelo menos, 5 músicas que representem o sentimento retirado no sorteio. Eles poderão usar o YouTube ou o Spotify no celular ou nos computadores para criarem as playlists.

CLASE 6 | PRESENTANDO PLAYLISTS

Na segunda aula, os alunos apresentarão as suas playlists. Para que eles se sintam mais confortáveis na apresentação, você pode sugerir que eles coloquem as músicas e façam um breve comentário sobre os motivos de suas escolhas. Previamente, você pode sugerir que eles criem slides ou leiam as próprias justificativas, dependendo do nível da turma.



Clases 7 y 8 - Autorretrato

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO	COGNIÇÃO	CULTURA
<p>Sensibilizar os alunos em relação ao tema da aula;</p> <p>Revisar o uso do Presente de Indicativo/Simple Present.</p>	<p>Ler e produzir autorretratos multimodais.</p>	<p>Identificar informações básicas de vídeos em espanhol/inglês;</p> <p>Usar o Presente de Indicativo/Simple Present para falar sobre si e comentar opiniões.</p>	<p>Discutir sobre a vida de Frida Kahlo e seus autorretratos.</p> <p>Refletir sobre formas de representação de um autorretrato.</p>

Clases 7 y 8 - Autorretrato

39

ACTIVIDAD 1 | LA OBRA

Inicie a aula dizendo aos alunos que eles farão a releitura de uma obra de arte de uma pintora mundialmente famosa. Para isso, você precisará preparar uma descrição da obra para que os alunos saibam quais elementos deverão estar presentes no desenho e produzam um desenho guiado¹.

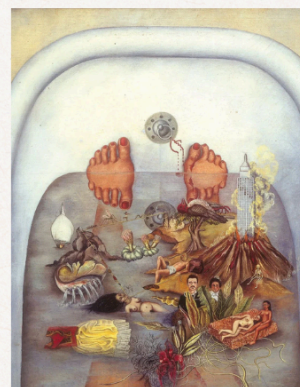
+ A OBRA ESCOLHIDA É UM AUTORRETRATO SURREALISTA DE FRIDA KAHLO CHAMADO *LO QUE EL AGUA ME DIO*. DE ACORDO COM O NÍVEL DA SUA TURMA, VOCÊ PODE ADAPTAR O MODELO DE DESCRIÇÃO DISPONIBILIZADO AQUI. OUTRA SUGESTÃO É ENTREGAR AOS ALUNOS A TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO ABAIXO.



¡ESCANEA Y MIRA!



¡ESCANEA Y ACCEDA AL GUION PARA EL DIBUJO!



LO QUE EL AGUA ME DIO. FRIDA KAHLO. 1938.

¹No desenho guiado, o professor direciona o aluno em cada etapa da sua produção. As orientações podem ser variados, incluindo sugestão de materiais e serem usados e a prática do desenho por etapas junto de um exemplo proposto pelo professor. É mais comum de ser utilizado na Educação Infantil, para auxiliar as crianças a produzirem desenhos mais concretos.

Clases 7 y 8 - Autorretrato

40

ACTIVIDAD 2 | LA ARTISTA

Após ter dado tempo suficiente para os alunos terem terminado suas releituras, compartilhe o vídeo anterior com eles para que acompanhem a descrição dos elementos da pintura e, ao terminar, pergunte:

- ¿CUÁL ES EL DIBUJO MÁS SEMEJANTE AL ORIGINAL?
- ¿SABES QUIÉN ES LA ARTISTA DE LO QUE EL AGUA ME DIO?

Dependendo da resposta dos alunos, comente com eles que a obra é de Frida Kahlo e questione se eles a conhecem e o que sabem sobre ela. Depois, mostre a seguinte análise sobre a obra e discuta com os alunos sobre as representações escolhidas por Frida para tratar da própria identidade com base nas seguintes perguntas:

- ¿CONOCES OTRAS OBRAS ADEMÁS DE ESA? ¿CUÁL(ES)?
- ¿POR QUÉ AQUELLOS DIBUJOS SON LO QUE EL AGUA DIO A FRIDA?
- ¿QUÉ PIENSAS DE LAS EXPLICACIONES DEL VIDEO ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA OBRA Y LA VIDA PERSONAL DE FRIDA? ¿ELLAS TIENEN SENTIDO? ¿POR QUÉ?
- ¿SI FUERA TU BAÑERA, QUÉ HABRÍA ALLÁ EN TU AUTORRETRATO?



¡ESCANEA Y DESCARGA!

Clases 7 y 8 - Autorretrato

41

ACTIVIDAD 3 | LA MUJER

Nessa atividade, a proposta é discutir com os alunos **quem é a mulher por trás da pintura** na banheira, desafiando-os a irem além da resposta mais óbvia (*Ah! Essa é a Frida Kahlo, ué!*).

Explique que o autorretrato não precisa se tratar somente de uma imagem do próprio autor. O autorretrato pode ser tão pessoal quanto o de Frida e misturar imagens que representam diferentes sentimentos, interesses e opiniões internas. Em um autorretrato, o autor não se preocupa somente com o que as pessoas vão ver ou entender, mas focam em externalizar sua essência e personalidade.



APÓS, APRESENTE O VÍDEO QUE MOSTRA OUTROS AUTORRETRATOS DE FRIDA E QUE REALMENTE Foca EM *LA MUJER DETRÁS DE LA LEYENDA*. AO ASSOCIAR A ATIVIDADE COM O NOME DO VÍDEO ASSISTIDO, VOCÊ PODERÁ CHAMAR ATENÇÃO PARA O FALSO COGNATO LEYENDA.



Clases 7 y 8 - Autorretrato

42

ACTIVIDAD 4 | LAS MÚLTIPLES FACETAS

Convide os alunos para visitarem a galeria criada no Padlet com os autorretratos de Frida. Lá, eles serão convidados a fotolegendar² as obras encontradas. Para isso, eles deverão ver mais uma vez a mulher por trás da lenda, levando em conta uma análise mais aprofundada da obra e dos seus detalhes. Para ajudar, você pode deixar um exemplo.



CLASE 8 | MIS MÚLTIPLES FACETAS

Na segunda aula, indique a proposta de que os alunos pensem em seu próprio autorretrato. Do que ele seria feito? Que elementos não poderiam faltar? Memórias? Músicas? Sentimentos? Pessoas? Explique que o autorretrato deles será um **registro livre, mas que deve conter elementos variados que representem quem eles realmente são. O desafio é que eles saiam do óbvio e não mostrem só o que as outras pessoas já sabem sobre eles.**

²Criar descrições, explicações ou informações curtas sobre uma imagem. As fotolegendas geralmente circulam em jornais, livros, revistas e sites.

MATERIALS Classes 7 and 8 - Self-portrait

43

ACTIVITY 1 | THE WORK

Comece a aula dizendo aos alunos que eles farão a releitura de uma obra de arte de uma artista mundialmente famosa a partir de um desenho guiado. Para isso, você irá preparar uma descrição da obra ou usar o material já disponibilizado na versão da atividade em espanhol para guiar os alunos.



A OBRA ESCOLHIDA É UM AUTORRETRATO SURREALISTA DE FRIDA KAHLO CHAMADO *LO QUE EL AGUA ME DIO*. DE ACORDO COM O NÍVEL DA SUA TURMA, VOCÊ PODE ADAPTAR O MODELO DE DESCRIÇÃO DISPONIBILIZADO AQUI.

ACTIVITY 2 | THE ARTIST

Após ter dado tempo suficiente para os alunos terem terminado suas releituras, mostre a eles a obra original e, ao terminar, peça que todos mostrem seus desenhos para o restante da turma e pergunte quem fez o desenho mais parecido com a obra.

Comente com eles que a obra é de Frida Kahlo e questione se eles a conhecem e o que sabem sobre ela. Depois, discuta com os alunos sobre as representações escolhidas por Frida para tratar da própria identidade.

- WHY ARE THOSE DRAWINGS WHAT THE WATER GAVE TO FRIDA?
- IF IT WERE YOUR BATHTUB, WHAT WOULD BE IN YOUR SELF-PORTRAIT?

MATERIALS Classes 7 and 8 - Self-portrait

44

ACTIVITY 3 | THE WOMAN

O foco da discussão proposta pelo vídeo é entender quem é a mulher por trás da pintura na banheira. Portanto, é importante explicar aos alunos que o autorretrato não precisa se tratar somente de uma imagem do próprio autor. O autorretrato pode ser tão pessoal quanto o de Frida e misturar imagens que representam diferentes sentimentos, interesses e opiniões internas. Em um autorretrato, o autor não se preocupa somente com o que as pessoas vão ver ou entender, mas focam em externalizar sua essência e personalidade.



APÓS, APRESENTE O VÍDEO QUE MOSTRA OUTROS AUTORRETRATOS DE FRIDA E QUE REALMENTE FOCA EM *THE WOMAN BEHIND THE LEGEND*. AO ASSOCIAR A ATIVIDADE COM O NOME DO VÍDEO ASSISTIDO, VOCÊ PODERÁ CHAMAR ATENÇÃO PARA O FALSO COGNATO *LEGEND*.



SCAN AND WATCH IT!



MATERIALS Classes 7 and 8 - Self-portrait

45

ACTIVITY 4 | THE MULTIPLE FACES

Nessa atividade, você poderá usar o mesmo template disponibilizado na versão em espanhol da atividade para que os alunos possam visitar a galeria criada no Padlet com os autorretratos de Frida. Para ajudá-los a fotolegendar as obras encontradas, você pode deixar um exemplo pronto.

CLASS 8 | MY MULTIPLE FACES

Para realizar a produção dos autorretratos, explique aos alunos que eles deverão fazer um **registro livre, mas que deve conter elementos variados que representem quem eles realmente são. O desafio é que eles saiam do óbvio e não mostrem só o que as outras pessoas já sabem sobre eles.**



A PLATAFORMA

O Padlet é uma tecnologia educacional que se propõe a estimular a criatividade e a colaboração. Na plataforma, você consegue criar e compartilhar diversos tipos de materiais que podem ser utilizados na sala de aula com os seus alunos, tornando suas aulas mais dinâmicas e diferenciadas.

COMO FAZER LOGIN

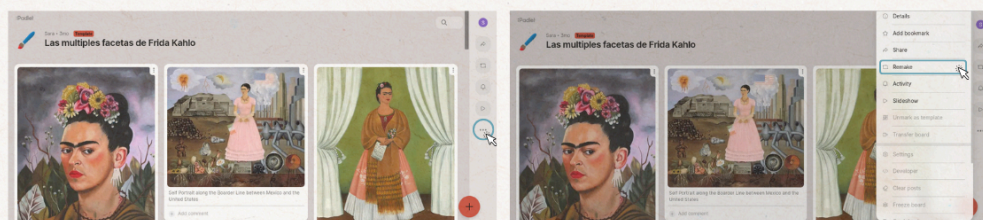
Você pode fazer o login no Padlet de forma simples ao criar uma conta usando sua conta de e-mail. Você pode optar pela versão gratuita ou paga. Na conta gratuita, você possui algumas limitações como o número de padlets que podem ser criados/copiados.

CRIANDO MATERIAIS

Na plataforma, você pode criar seus padlets do zero, utilizar templates, editar modelos prontos ou contar com a ajuda da inteligência artificial para isso. O Padlet ainda possibilita que você adicione imagens, arquivos, links e outros tantos recursos para criar mapas, apresentação de slides, murais, linhas do tempo e muito mais! Mas o melhor é que seus alunos podem interagir e colaborar com suas criações, comentando, reagindo e editando as postagens.

USANDO TEMPLATES PRONTOS

Apesar da plataforma contar com tutoriais para cada uma das suas funcionalidades, exemplifico abaixo como você pode utilizar os templates disponibilizados por mim ao longo do material.



1. VÁ ATÉ O CANTO DIREITO DO SITE.
2. CLIQUE NA OPÇÃO "... " E ESCOLHA REMAKE.
3. EDITE O MODELO DE ACORDO COM SEUS OBJETIVOS.



TO YOU, PROFESOR(A)

49

Ao aplicar esse material com a minha turma de 9º nas aulas de inglês e espanhol, convidei os alunos a se expressarem, a contarem suas histórias, a ousarem criar.

Mas quer saber como encorajei eles a isso? Eu me coloquei no lugar de autora e partilhei com eles a minha própria jornada. Isso fez a **TOTAL DIFERENÇA!**

Isso não é para te dar mais trabalho. Mas, acredite em mim, é um gesto de encontro, diálogo e escuta verdadeira,

Nesse movimento de trocas e partilhas, vamos nos reconhecendo em nossas singularidades e também nos pontos de encontro que nos unem.

EL SURREALISMO ES LA MÁGICA SORPRESA DE ENCONTRAR UN LEÓN DENTRO DE UN ARMARIO, DONDE SE ESTÁ SEGURO DE ENCONTRAR CAMISAS. - FRIDA KAHLO

REFRESHING LA JORNADA

Esse material foi pensado nos alunos, mas foi feito para você — que conhece como ninguém a realidade da sua turma, os ritmos da sua escola e as múltiplas vozes que ecoam na sala de aula.

Por isso, sinta-se completamente à vontade para adaptar, transformar, traduzir e recriar a proposta — seja qual for a(s) língua(s) que você ensina ou o público com quem você caminha.

Use sua criatividade! O que importa é que o material faça sentido aí, onde a vida acontece. Você e seus alunos são protagonistas da jornada, e é na coletividade que a educação se torna emancipatória.

Com carinho,

Sara

