

Joyce Vieira Fettermann

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima



PROJETOS DE



NO ENSINO  
DE LÍNGUAS



Joyce Vieira Fettermann

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima



PROJETOS DE



NO ENSINO  
DE LÍNGUAS

2024  
São Paulo



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F421p

Fettermann, Joyce Vieira -  
Projetos de multiletramentos no ensino de línguas / Joyce  
Vieira Fettermann, Rafaela Sepulveda Aleixo Lima. - São  
Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-114-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.11147

1. Project-based learning. 2. Letramentos. 3. Avaliação.  
4. Currículo. 5. Gêneros Textuais. I. Fettermann, Joyce Vieira.  
II. Lima, Rafaela Sepulveda Aleixo. III. Título.

CDD: 418.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística - Letramento

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Gobold High
Revisão	Eduardo Fettermann Rodrigues de Oliveira
Autoras	Joyce Vieira Fettermann Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosangela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*



**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willering**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del México, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*



**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



## **PARECERISTAS *AD HOC***

**Profa. Dra. Ana Patrícia de Sá Martins**

*Universidade Estadual do Maranhão, Brasil*

**Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Profa. Dra. Jaqueline de Moraes Thurler Dália**

*Instituto Federal Fluminense, Brasil*

**Profa. Dra. Sabrina Vier**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Prof. Dr. Sergio Arruda de Moura**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil*

**Profa. Dra. Vania Castro**

*University of Illinois Urbana-Champaign, Estados Unidos*



# SUMÁRIO

*Dorotea Frank Kersch*

<b>Prefácio</b> .....	12
Referências .....	15

*Sergio Arruda*

<b>Apresentação</b> .....	16
---------------------------	----

## CAPÍTULO 1

<b>Começando pela avaliação</b> .....	18
Avaliar é preciso .....	19
O que, por que e como? .....	33
O <i>feedback</i> no Redesign .....	36

## CAPÍTULO 2

<b>Uma conversa sobre multiletramentos e projetos</b> .....	39
Que inglês devemos ensinar hoje? .....	41
Múltiplos letramentos nos projetos .....	45
Entre a teoria e a prática .....	48

## CAPÍTULO 3

<b>Por que ensinar inglês por projetos?</b> .....	52
Projetos de (multi)letramentos: o que são e como fazer? .....	56
Desenvolvendo projetos de multiletramentos .....	59



CAPÍTULO 4

**Desenvolvendo um currículo baseado em projetos para o ensino de inglês..... 75**

O que é um currículo? ..... 76

Rumo à construção de um currículo baseado em projetos ..... 83

Currículos baseados em projetos na prática..... 87

CAPÍTULO 5

**Trabalhando com gêneros textuais ..... 100**

Mas o que são gêneros textuais? ..... 102

Como trabalhar com gêneros textuais? ..... 104

CAPÍTULO 6

**O planejamento em cena ..... 110**

Planejamento ou plano? ..... 112

Qual a importância de planejar quando trabalhamos com projetos?..... 116

Como planejar? ..... 119

Planejar na prática ..... 122

CAPÍTULO 7

**Projetos de multiletramentos na prática..... 128**

Desenvolvendo um projeto..... 130

Criando seus projetos ..... 136

Rascunhando minhas ideias .....137

Tema do projeto..... 138



Propósito do projeto.....	138
Pergunta norteadora .....	138
Planejando os processos .....	139
Objetivos de aprendizagem .....	140
Como vou avaliar? .....	140
Critérios avaliativos .....	141
Tarefas & atividades.....	141
Recursos & ferramentas .....	142
Produto do projeto.....	142
<b>Considerações finais.....</b>	<b>143</b>
<b>Referências.....</b>	<b>145</b>
<b>Sobre as autoras.....</b>	<b>152</b>
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>153</b>



# PREFÁCIO

*Dorotea Frank Kersch*

Está chegando às nossas mãos o livro “Projetos de multiletramentos no ensino de línguas”, fruto do trabalho, experiência e pesquisa de Joyce Fettermann e Rafaela Sepulveda. Trata-se de uma obra que fazia falta para a(o) professor(a) de línguas num momento, de certa forma, único. Em 2020, seria iniciada a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo destinado à adequação dos currículos das escolas de educação básica no país. Aí veio a pandemia da COVID-19, e outras ações se tornaram mais urgentes para que alunas(os) mantivessem, minimamente, seu vínculo com as escolas.

Em função da pandemia, como diz Ribeiro (2021), fomos obrigadas(os) a conhecer “um espaço de aulas que apenas metaforicamente se parecia com as salas de aula e os corredores com os quais estávamos acostumados/as e que estiveram dentro de nossas expectativas, quando de nossos períodos de formação docente”. Mas sobrevivemos. É tempo, agora, de recomeçar, de rever o que pensávamos, relacionar com o que, a duras penas, aprendemos e pensar o novo, o diferente, talvez promovendo a virada por que a educação espera há décadas. Foi, sim, um tempo de muita incerteza, dor e sofrimento, mas também de muito aprendizado que podemos, de alguma forma, colocar em prática. E o trabalho cuidadoso das duas autoras pode nos ajudar, professoras e professores, a iniciar um processo de mudança na docência.

Já falei em outros momentos sobre a importância do trabalho com projetos (por exemplo, em Kersch, 2022) e o quanto ele é importante para desenvolver o protagonismo das(os) estudantes, fazendo-as(os) melhorar sua autoestima e desenvolver uma identidade

SUMÁRIO

forte com a escola (ou universidade), porque a aprendizagem em colaboração torna o ambiente escolar/acadêmico mais agradável. Isso também as autoras constataram e foi o que as fez pensar em compartilhar o que haviam aprendido.

O trabalho das autoras se reveste de especial importância porque ele nasce justamente da 'experimentação' com as(os) alunas(os). As propostas que elas trazem e discutem não são apenas resultados de pesquisa, mas também de docência exitosa, tanto no ensino técnico quanto universitário. Não são apenas ideias, mas ações concretas que podem auxiliar professoras(es) no momento em que os currículos das escolas estão sendo revistos, exatamente a partir dos parâmetros para as aprendizagens essenciais estabelecidos pela BNCC.

Elas tiveram o cuidado de começar pela avaliação, destacando sua importância para a construção do currículo de um curso ou um programa que vise à aprendizagem significativa das e dos estudantes. Ou seja, a(o) professor(a), ao planejar, precisa, inicialmente, saber aonde pretende chegar e como fará para atingir esse resultado com seus alunos (o que vai passar pelo planejamento). Por essa razão, para fundamentar os critérios que serão utilizados na avaliação, elas afirmam que é imprescindível trazer aos projetos os descritores e as rubricas.

Além da avaliação (e aspectos ligados a ela), elas *conversam* sobre multiletramentos e projetos, exatamente porque elas desenvolveram projetos com alunas(os) de inglês de diferentes níveis de ensino. Assim, as contribuições que trazem no livro podem ser extremamente "válidas para quem trilha todos os dias caminhos como os nossos ou gostaria de experimentar novas estratégias e metodologias em suas aulas", como elas mesmas dizem.

A experiência das autoras também é usada para fundamentar por qual motivo é interessante (e significativo para os alunos) ensinar inglês por projetos. Além disso, essa mesma experiência - e a partilha

## SUMÁRIO

dos projetos desenvolvidos - vai oferecer subsídios para a(o) professor(a) que gostaria de (ou precisa) desenvolver um currículo baseado em projetos para o ensino de inglês (ou qualquer outra língua).

Depois de trazer um breve alinhamento conceitual em relação a gêneros textuais e justificar a opção por esse termo, as autoras chegam ao planejamento (e seus diferentes tipos) e, para chegarem ao de aula, também caracterizam os diferentes tipos de planos. As autoras destacam que “as reflexões vivenciadas no planejamento e as proposições do plano de ensino e de aula se complementam no processo de ação-reflexão-ação da prática social docente”; por essa razão, esses planos precisam “ser feitos de forma consciente e crítica para que transformem a realidade (da(o) estudante, da escola, da comunidade em que vive)”.

Ao longo dos capítulos, a(o) leitor(a) é convidada(o) a interagir com as autoras, com pequenas *boxes* que instigam a *compreender, refletir, exercitar* ou *lembrar* o que vai sendo apresentado e discutido, o que, para a(o) professor(a) que está se apropriando de conceitos para experimentar a mudança na sua docência, é muito importante. E, de fato, uma boa ajuda é dada no capítulo 7, quando a(o) leitor(a) é brindada(o) com planos usados pelas autoras e um pequeno manual de como criar o seu projeto, em que os conceitos trabalhados em cada capítulo (da avaliação ao planejamento) vão tomar forma, vão virar ação e, quem sabe, transformação da(o) professor(a) e da sala de aula de línguas.

Portanto, o livro “Projetos de multiletramentos no ensino de línguas” é muito bem-vindo. De uma forma leve e didática, as autoras conduzem a(o) leitor(a) pelos principais conceitos ligados ao ensino de línguas na atualidade, orientando-a(o) para o trabalho com projetos na aula de línguas. Concordo com Ana Elisa Ribeiro quando diz que, ao longo de 2020 e 2021, “poucos/as profissionais fizeram tanto esforço e tantas mudanças, em tão pouco tempo, quanto professores e professoras, em todos os níveis de ensino, simultaneamente”.

## SUMÁRIO

Esse esforço não pode ter sido em vão. Qual será nossa resposta? Queremos promover mudanças na nossa sala de aula? Com este livro, Joyce Fettermann e Rafaela Sepulveda nos ensinam um dos caminhos por onde começar - o trabalho com projetos no ensino de línguas. Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

KERSCH, D. F. Projetos, colaboração, engajamento, pertencimento: outra escola é possível. in KERSCH et al. **Multiletramentos e o trabalho com projetos:** (trans) formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos de precariedade. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e270, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 2 nov. 2023.



SUMÁRIO



# APRESENTAÇÃO

Sergio Arruda

O leitor tem mãos um livro com múltiplos aspectos, começando pela dialética que sempre se interpôs entre teoria e prática. Seríamos injustos chamá-lo de manual apenas, embora ele carregue esse instrumental. É que este *Projetos de multiletramentos no ensino de línguas*, de Joyce Fettermann & Rafaela Sepulveda, é um livro necessário a múltiplos propósitos, dos quais destaco três: 1. marcar o vínculo do professor com seu/sua aluno(a) dentro do projeto maior da educação a partir da sensatez que é criar projetos, mais do que planos de aulas; 2. estruturar todo esse caminho a partir de autores qualificados de áreas distintas como pedagogia, educação, metodologia, linguística, discurso; e, finalmente, 3. trazer à tona aquilo que hoje está no rol de todas as preocupações em torno da construção da cidadania na escola, que são a inclusão, o antirracismo, a decolonialidade, ainda mais no ensino de uma língua como o inglês, que se efetiva a partir de textos que precisam cumprir a tarefa do engajamento com a formação cidadã.

O leitor ficará fascinado com o trato sutil, claro e objetivo de teorias no âmbito de disciplinas tão variadas convergindo para a tarefa didática do(a) professor(a) que queira, de fato, qualificar suas práticas. As autoras enriquecem o livro com o testemunho (se assim podemos dizer) de suas próprias práticas como professoras de inglês em domínios e níveis muito diversificados, sempre experimentando e seguindo à risca o método científico, traduzido aqui pela eficácia da estruturação do pensamento pelas etapas de um projeto e todas as exigências que lhe são peculiares e devidas.

SUMÁRIO

O caráter prático do livro é, já, um indicativo do caráter estruturado de um plano que se quer interativo, dialogado, significativo, contextualizado, com sujeitos ativos – tudo pensado a partir da linguagem, cujas disciplinas têm evocado exatamente isso. O apelo da ascensão das teorias do discurso se faz aqui neste livro como domínio que não pode mais continuar apartado das pesquisas em ciências humanas e sociais aplicadas.

Enfim, o leitor se deleitará com quadros explicativos, inspiradores, de reflexão, de sugestão de projetos e construção de currículos, tudo a fazer deste *Projetos de multiletramentos* um livro-guia, apanhado da pura compilação teórica que justificou a prática das próprias autoras e que agora justificará muitas outras.

Boa leitura a todas e todos!



SUMÁRIO

**1**

**COMEÇANDO  
PELA AVALIAÇÃO**

Parece um movimento automático reduzir a avaliação a uma prova ao final de um período estudado, e é possível fazer isso sem muito esforço. Porém, ao falarmos em avaliação, é preciso compreender sua importância para a construção do currículo de um curso ou um programa que vise à aprendizagem significativa das(os) estudantes como um todo – e não apenas do foco em um recorte ou uma pequena parte do que as(os) estudantes podem demonstrar ter apreendido após algumas aulas.

Assim, é recomendável dar a ela uma posição mais privilegiada no planejamento, pensando em como torná-la uma atividade constante, intencional e integradora das tarefas propostas e de seu desenvolvimento no decorrer dos projetos. Pensando nisso é que resolvemos começar este livro trazendo a avaliação e alguns conceitos relevantes que a envolvem, lançando luzes para o seu potencial, pensando em muito além de simplesmente pontuar os acertos e destacar os erros de estudantes, facilitando as aprendizagens por meio do *redesign* do nosso jeito de olhar para elas – e também de nossas práticas.

## AVALIAR É PRECISO

Você perceberá ao longo deste livro que gostamos de fazer perguntas. Afinal, elas instigam o pensamento crítico e proporcionam novas ideias. Então, queremos discutir algumas questões, deixando espaço para novas ponderações a partir de suas próprias leituras: 1) **O que** devemos avaliar? 2) **Por que** avaliar? 3) **Como** avaliar? Nosso intuito é, a partir dessas perguntas, pensar a avaliação *para* e *como* aprendizagem no trabalho com projetos nas aulas de línguas.

Antes, vejamos do que estamos falando ao tratar de **avaliação**. Para Scaramucci (2006), ela possui um papel central no processo de ensino e aprendizagem, atuando como mola propulsora para que esse

SUMÁRIO

processo aconteça de forma eficaz. Na mesma perspectiva, Villas Boas e Nobre (2020) afirmam que é uma parte essencial do planejamento do currículo e possui um papel muito importante nas experiências de aprendizagem. No entanto, como refletem Tinoco e Dos Santos (2023, p. 69), “A avaliação [...] é, possivelmente, uma das tarefas mais difíceis da docência”. De fato, ela se torna um grande desafio quando pensamos em praticá-la desde o início, ou seja: a) partindo de um diagnóstico do que estudantes já conhecem; b) observando e fazendo registros de todo o processo de aprendizagem durante um projeto; e c) verificando o que aprenderam em um período letivo.

Esse desafio se torna ainda maior pelo fato de que professores geralmente não têm que estudar sobre avaliação muito a fundo nos cursos de licenciatura no Brasil. Esse contato maior costuma existir, na verdade, nos cursos de pós-graduação – e, quase sempre, de forma eletiva<sup>1</sup>.

Isso significa que professores têm sido levados a crer que avaliação e testagem não são da sua responsabilidade, porque eles não são qualificados para criar testes e outros tipos de avaliação, supondo que desenvolver testes deve ser uma tarefa designada a um especialista da área (Villas Boas; Nobre, 2020, p. 4, tradução nossa).

Ainda assim, avaliar é uma tarefa essencial na rotina de sala de aula. Por isso, os autores acima também alertam que “[...] professores de línguas devem saber as particularidades da avaliação da aprendizagem de línguas, que, de alguns modos, é diferente de avaliar conteúdo” (Villas Boas, Nobre, 2020, p. 4, tradução nossa) – matemática, ciências, geografia, e história, por exemplo. Que particularidades são essas? O que precisamos considerar ao avaliar nas aulas de línguas?

1 A Universidade de Brasília (UnB) possui um componente específico obrigatório sobre Avaliação no curso de Linguística Aplicada. Disponível em: [http://pgla.unb.br/images/Lista\\_Ofertas\\_PGLA\\_2-2023.pdf](http://pgla.unb.br/images/Lista_Ofertas_PGLA_2-2023.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.



## SUMÁRIO



### Expandindo as ideias

Stiggins (1991, p. 535) diz que tornar-se letrada(o) em avaliação “[...] é ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno. [...] Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que transmitem definições ricas, específicas e claras do rendimento que é valorizado”.

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), a partir de Stiggins (1991), destacam três ações importantes para atender à demanda por uma melhor compreensão da comunidade escolar e da sociedade a respeito desse assunto:

1. Compreensão profunda do que significa ser letrada(o) em avaliação;
2. Diferenciação entre níveis de letramento;
3. Oferta de programas de letramento em avaliação.

O letramento em avaliação permite que atuemos como agentes no processo de tomada de decisão nos programas de ensino e nos envolvamos na seleção de avaliações adequadas para cada contexto de ensino (Villas Boas, Nobre, 2020).

Compreendendo as várias nuances existentes, é preciso saber diferenciá-las e entender que existem termos adequados para diferentes tipos de avaliação. Esses nomes, em muitos casos, podem acabar sendo confundidos e mal-usados nos contextos de ensino pela falta de letramento em avaliação. Vejamos, de forma resumida, alguns esclarecimentos a seguir.



## SUMÁRIO




### 1. Avaliação institucional e avaliação da aprendizagem

Villas Boas (2022) destaca que a avaliação **institucional** pode ser traduzida para inglês como *evaluation*, enquanto a avaliação da **aprendizagem** pode ser melhor compreendida como *assessment*. A primeira está ligada ao trabalho da equipe gestora da escola (geralmente, uma avaliação externa) e a segunda se refere aos resultados obtidos por estudantes, que demonstram como aprendem e desenvolvem suas habilidades. Ambas geram dados que podem contribuir para o **aprimoramento de práticas** – seja da escola como um todo ou do ensino na sala de aula e para além dela – e impactar diretamente o trabalho com estudantes.

### 2. Avaliação formal e informal

Esses dois tipos de avaliação podem ser alvo de bastante dúvida, apesar de designarem modos diferentes de averiguar habilidades e conhecimentos construídos. A avaliação **formal**, como afirma Villas Boas (2022, p. 93), “[...] inclui exercícios e outros tipos de atividades [...]”. Trata-se de técnicas sistemáticas e previamente planejadas para aferirmos o grau de aprendizagem do aluno”. Alguns exemplos são a prova, produções escritas, apresentações orais, portfólios e projetos, pois, a partir de sua realização, surgem resultados capazes de demonstrar o desempenho da(o) estudante, mesmo que, em vez de os conceitos serem numéricos, sejam organizados por descritores e níveis de desempenho. Alguns fatos sobre esses instrumentos de avaliação formal são:

- a. Mesmo os que geram notas podem ser formativos;
- b. Eles podem ser utilizados para dar *feedback* às(aos) estudantes; e
- c. Eles podem ser usados para informar tanto estudantes como professoras e professores (além, é claro, das autoridades escolares e famílias) sobre possíveis mudanças de rumo necessárias durante o processo de aprendizagem.



Para a autora acima citada, a avaliação **informal**, por outro lado, é feita com bastante frequência de diversas maneiras, seja por meio de comentários, respostas ou algum *feedback* dado às(aos) estudantes durante uma atividade – por exemplo, ao dizer *Good job!* / *Very good!* / *Excellent!* / *Congratulations!*, repetir alguma palavra que uma aluna tenha dito de forma incorreta, esperando que ela se corrija ou corrigindo-a em tempo real. É importante notar que esses comentários podem ser feitos de forma oral ou escrita, como quando escrevemos algo no canto de uma prova ou trabalho entregue.

Como ressalta Villas Boas (2022, p. 93),

Avaliamos os alunos ao decidirmos para quem direcionar perguntas e em que momento da aula; se devemos insistir caso o aluno hesite, ou passar a outro aluno; se o erro cometido deve ser tratado naquele momento, porque é relacionado ao assunto ensinado, ou se pode ser ignorado etc. Tudo isso ocorre informalmente, sem registros ou sistematização de dados.

Porém, devemos ter atenção para que nossa forma de avaliar ou julgar não acabe se tornando **discriminatória** ao medir injustamente o que (ou quanto) alguns sabem ou demonstram saber naquele curto espaço de tempo da aula. É que,

Inadvertidamente, professores podem referir-se a alguns alunos mais do que a outros, criticar uns mais do que outros, ou até demonstrar, por meio de gestos, atos e palavras, desprezo por alunos com menos recursos, mais tímidos ou com necessidades de aprendizagem (*ibidem*, p. 93).

Nessa linha, a professora Gladys Camargo-Quevedo (2023)<sup>2</sup> lembra que **a avaliação deve ser sempre planejada**. Ao seu ver, o que normalmente se descreve como **avaliação informal**, na verdade,

2

As citações a Gladys Camargo-Quevedo (2023) se referem à leitura crítica deste capítulo realizada pela professora.





## SUMÁRIO

“são **reações** na forma de julgamento, estímulo ou decisão pedagógica (grifo nosso)”. Assim, classificá-las como avaliação pode “dar muita margem para a famosa subjetividade que assombra a avaliação e resvala facilmente para atitudes tendenciosas e não éticas, pois, de modo geral, professores têm dificuldades de distinguir julgamento pessoal de avaliação baseada em evidências”. Segundo ela, usamos os resultados das avaliações para tomar decisões sobre que escolhas fazer em seguida, em termos de materiais a serem utilizados, retomadas necessárias, o que precisa ser medido e como isso deve acontecer. Enfim, assim compreendemos quais procedimentos devem ser tomados para contribuir **positivamente** com as aprendizagens das(os) estudantes.

### 3. *Avaliação tradicional e avaliação de desempenho*

Antes de tudo, é preciso esclarecer que não somos contra as avaliações tradicionais (e que o que é tradicional não necessariamente é negativo) –, a não ser quando elas são as únicas formas de avaliar o que estudantes produzem **hoje**.

É comum, ao lermos textos sobre avaliação, ver autores criticando provas e testes, por exemplo, como se tudo que aconteceu até o momento estivesse errado e apenas as opções de instrumentos avaliativos mais contemporâneas (por exemplo, jogos) fossem corretas. Nós sabemos das dificuldades inerentes ao considerar apenas esses nas nossas práticas e, por isso, vemos com bons olhos as mais novas técnicas que existem para avaliar, principalmente quando elas permitem que a aprendizagem trilhe caminhos mais formativos e favoreçam a autonomia das e dos estudantes.

É importante entender que **provas e testes também podem ser elaborados e utilizados para fins formativos**. Para isso, é preciso adotar práticas mais atuais e autênticas, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem traçados e ao trabalho desenvolvido nos projetos, e variando as questões (abertas e de múltiplas escolhas).





Além disso, devemos sempre levar em consideração os gêneros textuais, os tipos de textos, os significados que podem ser construídos a partir deles, bem como o contexto em que a língua está sendo apresentada ou retomada. Isso fará com que as questões e as frases trabalhadas estejam sempre contextualizadas – e não isoladas.

Outro ponto relevante é considerar como avaliar o **desempenho** das e dos estudantes por meio desses e outros instrumentos. Mas como fazer isso? Tudo vai depender do tipo de atividade ou tarefa que realizarem. Entretanto, algo imprescindível a se trazer aos projetos são as **rubricas**, para fundamentar os critérios que serão utilizados na avaliação. E para que façam sentido, é preciso deixá-las claras desde o início de cada projeto, composição escrita, apresentação oral ou criação multimodal, para que também sejam consideradas nas produções das e dos estudantes.

De acordo com Villas Boas (2022), o ideal é que professoras e professores elaborem os descritores para cada projeto, tarefa e atividade proposta junto com suas(seus) discentes, pois, mesmo que já existam diversos critérios prontos para uso em avaliações escritas e orais de inglês (por exemplo, nos livros didáticos), nos variados níveis e situações, estes podem não ser tão adequados para as necessidades de suas turmas. Eles acabam uniformizando e padronizando algo que pode e deve ser mais personalizado. Por outro lado, concordamos com Brookhart (2013), que afirma que há rubricas gerais e específicas para cada tarefa. Assim, é útil considerar esses dois tipos ao planejar projetos e aulas.

Portanto, para avaliar de modo significativo o desempenho de suas estudantes em atividades, tarefas e projetos, é preciso:

- Ter objetivos de aprendizagem claros;
- Listar os padrões de desempenho esperados, como: fluência, uso da língua, vocabulário e pronúncia para as produções

orais; e conteúdo, organização de ideias, gramática e vocabulário para as composições escritas;

- Especificar o esperado no desenvolvimento das habilidades em atividades orais e escritas;
- Deixar claro como o envolvimento com o grupo será avaliado; e
- Considerar o progresso no desenvolvimento das habilidades, quando as tarefas forem realizadas em etapas.

Assim, ao concluir a avaliação, será possível utilizar frases que contemplem tais descritores para as atividades e tarefas. Por exemplo:

- Atingiu o objetivo integralmente.
- Atingiu o objetivo quase integralmente.
- Atingiu o objetivo parcialmente.
- Não atingiu o objetivo.

Quevedo-Camargo (2021) indica o uso de rubricas on-line para marcar trabalhos escritos com mais facilidade, considerando o estilo, o conteúdo e a submissão (no prazo ou com atraso).

**Figura 1 - Rubricas on-line**

<b>Estilo</b>	Muito pouco elaborado <b>0 pontos</b>	Apresenta estilo adequado e consistente <b>1 ponto</b>	Apresenta estilo bastante adequado e consistente <b>2 pontos</b>
<b>Conteúdo</b>	Sem conteúdo relevante <b>0 pontos</b>	Conteúdo limitado e de relevância limitada <b>1 ponto</b>	Conteúdo bom e de relevância apropriada <b>2 pontos</b>
<b>Penalidade pelo atraso na submissão</b>	Entrega atrasada <b>-1 ponto</b>	Submissão dentro do prazo <b>0 pontos</b>	

Fonte: Quevedo-Camargo (2021, p. 15).

As rubricas são ótimas ferramentas para nos ajudar na avaliação tanto de atividades mais simples, como produções textuais, compreensão de texto, pesquisa, apresentações, quanto em projetos<sup>3</sup>. Ao decidirmos utilizá-las, é preciso considerar que:

- Cada projeto, assim como as aulas dentro dele, deve ter rubricas específicas, pois elas ajudam na personalização das experiências de aprendizagem.
- Elas descrevem “níveis” de desempenho ou competências, destacando não apenas os dois extremos, mas também o que acontece entre eles.
- Ao escrever as rubricas, precisamos usar palavras que mostram, de maneira explícita, quais os critérios que serão avaliados.
- Elas nos ajudam a fornecer *feedback*, facilitando a compreensão das(os) estudantes. Por isso, elas devem ser apresentadas e discutidas durante a realização das tarefas.
- Elas também podem ser usadas, ao final da tarefa e/ou projeto, para a realização de uma autoavaliação, estimulando a reflexão crítica sobre o próprio trabalho realizado.

#### Para compreender

Para visualizar alguns exemplos de rubricas de um projeto com produção escrita de notícias, acesse o QR Code.



3

Leia mais em: <https://scaffolddeducation.com.br/avaliacao-por-rubrica-como-esse-instrumento-pode-ajudar-na-avaliacao-durante-o-periodo-de-educacao-remota/>. Acesso em: 29 mar. 2024.



Dessa forma, enfatizamos a importância de delimitar bem o que é avaliado numa tarefa – seja ela realizada em ambientes digitais ou não –, para que as(os) estudantes compreendam o que precisam incluir e levar em conta em suas produções desde o início. Como evidencia Villas Boas (2022), não podemos nos esquecer de considerar apenas os critérios de desempenho que estejam diretamente conectados aos objetivos de aprendizagem do trabalho ou projeto realizado. Logo, quanto mais específicos forem, mais possibilidade de contribuir com o produto que está sendo criado e avaliado. Ou seja, a regra é simples: **avale o que foi ensinado!**

#### 4. *Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa*

A Avaliação Diagnóstica, a Formativa e a Sumativa podem ser usadas *antes*, *durante* e *depois* de um programa educacional, projeto ou uma simples atividade (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020), respectivamente. Acreditamos que isso requer **planejamento**, pois tudo que nos propomos a realizar numa aula precisa ser cuidadosamente planejado: desde o diagnóstico sobre os conhecimentos que as(os) estudantes trazem consigo até as atividades e as avaliações, passando pelas maneiras de avaliar e os instrumentos que pretendemos usar para isso.

Assim, é importante lembrar que fazer um diagnóstico – ou uma **análise das necessidades** – em aula requer “classificar a condição” da **aprendizagem** – e não de estudantes, como diz Carvalho (2022). Logo, a avaliação diagnóstica tem a ver com as habilidades que elas e eles precisam dominar

[...] *antes* do início da atividade, aula, período ou curso. A partir de então, essa avaliação determina que grau de domínio dessas habilidades já existe e qual ainda precisa ser construído. Isso não necessariamente tem a ver com o número de respostas corretas em um teste (Fettermann, 2023, p. 58).

## SUMÁRIO





## SUMÁRIO

### Para aprofundar

Existem várias maneiras de conduzir uma análise das necessidades (*needs analysis*) de aprendizagem, assim como existe mais de um modo de ensinar línguas. A maioria dessas análises se preocupa com necessidades específicas individuais ou de grupos específicos de estudantes (Long, 2005). Elas podem ser compreendidas a partir da aplicação de um questionário, da produção de um texto, de uma apresentação oral ou mesmo de uma conversa inicial.

Facilmente, os resultados de provas ou de listas de questões podem ser considerados mais importantes nesse tipo de avaliação. Porém, podemos pensar em mais modos de compreender quais conhecimentos, competências e habilidades as(os) estudantes já possuem e o que ainda precisam desenvolver, que pressuponham mais do que respostas decoradas e proporcionem a reflexão. Desse modo, podemos focar em tarefas e avaliações alternativas, que requeiram o exercício do pensamento crítico, como em um jogo on-line ou de tabuleiro com perguntas ou enigmas para serem resolvidos individualmente ou em grupo, produção de textos e gravação de áudios curtos ou pequenas apresentações – as rubricas avaliativas, construídas com base nos critérios que desejamos avaliar nos projetos, podem funcionar como grandes aliadas para nos ajudar a compreender os conhecimentos trazidos e não apenas contemplar notas ou conceitos.

Ao avaliar de modo **formativo**, proporcionamos meios para que as e os estudantes desenvolvam habilidades, como “[...] argumentar, conhecer, contrastar, deliberar, dialogar, indagar, raciocinar”, levando-as(os) a fazer descobertas. No ensino de línguas – mais especificamente, de inglês –, temos a possibilidade de proporcionar caminhos para descobertas diversas **não apenas sobre a língua**,





## SUMÁRIO

**mas também por meio dela.** Por exemplo, em projetos sobre o meio ambiente, tecnologias, comunidades sociais, fatos históricos e outros, aprendizes conhecem algo novo, argumentam, contrastam informações, deliberam sobre fatos, dialogam para chegar a conclusões, indagam-se uns aos outros de maneira respeitosa, raciocinam. Assim, podem trabalhar informações relevantes sobre os tópicos enquanto aprendem o idioma. Podemos verificar, então, o que afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao defenderem que esta é uma forma de avaliar *para* e *como* aprendizagem, que também é pautada pela “[...] inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética” (Villas Boas, 2022, p. 26).

É nesse sentido que reafirmamos a importância de as(os) estudantes conhecerem as rubricas desde o início do projeto, para realizarem suas produções considerando cada uma e saberem em que critérios seu trabalho será avaliado. Assim, elas precisam ser expostas na sala de aula (por exemplo, num mural físico ou on-line), para facilitar essa tomada de consciência durante o projeto, no determinado período.

Por fim, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam que a avaliação sumativa faz uma retrospectiva de um conteúdo já trabalhado, permitindo que cheguemos a uma conclusão mais ampla do que foi aprendido por meio de notas tiradas em um teste ou prova – o que pode levar à discriminação e até à exclusão. No entanto, ao contrário do que muitos podem pensar, ela não se destina a ser **excludente**, mesmo possuindo esse caráter julgador, e pode ser formativa.

Como alerta Villas Boas (2022), para que isso aconteça, é necessário que a escola, curso ou universidade faça um balanço sobre o desempenho das(os) estudantes e promova as mudanças necessárias em tempo. Por exemplo, ao perceber que um(a) estudante obteve uma nota insatisfatória em uma prova escrita, por não





## SUMÁRIO

conseguir escrever um texto envolvendo as características de determinado gênero textual, a professora ou o professor pode retomar o conteúdo antes trabalhado para revisar o que não ficou claro e permitir que a(o) estudante desenvolva melhor sua produção, considerando os critérios construídos com a turma.

### Para compreender

- Retomada de um conteúdo para revisar o que não ficou claro para a(o) aprendiz → avaliação *para* a aprendizagem
- Desenvolvimento de critérios para uma tarefa com a turma → avaliação *como* aprendizagem

Seja qual for a metodologia utilizada pelo contexto educacional, é importante entender que não precisamos defender apenas um tipo de avaliação e devemos ter em mente que um não elimina as possibilidades do outro. **Na verdade, devemos combiná-los**, utilizando o melhor de cada um para nossas aulas (considerando que o sistema educativo brasileiro exige notas). O que vale a pena diversificar são as técnicas e ferramentas escolhidas para cada tipo de projeto proposto.

No tópico 3 (sobre *Avaliação tradicional e avaliação de desempenho*), dissemos que “o que é tradicional não necessariamente é negativo”. De fato, defender as tradições, como metodologias sólidas para ensinar ou avaliar, não é (de todo) ruim, mas pode se tornar uma grande desculpa para se enraizar práticas que vão contra tudo o que expusemos aqui e continuar fazendo tudo igual a antes. Assim, não conseguiremos avançar se não nos dispusermos a deixar o que não funciona para trás e buscarmos aprender algo novo.





De nada adianta diversificar as ferramentas se a cultura avaliativa não mudar.

Quando desenvolvemos bem o letramento em avaliação, conseguimos diversificar as práticas, os instrumentos e construir uma mentalidade formativa e colaborativa – e isso é um longo **processo**, no qual aprendemos com os erros e acertos. Conforme destaca Quevedo-Camargo (2020), ao nos tornarmos letradas(os) em avaliação, o desempenho das(os) estudantes e o que conseguem fazer utilizando a língua aprendida deve se tornar o nosso foco. Assim, conseguimos dar-lhes o suporte necessário para continuarem desenvolvendo as habilidades necessárias no idioma.

Aos poucos, então, conseguimos avançar na contramão de uma direção que, culturalmente, tem enxergado a avaliação de modo mais punitivo, e passamos a realizá-la por meio de diferentes designs.

### Para refletir

De acordo com Popham (2009), quanto mais letramento em avaliação professoras e professores tiverem, melhores decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem serão capazes de tomar.

- Você se considera letrada(o) em avaliação? O que faz você pensar assim?
- Como você pode utilizar os dados que emergem das avaliações (sejam elas mais ou menos tradicionais) que realiza em suas aulas para melhorar suas práticas educativas?

SUMÁRIO

- Que decisões da sua sala de aula podem ser influenciadas pelas maneiras como você avalia as aprendizagens de suas/seus estudantes?

## O QUE, POR QUE E COMO?

De modo prático, vamos considerar o projeto *'Real or fake?'* (ver capítulo 7), que nós realizamos com nossas(os) estudantes em aulas de inglês técnico e instrumental. Os objetivos dentro do seu escopo foram:

- Compreender o conceito de notícia;
- Tomar consciência de aspectos linguísticos e estruturais da notícia: que tipo de linguagem normalmente é utilizada (exemplo: neutra, apelativa, 3ª pessoa etc.), tempos verbais mais comuns, como identificar fontes confiáveis, reconhecer uma manchete, *lead*, subtítulos, o corpo da notícia etc.;
- Diferenciar notícias e *fake news*.

A partir disso, foi preciso pensar na(s) avaliação(ões). Assim, as perguntas a seguir tornaram-se pertinentes:

1. *O que avaliar?*
  - Os conhecimentos prévios sobre o assunto (diagnóstico);
  - A participação nas discussões em grupos menores e no grupo maior, com todos (conhecimento linguístico demonstrado, usos da língua, engajamento nas tarefas e outros);

SUMÁRIO



## SUMÁRIO



- A compreensão do conceito de notícia, dos aspectos trabalhados e a diferença entre notícia e *fake news*, por meio de exemplos criados a partir dos conhecimentos construídos;
- Realização das tarefas (em aula e em casa) – produções orais e escritas;
- Colaboração e criatividade para responder à pergunta norteadora do projeto (*Como podemos reduzir os impactos das fake news?*);
- Apresentação de possíveis soluções e ideias; e
- Perguntas e comentários após as apresentações.

### 2. *Por que avaliar?*

Entendemos que a avaliação dos itens acima nos possibilitou maior compreensão de alguns pontos, a saber:

- O que as(os) estudantes já sabiam sobre o tema proposto;
- O que era mais interessante para a turma em termos de conteúdos, a partir do diagnóstico levantado;
- Os conhecimentos prévios da turma, por onde realmente seria relevante começar a discussão;
- Que materiais poderíamos utilizar para tornar as aulas mais atraentes e significativas para as turmas;
- Que assuntos poderiam surgir e possíveis conexões que poderiam ser feitas;
- Que habilidades poderiam ser trabalhadas para contribuir com a construção de conhecimentos da turma; e
- Maneiras de abordar os assuntos, praticar a língua e estimular seus diferentes usos.



## SUMÁRIO

### 3. Como avaliar?

Quevedo-Camargo (2023) afirma que, de modo geral, professores costumam ter liberdade ao fazer usos da avaliação formativa, mas não da sumativa. Assim, concordamos que professoras e professores deveriam ter mais **liberdade para escolher** que instrumentos gostariam de utilizar ou fazem mais sentido em cada um de seus grupos e contextos de ensino em que atuam. Gostamos do que Villas Boas e Nobre (2020) sugerem para um **sistema avaliativo** eficaz, nesse sentido:

- Ele deve conter tarefas e atividades alinhadas ao currículo e às metodologias e abordagens de ensino;
- Precisa refletir os tipos de atividades que as e os estudantes realizam no projeto e no seu programa de ensino (por exemplo, questões abertas e de múltipla escolha, compreensão de textos, produção de parágrafos etc.);
- Deve focar em tarefas que também contemplem as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e fala). As expectativas de aprendizagem e os contextos de ensino também podem influenciar este ponto;
- Precisa englobar uma série de instrumentos avaliativos, não apenas provas e testes. Além disso, estes, quando usados, não devem ter o maior peso no processo avaliativo;
- Deve incluir avaliação por pares, para que não apenas a(o) professor(a) tenha a responsabilidade de avaliar, mas esse seja um processo co-construído. Para que aconteça de forma eficaz, é importante compreender que isso exige um bom letramento em avaliação, para que as(os) professoras(es) saibam como conduzi-lo. Desenvolver esse letramento com estudantes é um trabalho que leva à autonomia e à avaliação *como* aprendizagem (Earl, 2013);



- Como dito antes, precisa combinar tipos de avaliação formativa e sumativa, fornecendo a possibilidade de retomar o conteúdo trabalhado e de redesenhar as produções iniciais (*Redesign*) (Fettermann, 2020), a partir da experimentação e aplicação dos pontos necessários, passando pelo *feedback* após a verificação.

## O *FEEDBACK* NO REDESIGN

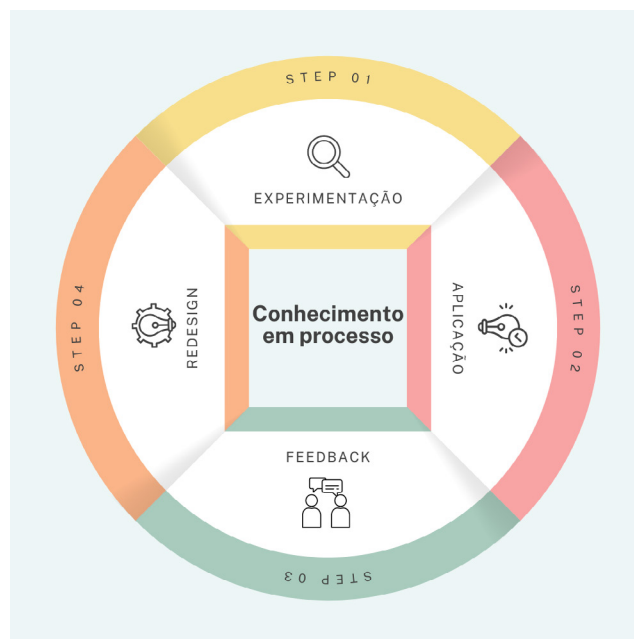
Em seus estudos sobre avaliação, Carver (2017) destaca o papel crucial do *feedback* para a aprendizagem no contexto de ensino superior, apesar do aspecto contraditório que pode possuir em determinados momentos. Não queremos nos ater aqui a este ponto específico, mas ao fato de que o *feedback* se torna um instrumento valioso, tanto para a melhora da performance de estudantes em tarefas específicas quanto em situações mais gerais.

Como o autor acima explica, nos últimos anos a literatura sobre avaliação tem incorporado o significado de *feedback* à área e trazido muitos dados que comprovam sua relevância para o ramo. Assim, destaca, entre outros, o seu objetivo de ajudar as pessoas a compreenderem suas maneiras diversas de aprender, assim como de melhorar a sua performance. Cabe à(ao) professor(a), então, observar as evidências de aprendizagem durante as tarefas para verificar o que precisa ser revisitado, proporcionar o *feedback* adequado e oportunizar o *redesign* das produções de suas/seus estudantes sempre que necessário.

Entendemos que isso traz às(aos) estudantes mais responsabilidade, uma vez que precisarão refletir mais sobre como compreendiam algo antes e o que precisam fazer para realizarem os ajustes solicitados – levando em conta as rubricas construídas/compartilhadas –,

confirmando sua posição de agentes em vez de meros espectadores em seu próprio percurso de aprendizagem. Como visto anteriormente (na pergunta #3), esse processo parte da experimentação e continua se desenvolvendo, em um ciclo iterativo. Observe a figura 2:

**Figura 2 - Redesign**



Fonte: adaptado de Fettermann (2020).

É relevante notar que esse ciclo requer reflexão-ação e esse processo pode levar, novamente, à experimentação, aplicação, ao *feedback* (oral ou escrito) e, sempre que necessário, ao *redesign*. Dessa forma, o conhecimento vai sendo (co)construído entre todos os atores de maneira dinâmica e constante, e o *feedback* funciona como um trampolim que impulsiona o *redesign*.

Partindo dessas ideias e exemplificando o processo de avaliação, consideramos os seguintes pontos para o projeto *'Real or Fake?'*:

1. Percepção inicial (diagnóstico) – sem a nossa interferência – dos conhecimentos prévios (perguntas para gerar uma discussão)
2. Experimentação
  - Leitura e análise de páginas de notícias reais e falsas.
  - Pesquisa de notícias e exposição das próprias conclusões em notas escritas no *Google Jamboard*.
  - Discussões orais em aula sobre a pesquisa realizada.
3. Aplicação
  - Diferenciação entre notícias reais e falsas de forma oral, e apropriação desses gêneros discursivos.
  - Usos da língua em comunicação autêntica (mobilização de vocabulário e gramática e uso das próprias palavras para escrever e falar o que identificaram nas notícias, dentro dos limites de seus níveis de proficiência) em exercícios escritos.
4. *Feedback*
  - Comentários sobre o uso da língua nas produções coletivas em tempo real (durante as atividades) e individuais posteriormente, na plataforma digital (após correções).
5. *Redesign*
  - Uso do *feedback* fornecido para compor as respostas às perguntas norteadoras do projeto de forma criativa e multimodal (escrita, audiovisual).
6. Autoavaliação ao final do projeto e do curso – com perguntas abertas, para estimular a autorreflexão sobre a própria aprendizagem.

# 2

**UMA CONVERSA SOBRE  
MULTILETRAMENTOS  
E PROJETOS**



Quando o Grupo de Nova Londres (*The New London Group*) se reuniu para pensar a Pedagogia dos Multiletramentos, seus membros tinham alguns objetivos em comum – entre eles, propagar a compreensão de que a educação precisa ser construída com base na produção de significados. A partir de suas discussões, então, elaboraram o manifesto “*A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*”, em 1996, compilando suas ideias e experiências como educadores e pesquisadores. Esse documento até hoje é muito consultado, devido à importância que possui para os estudos relacionados à linguagem<sup>4</sup>.

Já há algum tempo, os multiletramentos têm guiado nossas práticas de ensino. Porém, a partir de 2020, com a necessidade de ensinar de forma remota, as possibilidades de integrar as diversidades (linguística e social) e a multimodalidade ao uso das tecnologias digitais nas aulas – desde a educação básica até a universidade – aumentaram. Esses dois “multis” tornam o ensino de língua nesse contexto menos focado nos sistemas (gramática e vocabulário) e habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e fala) e mais voltado às experiências de vida, ecoando diretamente na forma como estudantes interagem em sociedade por meio das leituras, constroem sentidos e participam de diversas atividades do cotidiano, como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Assim, os usos das habilidades e dos sistemas são estimulados, mas em situações reais e mais complexas de aprendizagem.

Diante da pragmática das diferenças linguísticas e culturais para a vida acadêmica, profissional, cívica e privada, apontada pelos autores citados, trabalhar com múltiplas linguagens “[...] em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (*ibidem*, p. 20) nos leva a crer que o desenvolvimento de projetos pode enriquecer as experiências de

4 Versão original, em inglês, disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 22 mar. 2023. Hoje existem duas traduções do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos em Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>; <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 22 mar. 2023).

## SUMÁRIO

aprendizagem, uma vez que neles consideramos as multiculturas, contextos reais, modos de vida variados, entre outros. Tais linguagens e modos (escrito, verbal, espacial, tátil, gestual, audiovisual, oral etc.) possibilitam conexões entre si que também ajudam as(os) estudantes a concatenar ideias e produzir significados por meio da língua. Ou seja, enquanto aprendem inglês no contexto de um projeto, podem conectar as demais aprendizagens, trazendo-as para a sua realidade e necessidade, seja na escola ou na universidade (ler e escrever artigos científicos, assistir a palestras, fazer apresentações em congressos etc.), contrariando a noção de um ensino conteudista e bancário, tão criticado por Freire (1996)<sup>5</sup>.

Assim, ao ensinar a língua inglesa, a materna ou outro idioma, não podemos mais nos limitar aos conteúdos programáticos pré-estabelecidos de um currículo. Torna-se necessário convidar nossas(os) estudantes à reflexão, à crítica, à resolução de problemas reais, ao trabalho colaborativo, à integração de culturas diversas, à conexão entre escola, universidade e sociedade, entre outros, para que sejam capazes de atuar no mundo por meio dessas competências, em vez de simplesmente reproduzir estratégias e estruturas fixas e desconectadas de contextos significativos. Trabalhar com projetos é um caminho interessante nessa direção.

## QUE INGLÊS DEVEMOS ENSINAR HOJE?

Essa pergunta é pertinente, pois, no contexto histórico do ensino de inglês no Brasil, por anos essa língua foi – e ainda tem sido – considerada e ensinada como “estrangeira” nas escolas, cursos de idiomas e universidades. Acreditamos que isso implica considerá-la

5

O livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, aliás, foi contemporâneo ao manifesto do Grupo de Nova Londres, na segunda metade da década de 1990.



uma língua de outros, de estrangeiros nativos, não nos apropriando dela, e entendendo o inglês falado em países da América do Norte e da Europa (principalmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra) como os padrões a serem seguidos. Assim, ano após ano, incentivamos a ideia de “um inglês” melhor que outros, alimentando, em muitos casos, o preconceito linguístico e ignorando os tantos outros povos que possuem a língua inglesa como oficial ou segunda língua – assim como suas culturas. Por isso, ainda é comum ouvirmos propagandas de cursos dizendo que são os melhores porque possuem professoras(es) nativas(os), assistirmos a vídeos nas redes sociais exaltando a pronúncia de pessoas nativas e incentivando estudantes a aprenderem o idioma falado em certas regiões, além de vermos brasileiras(os) “forçando” um sotaque norte americano ou britânico.

No entanto, autoras(es) internacionais e brasileiros, como Jenkins (1998, 2000, 2009, 2015, 2016), Canagarajah (2013), Gimenez (2015), Bordon (2020) e outras(os) têm defendido cada vez mais uma abordagem de ensino que entenda a língua inglesa como usada de forma global, em sua maioria, por falantes não-nativas(os) – ou seja, por pessoas não nascidas em territórios onde esse idioma é considerado o oficial.

Bordon (2020) destaca que o número de falantes não-nativas(os) da língua inglesa hoje é muito maior – sendo, aproximadamente, um quarto das(os) falantes de inglês no mundo –, o que deixa claro um grande impacto nos seus usos e seu desenvolvimento. Isso porque aspectos como a história, política e economia, além do crescimento das tecnologias e dos processos da globalização fizeram com que o inglês tivesse uma influência global, sendo utilizado em contextos de comunicação intercultural – em sua maior parte – por falantes não-nativas(os).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, 2018) tira a ênfase do “estrangeiro” nas orientações ao ensino de inglês, mostrando que pessoas nativas de lugares que têm a língua como oficial não devem ser o único modelo de falantes a ser seguido, uma vez que a partir dessa noção, ela se desnacionaliza ou

desterritorializa e passa a pertencer a todos que dela fizerem uso, nas mais diversas situações.


Logo, considerar o inglês uma língua franca requer compreendermos que ele não pertence a nativas(os) ou a não-nativas(os), mas a todas as pessoas que falam e usam esse idioma de outras formas (Bordon, 2020), seja no hemisfério norte ou sul global, explorando as diversas possibilidades de comunicação que ele oferece – que vão além das normas gramaticais. Isso nos remete a uma abordagem decolonial de compreender os usos da língua inglesa, o que também permite que a tratemos como adicional e não mais apenas como estrangeira.

Assim, a inteligibilidade passa a ter mais importância na comunicação do que a maneira como certo grupo fala – incluindo sua pronúncia, sotaque, vocabulário local etc. – e abre caminhos para a aceitação da diversidade linguística nas variadas localidades, instituições e contextos de ensino. Isso implica, também, compreender que “[...] nossos lugares, então, são fundamentais na construção de quem somos, de como nos comunicamos e agimos” (Fettermann, 2023, p. 226), sendo as culturas locais, tanto quanto as globais, muito importantes na formação de aprendizes de línguas e na promoção da decolonialidade nas práticas educativas e multiletradas.

### Para compreender

“A decolonialidade necessariamente segue, deriva e responde à colonialidade e ao processo e condição colonial em curso. É uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência – especialmente por sujeitos colonizados e racializados – contra a matriz colonial do poder em todas as suas dimensões e pelas possibilidades de um outro saber (Mignolo, Walsh, 2018, p. 17 *apud* Fettermann, 2023).”

SUMÁRIO



De acordo com El Kadri (2010, p. 66), priorizar o uso inteligível da língua nos ajuda a compreender que “[...] a orientação do ensino de inglês muda substancialmente: de correto para apropriado, de normas exclusivas da(o) falante nativa(o) para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar que satisfaçam as necessidades locais”. Isso traz múltiplas implicações para professores de inglês, como a importância de:

- nos conscientizarmos da diversidade de “ingleses” que existem e as contemplarmos nas aulas;
- reconhecer possíveis equívocos relacionados às culturas, aprendendo a lidar com elas e incentivando nossas(os) estudantes a fazerem o mesmo;
- aprender estratégias de comunicação adequadas e princípios gerais da Competência Intercultural; e
- ter flexibilidade cognitiva (abertura a novas ideias e crenças) e comportamental (capacidade de mudar os padrões de comportamento) para ensinarmos muito mais do que apenas regras gramaticais e vocabulário.

Indo ao encontro disso, a BNCC ainda promove o foco no uso de multiletramentos para a competência de leitura e escrita em práticas sociais – dentro ou fora dos ambientes digitais – e ratifica a noção citada acima, de inglês como língua franca. Portanto, a ideia é que assim a gramática isolada deixa de ter um lugar privilegiado nas salas de aula e os contextos sociais de comunicação ganham cada vez mais espaço nas maneiras de ensinar e aprender.

Mas como podemos desenvolver multiletramentos em projetos, tendo essas noções de língua em mente? No tópico a seguir exploramos um pouco mais essa pergunta – e trazemos outras ideias práticas ao longo do livro.



## SUMÁRIO

## MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NOS PROJETOS

A partir do momento em que os textos deixaram de ser essencialmente escritos e impressos, assumindo características multimodais ou multissemióticas e tornando-se também imagens (estáticas e em movimento), vídeos (de performances e danças), áudios (sons, música, *podcasts*) – digitais ou não –, as modalidades diversas tomaram conta das nossas maneiras de (nos) comunicar, mesclando-se, intercalando-se e ampliando os sentidos que podem ser produzidos em nossas interações.

Como afirmam Rojo e Moura (2019, p. 11), “[e]sse conceito flexível, capaz de acompanhar tantas mudanças, é o conceito de letramentos”. Ao longo do tempo, à medida que os estudos e as práticas de leitura e escrita – ou produção textual (entendendo aqui o texto como muito mais do que apenas o que está escrito e incluindo as multimodalidades citadas acima nessa produção) – foram sendo ampliados, a palavra “letramento” foi ganhando plural (letramentos), prefixo (multiletramentos) e adjetivos (novos letramentos, letramentos acadêmicos, literários, digitais, mediáticos...), na busca de contemplar as mudanças pelas quais a sociedade foi passando.

Soares (2003) mostra que o termo “letramento” surgiu em 1980, visando ampliar o que se conhecia antes como “alfabetização”. Dessa maneira, letrar não significa necessariamente ensinar a ler e a escrever (isso é alfabetizar), mas pelo fato de alguém ter adquirido essas habilidades, consegue, como consequência, se envolver em práticas sociais – sejam elas escolares ou não –, como ler um livro ou uma notícia, pegar um transporte público e descer onde realmente precisa, ler uma receita e preparar um alimento, ler e responder a uma mensagem no celular, votar, entre outras.

SUMÁRIO



## SUMÁRIO

Assim, “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (Rojo, Moura, 2019, p. 14). Ou seja, vai além dos códigos linguísticos e de juntar os sons das letras para decodificá-las. Aliás, como esses autores destacam, “[...] alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala” (*Ibidem*, 2019, p. 15), enquanto o letramento requer práticas sociais de linguagem, envolvendo a escrita em diversos contextos sociais em seus grupos e comunidades socioculturais (como a família, o trabalho, a escola, os encontros religiosos etc.).

Para diferenciar ainda mais esses dois conceitos, precisamos compreender que a **alfabetização** é uma prática de cunho linguístico-pedagógica, enquanto o **letramento** possui natureza socioantropológica, pois as diferenças da vida social são importantes em suas práticas. Nesse combo de definições relevantes para compreendermos os (multi)letramentos, ainda podemos incluir o **alfabetismo**, cujo conceito possui uma base psicocognitiva, isto é, requer “[...] habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos” (Rojo, Moura, 2019, p. 16-17).

O tripé alfabetização-alfabetismo-letramento contribui para que entendamos melhor o papel de cada um desses elementos na construção social dos nossos hábitos e práticas de leitura e produção textual a partir das nossas realidades diversas. Além disso, ajudam a verificar o abismo que existe nos modos culturais de utilizar a linguagem escrita por grupos diferentes (alfabetizados e não alfabetizados), desvelando também os níveis de (an)alfabetismo existentes na sociedade.

Na tentativa de reduzir esses abismos, a escola e a universidade devem, constantemente, criar e desenvolver eventos de letramentos que promovam o envolvimento de suas/seus estudantes com textos variados que vão além das práticas letradas com as quais só temos contato nesses ambientes (leitura e escrita de gêneros



escolares como livros de histórias, notícias etc. e apresentações com base nessas leituras e escritas), mas que abrangem o que fazemos também fora deles (situações em que precisamos escrever e enviar um currículo para concorrer a uma vaga de emprego, participar de entrevistas, participar de um debate, criticar opiniões e elaborar as nossas próprias, interagir com pessoas de outras culturas etc.). Quando fazemos isso, lançando mão da pluralidade de linguagens a que temos acesso nos dias de hoje, e considerando as diversas culturas, estamos trabalhando com multiletramentos.

Como enfatiza Candau (2008, p. 13),

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “des-culturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Como podemos perceber, ao tratar de multiletramentos, unimos o aspecto sociocultural dos letramentos com a multimodalidade (múltiplas linguagens e seus modos) para produzir sentidos. Nessa perspectiva, Street (2012) relaciona esses dois campos, afirmando que o primeiro deles busca compreender o que as pessoas estão fazendo ou produzindo em comunidade, enquanto o segundo focaliza as ferramentas multimodais ou multissemióticas usadas nessas atividades.

Toda essa preocupação surge com o Grupo de Nova Londres, a partir de seu manifesto (Cazden et al, 2021; Grupo Nova Londres, 2021), que discute as mudanças (por exemplo: globalização, avanço das tecnologias, crescimento da diversidade cultural) pelas quais a sociedade já passava no final do século XX – que certamente impactariam os textos e, assim, os letramentos, bem como as maneiras de ensinar.

SUMÁRIO



É nesse panorama que nos baseamos para trazer os projetos<sup>6</sup> para a conversa, acreditando que eles podem contribuir grandemente com as práticas de leitura e escrita das e dos estudantes em língua inglesa, tendo como base a sociedade, suas culturas e de outras pessoas, assim como as digitalidades que permeiam o tempo presente, situando suas aprendizagens nas diversidades (cultural, linguística, social, tecnológica) que o hoje proporciona a todas(os) nós.

#### Para refletir

- Qual a diferença entre alfabetização, alfabetismo e letramento(s)?
- Quais as implicações desses conceitos para o ensino de línguas (por projetos) hoje?
- Como a compreensão dessas concepções pode contribuir para suas práticas em sala de aula?

## ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Quando pensamos em ensinar por meio de projetos, constantemente refletimos e discutimos sobre como ser menos teóricas e mais práticas nas aulas para que elas sejam relevantes para as(os) estudantes. Nos projetos realizados na universidade, partimos da teoria para melhor compreendermos que tipo de ensino estávamos propondo e embasarmos as propostas, tornando-as mais sólidas, mas queríamos que as aulas fossem um momento que conectasse a academia à “vida real” – no sentido de trazer implicações para o dia a dia das(os) estudantes. Foi assim que chegamos a temas como

6

Abordamos mais detalhadamente os projetos e seu desenvolvimento no capítulo 3 - **Por que ensinar inglês por projetos?**

famílias e suas diversidades atualmente, antirracismo, a presença das mulheres nas ciências, o impacto das *fake news* na sociedade como um todo – e de modo mais específico nos meios acadêmicos –, letramentos acadêmicos, preparando as(os) alunas(os) para produzirem seus textos e falarem de suas pesquisas em inglês.

Trabalhar com esses temas nos permitiu, entre outros, abordar diversidades sociais e modos múltiplos de linguagem, aproveitando o potencial e os avanços das ferramentas tecnológicas durante o ensino remoto e o período que se seguiu, começando com estudantes de pós-graduação e, posteriormente, ensino médio integrado e cursos técnicos, (re)afirmando as diversas possibilidades de realizar projetos com pessoas de segmentos, idades e contextos variados.

Após o caminho percorrido, resolvemos juntar neste livro as ideias, as experiências trocadas, os materiais produzidos e tudo mais que conseguimos – primeiro, na intenção de não perder ou deixar esvaziar de nós toda empolgação que tínhamos a cada planejamento e após cada encontro nas aulas; depois, na expectativa de contagiar outras(os) professoras(es) tão empolgadas(os) quanto nós a fazer muito com pouco, já que em ambos os contextos de ensino público – universidade e um instituto federal –, apesar de termos acesso à internet e ferramentas digitais (muitas vezes próprias, visto que estávamos em meio ao ensino remoto emergencial), por vezes as(os) estudantes não possuíam os mesmos recursos. Para muitas(os), o acesso à internet em casa era inexistente ou limitado, alguns não sabiam usar determinadas ferramentas sugeridas, não tinham computador ou seus aparelhos de celular não possuíam uma câmera com resolução muito boa e, por isso, não podiam ficar com elas ligadas. Ainda assim, o trabalho aconteceu, pois entendemos que era preciso ajustar nossas expectativas diante da realidade vivida por todas(os) naquele momento.

Propor projetos é isto: ajustar expectativas, compreendendo que haverá limitações, mas que estas não impedirão as potencialidades de aprendizagem e comunicação. Assim, quando queremos

## SUMÁRIO

realizá-los a partir das lentes dos multiletramentos, essa compreensão se torna ainda mais humanizada, pois consideramos e damos um lugar mais privilegiado aos aspectos sociais como os que discutimos aqui, por meio da língua inglesa.

#### Para refletir

- O que se espera de professores de inglês ou outras línguas que se propõem a realizar projetos com suas turmas?
- Existe uma fórmula para fazer esse trabalho? Todos os projetos precisam ser iguais?
- O que não pode faltar se quisermos trabalhar multiletramentos por meio de projetos?

Foi pensando em todas essas nuances e possibilidades de conexão entre multiletramentos e projetos que resolvemos compartilhar nossas práticas em salas de aula e o que acreditamos ser não a solução para todas as questões em educação, mas contribuições válidas para quem trilha todos os dias caminhos como os nossos ou gostaria de experimentar novas estratégias e metodologias ativas em suas aulas.

Entendemos que desenvolver projetos no contexto de ensino superior e técnico talvez seja um desafio maior do que com estudantes da educação básica ou de cursos de idiomas, por uma série de fatores, mas, principalmente, pelo currículo tão direcionado a áreas mais técnicas – o que muitas vezes pode não dar espaço para certos tipos de atividade. Porém, também cremos que existe a possibilidade de ensinar o que está estabelecido nele com um toque diferente, criando, assim, projetos interdisciplinares.

Por isso, levantamos alguns pontos:

SUMÁRIO

- Não é preciso “jogar fora” o que a instituição em que você trabalha oferece. Mas você pode incorporar o seu saber-fazer ao que ela estabelece;
- Ensinar estudantes adultas(os) requer compreender os princípios da andragogia, para que você trabalhe com esse público-alvo de forma adequada à sua faixa etária, contexto educacional, área do conhecimento, necessidades de aprendizagem e outros;
- Pessoas adultas, de cursos técnicos, de graduação ou pós-graduação, também gostam de aulas divertidas, informativas e desafiadoras. Assim, levar temas atuais e tarefas engajadoras para a sala de aula vai tornar sua rotina de estudos – assim como a de sua/seu professor(a) – mais interessante e leve;
- Aprender por projetos é uma maneira de aprender bem mais do que um conteúdo. Por meio deles, as pessoas também praticam *soft skills* ou competências e habilidades para a vida, como a comunicação, resolução de problemas, colaboração, interação (digital ou presencial), e muito mais – que podem ser úteis em situações de trabalho, por exemplo.

### Para lembrar

Projetos contribuem grandemente para as práticas de leitura e escrita das(os) estudantes em língua inglesa – ao aprenderem sobre a sociedade em que vivem, suas culturas e de outras pessoas, assim como as digitalidades que permeiam o tempo presente –, situando suas aprendizagens nas diversidades (cultural, linguística, social, tecnológica) que o hoje proporciona a todas e todos nós.



SUMÁRIO

3

**POR QUE  
ENSINAR INGLÊS  
POR PROJETOS?**



## SUMÁRIO

Cada vez mais, o mundo em que vivemos nos impulsiona a ensinar de forma mais ativa, entendendo que estudantes de hoje requerem práticas que orientem sua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, sejam estimulantes, engajadoras e incitem a curiosidade e os desafios. Da mesma maneira que **ensinar hoje** requer estudar e utilizar novas abordagens e pedagogias, **aprender hoje** é diferente de algum tempo atrás. Se antes, as cópias e os exercícios de gramática funcionavam, a ideia agora é produzir conteúdos com base no que se aprendeu, unindo teoria e prática.

Como diz Moran (2018), a natureza da aprendizagem é ativa. E partindo dessa premissa, compreendemos que ela consiste em uma série de processos contínuos, múltiplos e complexos, compostos por trilhas flexíveis que ampliam a percepção da vida, os conhecimentos e as competências das(os) estudantes. Esses processos tornam o ensino e a aprendizagem libertadores quando é possível experimentar, refletir, questionar, criar e compartilhar. Logo, precisamos de abordagens que contemplem tais atividades e essa realidade, indo na contramão do currículo prescritivo e da educação conteudista e bancária, citada no capítulo 2.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (Moran, 2018, p. 2). Elas podem ter objetivos diversos e se alinhar à proposta de formas diferentes, a depender do grupo que temos, do que queremos e precisamos ensinar (se pensarmos no currículo da escola, curso ou universidade), do contexto de ensino de onde partimos (seja uma instituição pública ou privada, localizada no perímetro urbano ou no campo, na periferia ou no centro), dos recursos disponíveis ou não, entre outros.

Assim, acreditamos que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ou *Project-based Learning, PBL*) funciona como uma técnica potencializadora dentre as metodologias ativas, pois, tanto individualmente quanto em grupos, nossas(os) alunas(os) participam de tarefas e desafios voltados para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento de projetos que estejam conectados com desafios da vida real.



De acordo com o *Buck Institute for Education* (2008), um projeto é efetivo quando possui algumas características.

Leia as características de projetos a seguir. Quais delas você considera mais importantes?

De 1 (menos) a 8 (mais), em que ordem você as numeraria?

- Reconhecimento da natureza intrínseca da aprendizagem
- Envolvimento das(os) estudantes na elaboração dos conceitos e princípios de uma disciplina (ou um conteúdo)
- Levantamento de questões relevantes e provocativas
- Utilização de ferramentas e habilidades como tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão de projetos
- Criação de produtos que auxiliam na resolução de problemas
- Valorização do *feedback* (que pode vir de várias direções – professor(a), outras(os) estudantes, comunidade escolar, famílias das(os) estudantes)
- Utilização de avaliações baseadas em desempenho
- Cooperação

Segundo o instituto que mencionamos acima, não existe, necessariamente, uma ordem de importância para essas características, mas elas devem aparecer nos projetos. Na mesma direção, Moran (2018) destaca que na esteira do desenvolvimento dos projetos estão previstos momentos de reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, discussões e tarefas. Além disso, o que difere *PBL* de uma sequência didática é a geração de um produto, seja ele uma campanha, um objeto, uma apresentação ou uma

teoria. Isso possibilita a aplicação do que está sendo aprendido e o desenvolvimento de habilidades em colaboração, tanto no processo de observação dos problemas quanto na sua resolução.

Bacich e Moran (2018) destacam que a *PBL* contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas por meio de tarefas. Em nossas experiências em salas de aula diversas, as tarefas são realizadas em etapas, que também servem para nos ajudar a compreender melhor essa construção durante as aulas:

- a. *Contextualização* – engaja as(os) estudantes e promove o seu envolvimento no projeto. Aqui é o momento de fazer a pergunta que norteará todo o projeto; o conhecimento começa a ser conectado ao tema central do projeto pelas(os) estudantes;
- b. *Brainstorming* – prepara as(os) estudantes para ouvir, discutir, argumentar e compartilhar suas ideias;
- c. *Organização* – acontece por meio do planejamento, da divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos e ferramentas;
- d. *Registro e reflexão* – o conteúdo trabalhado é sistematizado por meio da escrita ou oralidade;
- e. *Melhoria de ideias* – é feita a partir de uma análise crítica da ideia inicial e dos processos seguintes;
- f. *Produção* – quando é feita a aplicação do que está sendo aprendido por meio do design do produto;
- g. *Apresentação e/ou publicação* – o produto que foi criado é apresentado e compartilhado on-line e/ou presencialmente;
- h. *Avaliação final* – envolve também a autoavaliação e a autorreflexão sobre as etapas do projeto e a participação nas tarefas.



### Expandindo as ideias

Na área da Administração, um projeto se refere ao “[...] conjunto de ações coordenadas por racionalidade e metodologia específica, visando atingir a concretização de um anseio, de uma ideia ou de algum material, com o maior êxito e satisfação possível” (Carvalho Júnior, 2011, p. 30-31). Essas ações, segundo o autor, precisam acontecer de acordo com eventos que são organizados antes mesmo da elaboração de sua estrutura final.

Alguma semelhança com a educação? Sim! Nas duas áreas, tanto na elaboração das ideias quanto na execução do projeto existe um caminho lógico a ser seguido, que se desdobra em uma sequência de etapas relacionadas entre si para que a produção faça sentido no contexto trabalhado.

A partir disso, cabe voltar ao título deste capítulo e pensar: por que ensinar inglês por meio de projetos? No tópico a seguir, vamos entender melhor o que são e como funcionam os projetos de (multi)letramentos, em busca de ideias para começar a responder essa pergunta.

## PROJETOS DE (MULTI)LETRAMENTOS: O QUE SÃO E COMO FAZER?

Nos últimos anos, em que temos observado cada vez mais a necessidade de deixar de agir como depositadores de informação e passar a facilitar o pensamento crítico, grandes transformações têm acontecido. Essa preocupação permeia tanto o **ensino** nas instituições públicas e privadas como a **produção de materiais didáticos** por editoras sérias que estão atentas ao mundo contemporâneo e às necessidades reais de crianças, adolescentes e jovens.

SUMÁRIO

Com o ensino remoto emergencial (ERE), entendemos um pouco melhor, de um modo geral, que não podemos mais continuar nos baseando nos moldes da consciência bancária. Além disso, há bastante tempo, nós, professoras e professores

[...] não somos mais aqueles que detêm todo o conhecimento e nossos estudantes não devem ser meros receptores de informação, que assistem, passivamente, a um show na sala de aula e recebem um “depósito” de conteúdo. Em vez disso, precisamos promover situações de aprendizagem que condizem com os desafios dos dias atuais, trilhando novos caminhos junto com eles e elas (Fettermann, 2022, p. 98).

Os projetos de multiletramentos surgem dessa constatação e são uma extensão do que Oliveira et al (2014) experimentam com o ensino de língua portuguesa (brasileira). As autoras desenvolvem projetos de letramento, que, a partir de práticas sociais, estimulam a leitura e a escrita nessa língua materna. Segundo elas, uma vez desenvolvidas, essas habilidades impulsionam conhecimentos novos nos projetos realizados.

Quando nos propomos a trabalhar com projetos numa perspectiva multiletrada também numa aula de inglês como língua adicional<sup>7</sup>, trazemos as práticas sociais por meio de “[...] múltiplos textos, linguagens, ferramentas e olhares para a diversidade cultural [...], promovendo a reflexão e a ação dos agentes nos contextos por meio da língua” (Fettermann, 2022, p. 100). Esses projetos de multiletramentos, então, se baseiam tanto nas habilidades de leitura e escrita em práticas sociais como nos modos de linguagem, sempre promovendo a reflexão e a agência das e dos estudantes em tarefas que partem de situações da vida real e tópicos contemporâneos para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Por exemplo, ao explorar um acontecimento ou um tema atual durante a aula, propiciamos às(aos) estudantes oportunidades de prática das quatro

7

Escolhemos utilizar “língua adicional” por entendermos que essa ideia de acréscimo tem tudo a ver com a proposta construtivista de projetos e sociointeracionista da própria língua (Vygostsky, 1987).

habilidades linguísticas essenciais (leitura, escrita, fala e compreensão oral) em contextos significativos que elas e eles possivelmente estejam presenciando por meio de notícias ou outras mídias sociais fora da escola, assim como de exercício da reflexão, exposição de suas ideias e opiniões, discussão e troca de saberes, entre outros.

Logo, os projetos de multiletramentos permitem muito mais do que o estudo sistemático da gramática – a qual entendemos como parte importante do estudo de uma língua, quando atrelada a contextos. Pelo contrário, nesses projetos, integramos os aspectos linguísticos e discursivos do idioma a situações relevantes de comunicação. Assim, damos mais voz às(aos) estudantes, que se envolvem nas aulas de forma ainda mais interessada e comprometida com sua própria aprendizagem, uma vez que são estimuladas(os) a fazer mais perguntas, a ajudar uns aos outros, a pesquisar, a elaborar produtos e a criar soluções por meio da língua para problemas que identificaram no contexto trabalhado.

Entretanto, sabemos das particularidades que cada ambiente escolar pode ter e que os resultados obtidos com cada turma também podem ser diferentes. Logo, não queremos, de forma nenhuma, simplificar ou generalizar os trabalhos com projetos. É preciso, então, compreender que práticas a realidade da escola, do curso livre ou da universidade em que você trabalha podem permitir.

Assim, destacamos que o desenvolvimento de projetos não necessariamente requer o uso de altas tecnologias. É possível levar materiais autênticos para a sala de aula e estimular a conversa, de forma crítica e reflexiva, bem como a produção de artefatos não digitais. Por exemplo, ao discutir uma notícia que esteja sendo muito veiculada no momento, podemos trabalhar gêneros e estilos textuais próprios de jornais impressos (manchete, *lead*, notícia, charge etc.), estruturas gramaticais usadas para a sua escrita, a leitura desse tipo de texto e de imagens que a complementam. A partir daí, diversas produções podem surgir, como manchetes e páginas de notícias, charges criticando o assunto lido na notícia, um jornal da turma ou da escola, postagens, páginas ou grupos em redes sociais sobre o

## SUMÁRIO

assunto estudado, redações, memes e tantas outras – construídas de forma colaborativa (no papel ou na internet). Outra possibilidade também é a criação de objetos para solucionar problemas, como uma fonte de energia sustentável para uma comunidade, um material para ajudar uma pessoa que possui alguma deficiência a estudar etc.

Sendo assim, afirmamos que essas múltiplas possibilidades podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento de forma mais holística, agregando a língua e seus aspectos de forma significativa, para que seja possível ir além de aprender verbos, classes de palavras, expressões idiomáticas, orações coordenadas ou subordinadas. Tudo isso, como já dissemos, é importante. Mas quando partimos de contextos significativos de uso da língua, essas informações deixam de ser o conteúdo principal da aula e surgem naturalmente nas conversas em torno do tema – que pode (e deve), inclusive, emergir do interesse de estudantes em aprender mais sobre ele – e não mais de exercícios isolados e monótonos passados no quadro ou copiados do material didático.

#### Para refletir

- Como a gramática deve ser trabalhada nos projetos de multiletramentos?
- Como podemos integrar língua e conteúdo nesses projetos de uma forma mais natural e engajante?

## DESENVOLVENDO PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS

Mesmo diante de tantas transformações pelas quais a escola vem passando no século XXI, o método de gramática e tradução ainda é realidade em diversas instituições de ensino brasileiras,





principalmente as públicas (Sales, 2017). Muito disso se deve à falta de devida atenção à formação de professoras(es), que, em diversos casos, acabam tendo que ensinar línguas adicionais (ou estrangeiras, como geralmente aparecem no currículo das escolas) sem ter a habilitação necessária para isso. Em certos casos, para não precisarem complementar sua carga horária em mais de uma ou duas escolas, aceitam o grande desafio. Como resultado, vemos professoras(es) despreparadas(os) e desmotivadas(os), aulas meramente baseadas no livro didático e sem engajamento. Isso contribui para que (des)crenças relacionadas ao ensino de inglês nas escolas aumentem cada vez mais (Barcelos, 2011; Fettermann, 2020).

Contrária à gramática meramente exposta e à tradução de forma literal de vocabulário isolado, a realização de projetos traz oportunidades de tangibilizar a aprendizagem para estudantes, que conseguem identificar seus próprios progressos em relação à língua. Mas como conduzi-los? Como dissemos antes, é preciso compreender o que é possível fazer em seu contexto de ensino. Por isso, preparamos algumas perguntas que podem auxiliar você nessa compreensão, para que reflita sobre pontos-chave que podem ser colocados em prática no desenvolvimento de projetos de multiletramentos nas suas aulas de inglês.

### 1. *De onde posso partir?*

Todo projeto deve partir de uma pergunta/ideia norteadora, uma questão-problema que desencadeia todas as tarefas e produções. A partir dela surgem o tema a ser trabalhado, o conteúdo programático do currículo que pode ser abordado, as tarefas sugeridas, o produto e o processo avaliativo, juntamente com os critérios a serem adotados nele. Essa pergunta também ajudará na concepção dos objetivos que guiarão cada uma de suas etapas, aulas ou tarefas. Ela será respondida pelas(os) estudantes ao longo do projeto. Um exemplo é a que pensamos para o projeto *Women in STEAM*<sup>8</sup>:

8 *STEAM* corresponde às iniciais das palavras, em inglês: *science, technology, engineering, arts e mathematics*. Em português são: ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática.



How can we encourage the participation of girls and women in *STEAM*?

É importante ter em mente que outros conteúdos podem surgir durante as discussões e tarefas realizadas no projeto. Podemos planejar essa conexão, mas não nos limitar a abordar apenas o que está no currículo e no plano de aula, uma vez que estudantes devem ser estimuladas(os) a refletir, discutir e, principalmente, fazer perguntas sempre que possível. Esse processo faz com que tópicos sobre os quais não pensamos inicialmente (por exemplo, um tema transversal ou uma estrutura gramatical) despertem a sua curiosidade e venham à tona (o que é sempre positivo). Por isso, o planejamento deve continuar aberto para alterações, atualizações, mudanças de rumo e, especialmente, observações nas aulas – que acabam por proporcionar iterações (ou adaptações) e ampliações no projeto.

2. *Qual é o objetivo do projeto que quero propor? O que pretendo atingir com ele?*

Após a pergunta norteadora, precisamos pensar nos objetivos mencionados acima para construirmos o que podemos chamar de “esqueleto” do projeto de multiletramentos, assim chamado por entendermos que o projeto não deve ser algo fechado e **vertical**, construído por professores e apenas executado por estudantes. Pelo contrário, ele precisa ser **horizontal**, criado em colaboração, a partir da observação das participações ativas das e dos estudantes durante as aulas, em ciclos iterativos, ou seja, que produzem melhorias a cada nova etapa do projeto.

Os objetivos nos ajudam a compreender a direção a ser seguida a cada nova etapa, aula, tarefa e produção. Uma dica é utilizar verbos da Taxonomia de Bloom para auxiliar na construção de conhecimentos de suas(seus) estudantes, partindo de atividades menos complexas (ex.: exercícios e questões de compreensão de textos) para irem desempenhando tarefas com um nível maior de complexidade

SUMÁRIO

(ex.: pesquisas, discussões, produções textuais diversas e design do produto de forma mais personalizada) à medida que aprendem sobre o novo tema e começam a usar a língua para falarem dele.

Por exemplo, o projeto *Women in STEAM* que citamos acima teve os seguintes objetivos:

1. Discutir desafios que as mulheres normalmente enfrentam em áreas do STEAM.
2. Identificar estereótipos relacionados a gênero e intelecto.
3. Investigar maneiras de lutar contra estereótipos que atingem as mulheres no STEAM.
4. Criar um material multimodal para encorajar a participação de mulheres no STEAM.

Como podemos observar, partimos de ações cognitivamente mais simples (discutir, identificar) para outras mais complexas (investigar, criar), marcando uma transição de atividades a serem desempenhadas pelas(os) estudantes.

### 3. Quanto tempo o projeto vai durar?

Todo projeto precisa ter início, meio e fim. O tempo que vai durar depende de seus objetivos, da realidade da escola e das turmas, bem como do tema trabalhado, que darão base às tarefas propostas. Pode ser um miniprojeto de uma aula ou ter várias aulas envolvidas, até chegarmos à criação do produto. Por exemplo, o projeto *Anti-racist Manuals* (ver capítulo 5) foi desenvolvido em duas semanas (quatro aulas), enquanto o projeto *Real or Fake?* (ver capítulo 7) foi realizado em quatro meses (oito aulas).

### Para inspirar

Algumas perguntas úteis ao planejar seu projeto:

- Quantas(os) estudantes são?
- É uma turma com multiníveis de proficiência?
- Em qual contexto social essas turmas estão localizadas?
- Que assuntos interessam a elas?

#### 4. *Que etapas vamos percorrer durante o desenvolvimento do projeto?*

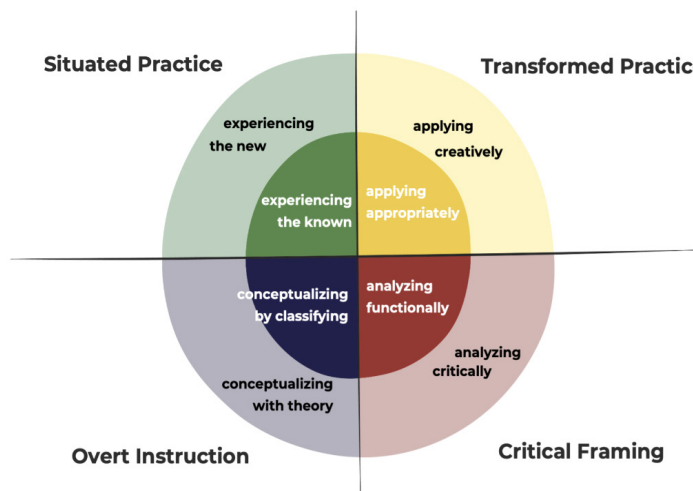
Não existe uma receita pronta e limitadora da estrutura do seu projeto. Somos livres para adotar a abordagem que melhor funcione em cada grupo que ensinamos. Dito isso, nós gostamos de utilizar os processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020) como momentos ou processos dos projetos, a saber: *experimental, conceituar, analisar e aplicar* (Figura 3). Eles podem contribuir para o planejamento de tarefas adequadas a cada nível de proficiência e estágio de desenvolvimento das(os) estudantes, orientando o trabalho a ser realizado.

Além disso, esses processos não engessam as ideias em etapas, pois elas podem ser mescladas e, inclusive, podemos escolher não usar todas no planejamento, dependendo do objetivo de cada aula ou parte do projeto. Mas funcionam como um norte, delineando os caminhos seguidos.

SUMÁRIO



Figura 3 – Processos de conhecimento



Fonte: Cope e Kalantzis (2023)<sup>9</sup>.

Como podemos observar na figura acima, a cada processo vivenciamos duas etapas. Por exemplo:

- ao *experimentar* um novo tema, partimos do conhecimento que as(os) estudantes já possuem sobre ele (por meio de perguntas, uso de imagens ou outros recursos audiovisuais para instigar sua participação), para, então, introduzirmos o novo;
- na *conceitualização* – um trabalho mais cognitivo –, ou seja, quando elas(eles) poderão começar a compreender mais sobre o assunto estudado, incentivamos a classificação dos conteúdos e, em seguida, poderão criar suas próprias teorias sobre eles;
- durante a *análise*, as(os) estudantes começam a compreender a função do conteúdo estudado, ou para que ele pode lhes servir na vida real (isso é muito interessante e devemos

9

Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/visual-overview>.

mesmo incentivar esse processo). Em seguida, o analisam criticamente (por meio de perguntas, discussões em grupos e reflexões a partir de textos escritos ou orais, por exemplo);

- por fim, fazem a *aplicação* do que aprenderam (ou estão aprendendo), compreendendo o quão apropriado aquele conteúdo pode ser para o contexto estudado e, logo depois, será possível aplicá-lo criativamente, por meio da criação de um produto multimodal (textos escritos, vídeos, *podcasts*, pôsteres, fotografias, campanhas publicitárias, objetos etc.).

Por exemplo, o projeto *Women in STEAM* foi realizado on-line com estudantes adultas(os), em turmas multiníveis de proficiência que estavam em cursos de graduação e pós-graduação, com aulas de duas horas, em 2021. Ao longo dele, realizamos adaptações relacionadas ao uso da língua, mesclamos inglês e português e tomamos o cuidado de deixar o conteúdo o menos denso e mais compreensível possível (sem perder o desafio), para que todas(os) se sentissem à vontade para participar e expor suas opiniões.

Vejamos os processos que se desdobraram em duas aulas do projeto a seguir, no Quadro 1:

**Quadro 1** - Planejamento do projeto *Women in STEAM*

<b>Month/Year</b>	October and November / 2021
<b>Topic</b>	Women in STEAM
<b>Experiencing</b>	1. Elicit what STEAM stands for. S - Science T - Technology E - Engineering A - Arts M - Math

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO



	<p>2. Ask:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Do you know women who work in these fields?</li> <li>▪ Do you know any girl who would like to work in these fields?</li> <li>▪ Are there more women or men in these fields where you live?</li> <li>▪ Why do you think this happens?</li> <li>▪ Why is it important to have more women in STEAM?</li> </ul> <p>3. Organize students into pairs and ask, "What challenges do you think women may face in STEAM?"</p> <p>Have them discuss and gather some ideas on an online board (e.g. Slice, Google Jamboard or Padlet).</p> <p>4. Watch the video about <i>What are the main challenges women in STEAM are facing right now?</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F7PBWBCSXQ">https://www.youtube.com/watch?v=F7PBWBCSXQ</a></p> <p><b>Note:</b> Firstly, play the video with no subtitles and allow students some time to understand it. Encourage them to say what they got from the video by asking some questions. E.g. What is it about? Who are those people? What do they do? What difficulties do they point out?</p> <p>Then, if necessary, watch it again. Allow students some time to do the activity: <a href="https://forms.gle/YaPAk2DNpoX611j28">https://forms.gle/YaPAk2DNpoX611j28</a></p>
<p><b>Conceptualising</b></p>	<p>1. Invite students to share the challenges they think women face in STEAM fields with the whole class.</p> <p>2. Organize them into small groups and have them share some stereotypes of gender and intellect women might have to cope with in STEAM areas. Encourage them to justify their ideas.</p> <p>Monitor the groups and take notes as they share ideas.</p> <p>Answers - Class 1: <a href="https://slice.wbrain.me/#/board/RSnDoyRbg4sXqiWB80">https://slice.wbrain.me/#/board/RSnDoyRbg4sXqiWB80</a></p> <p>Answers - Class 2: <a href="https://slice.wbrain.me/#/board/QdrMmNDtBYhLLNhOUh">https://slice.wbrain.me/#/board/QdrMmNDtBYhLLNhOUh</a></p> <p>3. Open the discussion to the whole class and ask students to share what they talked about.</p> <p>4. In the same groups, encourage students to come up with some ideas to fight stereotypes and encourage the participation of girls and women in STEAM.</p> <p>Ask them to create a mind map with 4 to 5 ideas. They can do this on their notebooks or use a digital tool, such as Miro, Cacao, Canva or others. Just make sure everyone has signed up on them before the class.</p>



<p><b>Analysing</b></p>	<p>1. Read and discuss the text without showing Ss its title. Original text: <a href="https://theconversation.com/heres-how-to-encourage-more-girls-to-pursue-science-and-math-careers-98229">https://theconversation.com/heres-how-to-encourage-more-girls-to-pursue-science-and-math-careers-98229</a></p> <p>2. Have Ss guess the title of the text.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encourage Ss to guess some characteristics of <i>informative</i> texts by reading the title.</li> <li>▪ Have them make connections between this kind of text and the topic it explores.</li> </ul> <p>3. Ask students to take notes and share some insights with their groups. As they do it, monitor the groups and help them as needed.</p>
<p><b>Applying</b></p>	<p>1. From the ideas discussed in the text, encourage Ss to share what they understand about women's role in social, human, and exact sciences.</p> <p>2. Do the activity on "Slice".</p>
<p><b>Assessment criteria (rubrics)</b></p>	<p>1. Students understand what STEAM stands for.</p> <p>2. Students can demonstrate some knowledge about the importance of women in STEAM.</p> <p>3. Students guess characteristics of an <i>informative</i> text.</p> <p>4. Students interact actively with each other and the teacher during the discussions.</p>
<p><b>Materials</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Youtube video</li> <li>▪ Powerpoint presentation</li> <li>▪ Online board (Slice activity)</li> <li>▪ Reading (collaborative) activity (<a href="https://docs.google.com/document/d/IgcIfnx400icUbEqpVjvKDDdqGD4R4h1DV4w0Im1Hwrw/edit">https://docs.google.com/document/d/IgcIfnx400icUbEqpVjvKDDdqGD4R4h1DV4w0Im1Hwrw/edit</a>)</li> </ul>

Fonte: acervo das autoras.

Os processos vistos na prática acima não necessariamente tiveram fim à medida que chegamos à etapa de aplicação (*Applying*) dos conhecimentos construídos. Isso porque a partir das tarefas propostas, os aprendizados gerados durante o ciclo que ocorreu geraram iterações, ou seja, ajustes que nos serviram durante as etapas ou projetos seguintes. Assim, entendemos que esse ciclo pode se renovar

para incluir novas informações que chegam às(aos) estudantes de maneira horizontal, ao compartilharem uns com os outros o que têm aprendido. Vale notar, também, que essa fase do projeto pode durar mais de uma aula, dependendo do tempo disponível para cada uma.

### Para lembrar

As iterações que podem acontecer a cada ciclo do projeto vão desde ajustes relacionados ao conteúdo, materiais utilizados, tipos de atividades propostas até a organização das turmas (em duplas, grupos menores ou maiores).

#### 5. *Como pretendo valorizar os conhecimentos prévios das(os) estudantes?*

Imagine os conhecimentos prévios das(os) estudantes como um trampolim que impulsiona o trabalho a ser realizado e os demais conhecimentos construídos ao longo do projeto. Se seguirmos os processos de conhecimentos que vimos na pergunta 4, eles, na verdade, são os primeiros elementos a serem acessados pela(o) professor(a) a cada novo momento.

Aqui, partimos da premissa de que todas(os) temos fundos de conhecimentos (Oliveira et al, 2014), que podem e devem fazer parte do trabalho com as turmas. Podemos conhecer esses fundos de várias maneiras, como, por exemplo, por meio de questionários previamente aplicados ou um momento de *brainstorming* na aula, um desenho, uma discussão breve etc. A partir disso, entendemos o nível de complexidade que as tarefas poderão ter, incorporamos as ideias, sabemos o que será novidade ou não e, assim, teremos informações valiosas sobre como proceder para tornar os projetos interessantes para nossas alunas e alunos. É, portanto, uma avaliação diagnóstica.



## SUMÁRIO

### 6. Que tarefas poderemos desenvolver durante o projeto?

As tarefas do projeto devem variar. O mais importante é que elas sirvam para construir o repertório linguístico e cultural, partindo de atividades menos complexas (em que seja possível aproveitar os conhecimentos prévios) para as mais complexas (que demandam um pouco mais de envolvimento, pesquisa, reflexão e produção). Você se lembra dos verbos de Bloom que mostramos na pergunta 3? Eles são sempre muito úteis para nos ajudar a construir uma lógica de (menor e maior) complexidade para as tarefas.

#### Para compreender

Proponentes do Ensino baseado em tarefas (*Task-based teaching, TBT*) dizem que a melhor maneira de ensinar línguas é engajando as(os) aprendizes em seus usos reais e que isso pode ser feito por meio do design de tarefas, como discussões, resolução de problemas, jogos e outros.

O Ensino baseado em tarefas reconhece a importância da gramática e as tarefas são, quase sempre, seguidas por uma ou mais atividades focadas na forma. Entretanto, o objetivo inicial do TBT é encorajar estudantes a compreenderem os *significados*, utilizando os recursos linguísticos que já possuem. Isso faz com que se tornem cada vez mais conscientes do que estão aprendendo e do que ainda precisam aprender (Willis & Willis, 2007).

### 7. Como as produções serão compartilhadas?

Algo frequente no desenvolvimento de projetos é focarmos no produto e nas tarefas que podem incentivar as aprendizagens – e, às vezes, paramos por aí. Porém, é essencial, principalmente nos dias de hoje, pensar em como esses produtos podem ser compartilhados



(com a comunidade escolar, as famílias e até com pessoas de fora da escola). Além de apresentá-los na sala, pode ser interessante publicá-los em redes sociais ou outras ferramentas digitais e disponibilizar *links* para que mais educadores possam ver os resultados e adaptar as ideias para suas próprias aulas.

Não podemos deixar que os trabalhos que levaram várias aulas para serem construídos acabem, literalmente, jogados no lixo – o que geralmente acontece com cartazes e outros materiais depois de ficarem na parede ou expostos em algum lugar da escola por algumas semanas ou meses – ou sejam esquecidos em uma pasta do computador. Para evitar esse desperdício, as ferramentas digitais podem nos ajudar muito em todas as etapas: desde a produção, passando pela distribuição dos materiais produzidos em aula até o seu compartilhamento. Podemos pensar, inclusive, em licenças abertas<sup>10</sup> que proporcionem o acesso livre a eles, contribuindo, ainda, com a propagação e a democratização dos Recursos Educacionais Abertos (REA).

### Para inspirar

Você já tinha ouvido falar em REA?

Ao compartilhar os produtos gerados nos projetos como REA, incentivamos a sustentabilidade e garantimos que pessoas em contextos distantes dos nossos possam se beneficiar do trabalho que realizamos. Veja aqui alguns exemplos de atividades educacionais compartilhadas: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/>

Agora que você conhece um pouco mais sobre esses recursos, que tal começar a criar seus próprios REA?



## SUMÁRIO



### 8. *O que e como vou avaliar?*

Um equívoco que também acontece é pensar que a avaliação deve acontecer apenas ao final do projeto. Avaliar é e deve ser sempre um processo constante. Na verdade, podemos começar a avaliar antes mesmo de iniciar um projeto, por meio de um questionário enviado para compreender o que as e os estudantes já sabem sobre o tópico que será trabalhado, por exemplo (avaliação diagnóstica).

A cada tarefa, atividade interativa, trabalho feito em aula ou em casa, de forma síncrona ou assíncrona (presencial, a distância ou híbrida), avaliamos o que foi realizado, o que pode ser melhorado e identificamos adaptações que precisam ser feitas – sempre por meio do *feedback* –, para que isso contribua com a construção dos conhecimentos. Pensando no contexto de ELT (*English Language Teaching*, ou Ensino de Língua Inglesa) ou bilíngue, isso pode ser feito de diversas maneiras, considerando tanto as habilidades da língua quanto os conteúdos, de forma integrada. Aprofundamos essa discussão no capítulo 1, em que falamos mais sobre a avaliação em projetos.

Sabe aqueles processos de conhecimento que mostramos na Figura 3? A avaliação pode acontecer à medida que vamos passando por eles, acompanhando o desenvolvimento de cada estudante e ajudando-a(o) a seguir compartilhando suas descobertas.

### 9. *Estudantes também poderão avaliar algo? O que e quando será?*

Desenvolver projetos requer ações conjuntas e estudantes possuem um papel crucial em cada etapa desse processo. Na avaliação, todas(os) podem e devem sugerir, analisar, refletir e opinar sobre o que estão construindo. Pensando nisso, a autoavaliação e reflexão que fazem durante e ao final do projeto pode gerar dados relevantes no que se refere ao tema estudado, às interações realizadas, a como se sentem em relação a tudo isso e ao produto gerado. Nesse sentido, apresentar perguntas abertas nos ajuda a compreender melhor suas percepções e necessidades, que podem ser incorporadas nos próximos projetos.





## SUMÁRIO

Diferentemente de algumas rubricas que geralmente aparecem ao final das lições do livro didático para assinalar, colorir ou completar, fazer perguntas abertas proporciona que estudantes reflitam mais criticamente sobre os pontos levantados nelas e contribuam de forma mais eficaz para que ações sejam tomadas por suas(seus) professoras(es). É sempre importante ter em mente, no entanto, que usá-las dependerá da idade, maturidade e até do nível de proficiência das(os) estudantes.

### Para inspirar

Alguns exemplos de perguntas abertas que podem ser feitas na autoavaliação:

- Como você se sentiu durante o projeto?
- Do que você mais gostou no projeto?
- De que tipo de atividade você mais gostou? Por quê?
- Como foi trabalhar com o seu grupo?
- O que funcionou bem no seu grupo?
- Alguma coisa não funcionou como você esperava? Por quê?
- O que você gostaria de ter visto (aprendido) e não viu durante o projeto?

### 10. *Quais serão os próximos passos?*

A partir das (auto)avaliações realizadas, é preciso verificar o que emergiu das respostas, analisar esses conteúdos e refletir sobre o próprio trabalho e os projetos seguintes. Assim como os produtos, que muitas vezes ficam armazenados e não são compartilhados, as respostas às autoavaliações costumam ficar à deriva, em diversos casos. Porém, elas podem nos ajudar a dar o próximo passo em direção ao design de um currículo real, crítico e significativo, sobre o qual falaremos mais detalhadamente no capítulo 4.



Como é possível perceber, trabalhar com projetos é conectar as experiências de aprendizagem, usando cada etapa anterior para construir a que virá adiante. No ensino de inglês, seja em *ELT* ou no contexto bilíngue, o *PBL* tem ganhado cada vez mais visibilidade e, ainda assim, precisa de mais estudos e práticas compartilhadas, para que aprendamos a desenvolver esse trabalho com os variados grupos de estudantes que recebemos a cada semestre e ano, rumo a uma construção significativa de sentidos.

#### **Para sistematizar**

Observe o infográfico a seguir para visualizar ideias e começar a pensar em projetos de multiletramentos para suas próprias aulas de inglês ou de outras línguas.



SUMÁRIO

## DESENVOLVENDO PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS

### 1 De onde partir?

Pense em uma pergunta ou ideia norteadora para o tema do projeto.

1

### 2 Quais são os objetivos do projeto?

Os objetivos serão definidos de modo a ajudar você a compreender a direção a ser seguida a cada nova etapa, aula, tarefa e produção do projeto

2

### 3 Quanto tempo o projeto vai durar?

Isso vai depender dos objetivos de aprendizagem, da realidade da escola e das turmas, bem como do tema trabalhado.

3

### 4 Que etapas percorrer?

Nós gostamos e sugerimos os processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design. Mas, fique à vontade para escolher outros.

4

### 5 Como utilizar os conhecimentos prévios?

Acesse os fundos de conhecimentos de seus estudantes e parta deles para planejar as tarefas dos projetos.

5

### 6 Que tarefas desenvolver?

É importante que as tarefas partam de atividades menos complexas (ex. listar, identificar) e se tornem mais complexas (ex. discutir, criar).

6

### 7 Como compartilhar as produções?

Publique-as como REA nas redes digitais e disponibilize os links para que mais educadores possam adaptar as ideias.

7

### 8 O que e como avaliar?

Ao acompanharmos o desenvolvimento de cada estudante, nas reflexões e tarefas durante e ao final do projeto.

8

### 9 Estudantes também poderão avaliar algo? O quê e quando?

Na avaliação, todos podem e devem sugerir, analisar, refletir e opinar sobre o que estão construindo, a qualquer etapa do processo.

9

### 10 Quais os próximos passos?

Análise dos conteúdos das (auto)avaliações, reflexão sobre o trabalho realizado e planejamento dos projetos futuros.

10

## SUMÁRIO

# 4

**DESENVOLVENDO  
UM CURRÍCULO  
BASEADO EM  
PROJETOS PARA O  
ENSINO DE INGLÊS**

## O QUE É UM CURRÍCULO?

A pergunta “o que é um currículo?“, embora pareça simples, não tem uma resposta fácil. Seja qual for a vertente adotada em sua concepção, o currículo é o **núcleo** do processo pedagógico, um documento de identidade, e, como tal, orienta o processo de ensino e aprendizagem. Expandindo o conceito, alguns autores o definem de diferentes maneiras:

- Para William Pinar (1994, p. 35, tradução nossa), é “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. [...] E a experiência dos sujeitos é a fonte dos dados.”<sup>11</sup>
- Para Antônio F. B. Moreira (1997, passim), é “[...] um instrumento para desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos para socializar crianças e jovens.”
- Para Gimeno Sacristán (1999, p. 61), é “[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.”
- Para Elizabeth Macedo (2009, passim), é “[...] um artefato socioeducacional visando a uma dada formação ideológica e, nesse sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural.”

11

“The curriculum is a complicated conversation of each individual with the world and with himself. [...] And the experience of the subjects is the source of the data” (Pinar, 1994, p. 35).

O que todos esses apontamentos têm em comum? A noção de que o currículo é uma **prática (discursiva, social, cultural)** cingida num espaço dialético em constante movimento. Isso nos leva a compreendê-lo como um processo interacional, frequentemente subvertido e transformado. Desse modo, os estudos curriculares encontram diferentes formas para defini-lo, mas as respostas são tão vastas quanto as próprias concepções. O que importa para nós, professoras e professores, é compreender o currículo como um prisma, um **discurso** por meio do qual experienciamos a própria sociedade (Goodson, 2014).

Partindo dessa premissa, o currículo não pode ser dissociado de seus contextos sócio-histórico e cultural. Mas o que diferencia um pensamento curricular do outro? É o enfoque dado a determinado aspecto. Por exemplo, os **eficientistas** definem seus currículos a partir da identificação de componentes técnicos necessários à formação ou disciplinas. Pensando na sala de aula de língua inglesa, esse foco é direcionado a um ensino linear e estrutural, que se organiza de um tópico ou uma estrutura gramatical mais simples para a mais complexa. Para eles, a aplicação técnica do conteúdo em atividades é mais importante do que o sentido que pode ser atribuído a ele. Exemplos disso são os currículos que se organizam com foco em formas gramaticais e vocabulário. A partir deles, são criados planos de aula com exercícios para completar lacunas, flexionar verbos, ordenar e construir frases aleatórias, em que um contexto norteador não é o mais importante. Já para os **progressivistas**, por entenderem a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais, o currículo é “[...] a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e os interesses dos alunos” (Lopes, Macedo, 2011, p. 23).

Segundo Silva (2009), os discursos em torno dos currículos foram se delineando ao longo do tempo e podem ser organizados em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Mas quais seriam as diferenças entre elas? As Teorias Tradicionais defi-

## SUMÁRIO

nem o currículo como um processo mecânico, comparando a escola à indústria e o processo de ensino e aprendizagem à cadeia de produção em massa. Elas priorizam metodologias, métodos, planejamento, objetivos e a avaliação sob a óptica da utilidade, da eficiência e da racionalidade. Nesses currículos, há fragmentação dos conhecimentos, justaposição dos saberes e condicionamento dos resultados. Mas afinal, o “melhor currículo” é o que promove “melhor resultado”? E o que seria o “melhor resultado”?

Essa lógica, guiada por um ditame neoliberal, também exclui de nosso vocabulário as palavras “processo” e “diálogo”. Nela, não parecem importar os sujeitos e os contextos. E como professoras(es) formadoras(es), percebemos que essa ainda parece ser a lógica mais atraente para a construção curricular em diversos casos. Além de enfatizar a prescrição, a abordagem tradicional vê a escola e o currículo como aparatos de controle social. Contudo, ao mesmo tempo que esse modelo se solidificou, surgiram teorias que questionavam as perspectivas mecanicistas e reprodutivistas da sociedade, da escola e do currículo: as Teorias Críticas.

As Teorias Críticas focalizam a ideologia, as relações de classe e a reprodução cultural e social. De acordo com essa teoria, o currículo deve levar à emancipação e resistência. Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço de ação política, e o currículo, de lutas. É por meio dele que os sujeitos se movem biograficamente. Compreendemos que as Teorias Críticas anseiam por abandonar as perspectivas técnicas e criar formas de pensar o currículo, superando a ideia de algo formal a ser implementado, mas uma experiência entre sujeitos e conhecimentos vivida no chão da sala de aula.

Por fim, as Teorias Pós-Críticas priorizam a identidade, a alteridade, a subjetividade, os processos de significação imprecisa e a formação discursiva, articulando o currículo, o saber, o poder e o ser. Abandonamos aqui o gradualismo linear da história do currículo e problematizamos o cenário pós-moderno no qual estamos todas(os)

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

inseridos: cenário fluído, irregular e subjetivo de diferentes paisagens étnicas, tecnológicas, ideológicas ou midiáticas (Appadurai, 2001). Em nossas práticas, percebemos que articulamos e relacionamos as teorias críticas e pós-críticas, pois (i) refletimos sobre a seleção de conteúdos, as abordagens e práticas de avaliação; (ii) valorizamos a(o) estudante no processo de ensinagem, considerando fatores como raça, classe, gênero; e (iii) buscamos construir um currículo que reflita as múltiplas identidades das(os) estudantes.

As teorias e os estudos curriculares variam tanto quanto as próprias noções de currículo. Por isso, na tentativa de responder à pergunta inicial deste capítulo “O que é um currículo?”, devemos apontar para acordos sobre seus sentidos:

- a. preparação para a vida adulta por meio de atividades sociais e culturais (Pinar *et al.*, 1996);
- b. problematização e resolução de problemas sociais a partir da atuação democrática e cooperativa das alunas e dos alunos (Dewey, 1959);
- c. procedimento linear e administrativo que articula abordagens técnicas e o eficientismo, visando à definição dos objetivos; seleção e criação de experiências de aprendizagens; organização dessas experiências para a eficiência do processo de ensino; e avaliação do currículo (Tyler, 1977);
- d. ação política de dominação e controle, resistência e subversão (Apple, 1989);
- e. representação do mundo-da-vida (Freire, 1987);
- f. ação, um sentido particular e uma esperança pública (Pinar, 1994); e
- g. processo de conflitos, desacordos, construções e desconstruções (Cherryholmes, 1988).





Independente da concepção de currículo adotada na escola ou universidade, ao assumirmos um viés pós-estrutural no ensino de uma língua, a apresentamos como um instrumento pelo qual se constrói o mundo de que se fala, em vez de apenas representar o que nele existe. Tal questão explicita uma relação entre discurso e poder, compreendendo os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder. Dessa forma, “[...] o currículo é uma prática discursiva [...]” e ao aproximá-lo de projetos, argumentamos em favor de “[...] um currículo aberto à experiência dos sujeitos [...] para além do saber socialmente prescrito” (Lopes, Macedo, 2011, p. 34-41).

Na aproximação entre o Currículo e a Aprendizagem Baseada em Projetos, conectamos a língua e os desafios da vida real. Um currículo voltado para os multiletramentos explora diferentes modos de linguagem, ferramentas digitais, habilidades e diversidades linguísticas.

Um currículo pós-crítico baseado em projetos não deve ser fechado, mas precisa estar aberto a diferentes temas, escolhidos a partir de contextos significativos que envolvam estudantes com professoras e professores. Essa proposta atende bem à concepção de um **currículo multicultural**, no qual discutimos questões de gênero, sexualidade, etnia e raça, regiões, crenças religiosas e tantas mais produzidas pelo constante diferir. Com ele, podemos repensar hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo sistemas eurocêntricos e colonialistas (Asher, 2013) e promover um processo crítico de ensino e aprendizagem. Em uma abordagem curricular assim, devemos enfatizar a necessidade de incluir vozes marginalizadas e sub-representadas de modo a contribuir para uma compreensão mais rica da diversidade cultural no contexto educacional.

Paulo Freire (1967, 1987, 1997) propõe que as contradições vividas por nós e nossas(os) estudantes estejam no centro do currículo. Para tanto, encontrá-las é uma tarefa desenvolvida por ambos em um planejamento participativo e dialógico. Os projetos que mostramos ao longo deste livro fazem parte do processo de construção de um currículo real, pós-estrutural e pós-colonial.

## SUMÁRIO

Antes do desenvolvimento desses projetos, assim como boa parte das(os) professoras(es), recebemos conteúdos programáticos que deveriam ser ensinados às turmas em um determinado período (no nosso caso, um semestre) (Figura 4). Ao recebermos o documento, deparamo-nos com uma sugestão de temas, aspectos lexicais e gramaticais, mas, ao mesmo tempo, houve abertura para adaptarmos o programa analítico da disciplina. Foi então que decidimos aproveitar as ideias iniciais, mas estruturá-las com base em *PBL*. Essa flexibilidade para orientar o trabalho realizado por meio de projetos possibilitou não apenas uma simples aplicação de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas amplificadas a partir de temas geradores e perguntas norteadoras que conversavam com a realidade de alunas(os) daquele contexto educacional. Os temas (por exemplo, 'Women in STEAM' ou 'Real or Fake?') foram escolhidos em colaboração com as(os) alunas(os), buscando envolvê-las(os) ativamente no processo educacional.

**Figura 4** – Recorte do Programa Analítico usado na Disciplina Inglês Instrumental 1 da Universidade

**Unit I - Family Ties**

Vocabulário: a família, ocupações, descrições físicas simples, números.

Gramática: *the verb to be (present simple); personal pronouns; possessive adjectives; possessive case's; abbreviations; capital letters; full stops, the conjunction and.*

**Unit II - Celebrities**

Vocabulário: ocupações, nacionalidades, cores, descrições físicas e psicológicas. Gramática: *the verb to be (present simple); the verb have got (present simple); the verb can (present simple); the conjunctions and and but.*

**Unit III - Join the Club!**

Vocabulário: esportes, equipamentos esportivos.

Gramática: *there is/are; prepositions of place; commas, question marks.*

**Unit IV - Seasons Change**

Vocabulário: estações; atividades/eventos relacionadas às estações; tempo/clima. Gramática: *present simple; prepositions of time; adverbs of frequency.*

SUMÁRIO



## SUMÁRIO

### Unit V - Time off

Vocabulário: férias e feriados; gostos & preferências; adjetivos que descrevem um lugar. Gramática: *present continuous*; *reflexive pronouns*.

### Unit VI - What's cooking?

Vocabulário: alimentos e maneiras de prepará-los.

Gramática: *the imperative*; *plurals*; *uncountable nouns*; *how much/many*; *some/any*.

### Unit VII - A Day in the Life of...

Vocabulário: atividades rotineiras; atividades do tempo livre; informando as horas. Gramática: *the present simple*.

### Unit VIII - What's the Story?

Vocabulário: emoções/reações; locuções adverbiais de tempo.

Gramática: *past simple*; *time links showing sequence* (*later*, *before*, *after*, *when*, etc.).

Avaliações

Fonte: [https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/3676/mod\\_resource/content/1/Ingles\\_instrumental\\_1\\_-\\_LEL04102\\_-\\_2013-1\\_-\\_sistema\\_-\\_14-11-14.pdf](https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/3676/mod_resource/content/1/Ingles_instrumental_1_-_LEL04102_-_2013-1_-_sistema_-_14-11-14.pdf) Acesso em: 23 jun. 2022.

Ao optarmos por discutir o tema “Mulheres em STEAM” (não-presente no currículo formal), tivemos oportunidades de debater *em e por meio da* língua inglesa sobre machismo/sexismo, desconstrução de poder, os desafios e as experiências das alunas de diversas áreas acadêmicas – engenharias, ciências da computação, biologia, medicina veterinária, sociologia, pedagogia etc. – a invisibilidade feminina em muitos contextos acadêmico-científicos, as múltiplas jornadas da mulher, suas rotinas na universidade e no trabalho, bem como a visão dos alunos homens sobre as realidades apresentadas. Vimos, então, a dimensão política do currículo baseado em projetos: o desenvolvimento linguístico a partir de dimensões sociais. Nesse sentido, não há regras prévias que definam “o que deve ou não ser ensinado”, mas o exercício da decisão que nos constitui sujeitos e “[...] essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades” (Lopes, 2013, p. 20).



Tal postura nos conduz à proposição de um currículo não-fixado, que seja singular e local, com significações em disputa num processo político. “Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro” (Lopes, 2013, p. 21).

Portanto, a identidade de um currículo é sua própria construção e a invenção de nós mesmas(os). Essa abertura nos possibilita significar o mundo sem perdermos de vista sua própria instabilidade. Por essa razão, apresentaremos alguns caminhos e ideias para a construção de um currículo baseado em projetos ativos, relacionais e ricos, no sentido de criar múltiplos conjuntos de possibilidades por meio do diálogo.

## RUMO À CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO BASEADO EM PROJETOS

Até agora, percorremos um caminho pensando em diferentes noções e teorias curriculares e percebemos como um currículo pós-crítico abre espaço para pensarmos em projetos que se alinham a diferentes necessidades e contextos educacionais. Os projetos precisam envolver as e os aprendizes assim como devem trazer questões relevantes para o centro dos debates, utilizar diferentes ferramentas, tratar da avaliação *para* e *como* aprendizagem e valorizar a cooperação. Os projetos podem ter três enfoques principais:

- *Individual*, que considera a história de vida das(os) alunas(os), suas expectativas e anseios e observar nossa própria história enquanto professoras(es).



- *Coletivo*, que contextualiza o conhecimento e os saberes da língua inglesa na comunidade, nas turmas e na escola.
- *Relacional*, que reflete sobre as transformações das relações entre os sujeitos e os grupos sociais.

Esses diferentes enfoques nos dão a dimensão da importância e da complexidade do currículo para o processo de ensino e aprendizagem. Um currículo multicultural voltado para projetos de multietramentos precisa ser dinâmico e aberto a mudanças. Para que possamos construí-lo, porém, devemos primeiro compreender que ele possui camadas que não são excludentes. Elas se somam e, ao fazer isso, provocam um efeito tanto no ensino como na aprendizagem.

Dessa forma, devemos nos atentar ao fato de que **documentos oficiais**, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **não são o currículo**, mas o norteiam. Da mesma maneira, **a ementa da disciplina**, apenas, **não é o currículo**. Junto com outros elementos relevantes – como conteúdos programáticos, processos de avaliação, ações didático-pedagógicas, procedimentos para atender às necessidades de estudantes, entre outros (Brasil, 1996) –, ela o compõe. Assim, temos as camadas de um organismo vivo que se constrói a cada aula, a partir de seus aspectos:

- a. *Currículo Oculto* é aquele que denomina as influências que afetam a aprendizagem das(os) alunas(os). São as aprendizagens informais, os aspectos da vivência (intra e extra) escolar que contribuem para as aprendizagens sociais, como as brincadeiras nos corredores, a disposição das carteiras na sala de aula, o comportamento diante da(o) professor(a), o relacionamento entre estudantes ou a própria gestão escolar (Silva, 2009). O que não está escrito e não é verbalizado pode ser denominado de “silêncio discursivo” (Orlandi, 2007).

## SUMÁRIO



### Para aprofundar

O silêncio é uma forma de comunicação tão potente quanto a fala. Ele pode indicar desconforto, resistência, desacordo e ponderação. Para saber mais sobre o assunto, sugerimos a obra *As formas do silêncio*, de Eni Orlandi.


- b. *Currículo Formal* se refere ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares como a BNCC. Essa perspectiva prescritiva “[...] preocupa-se com aquilo que deveria [...] ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (Goodson, 2020, p. 65). Observe o quadro 2:

**Quadro 2** - Aspecto gramatical apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

LÍNGUA INGLESA - 9º ANO		
<b>Gramática</b>	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	<b>(EF09LI16)</b> Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

Fonte: Adaptado pelas autoras. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa> Acesso em: 23 jun. 2022.

O excerto acima é um exemplo do que poderia ser considerado parte de um currículo prescritivo, pois apresenta o que deve ser trabalhado e em qual etapa. Porém, apenas reproduzir seus conteúdos, dando aulas meramente voltadas aos aspectos gramaticais e para a memorização não é suficiente nos dias de hoje. É preciso repensá-lo e humanizá-lo, considerando um currículo que faça sentido na realidade das(os) estudantes, contribuindo para, como alerta Forquin (1993, p. 145), “[...] a formação e desenvolvimento do espírito”. Essa necessidade combina muito bem com um currículo baseado em projetos, que é, na verdade, um **currículo real**.

- 
- c. *Currículo Real* é aquele que é (re)construído a partir da sala de aula. Consideramos o valor dos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos educacionais: professoras(es), estudantes e gestoras(es). Às professoras e professores cabe o estabelecimento do diálogo, a promoção da autonomia, a reflexão sobre sua práxis e a orientação do processo de ensino e aprendizagem. Às(aos) aprendizes, a autonomia, a preparação para a vida, a reflexão sobre sua aprendizagem e necessidades. Às gestoras e gestores, a promoção de um espaço funcional e flexível para as adaptações curriculares, um espaço de vivência coletiva e multicultural que leve em conta as demandas sociais para além da prescrição e reprodução social. Dessa forma,

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida (Durkheim *apud* Morin, 2011, p. 47).


#### Para sistematizar

Existem diferentes tipos de currículo:

- **Currículo prescrito** é aquele que chega até nós sob a forma de documento;
- **Currículo oculto** é tudo que perpassa o processo de ensino e aprendizagem (gestos, comportamentos, percepções);
- **Currículo real** é o que construímos a partir das práticas com nossas(os) estudantes.



SUMÁRIO



Nesse sentido, ao olharmos para o currículo real, caminhamos rumo a uma proposta que considera as experiências e vivências das(os) alunas(os), interligando, como aponta Morin (2011), situações de vida aos conhecimentos formais e promovendo novas aprendizagens. Assim, em vez de apenas ler um texto e traduzi-lo ou de memorizar regras, estudantes atuam sobre os temas, desenvolvendo a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico.

Tendo em vista esses aspectos, um currículo baseado em projetos propõe a participação ativa de estudantes e professores-mediadores. Ele requer planejamento e não deve ser voltado para um fim, mas para o **processo significativo de aprendizagem**. Acerca do conhecimento, deixamos de centralizar uma perspectiva acadêmica ou instrumental e adotamos uma perspectiva mais crítica sobre os diversos saberes provenientes das experiências de vida e das problematizações abordadas e construídas por meio de competências e habilidades linguísticas.

## CURRÍCULOS BASEADOS EM PROJETOS NA PRÁTICA

Com base no que já vimos, um currículo baseado em projetos deve, portanto:

- Reconhecer a dimensão política que envolve o ensino e a aprendizagem de línguas, realçando sua relação dialética e dialógica;
- Promover diferentes letramentos (linguísticos, crítico, digitais, informacional etc.);
- Desafiar dogmas ideológicos e metodológicos;



SUMÁRIO





- Contribuir para o desenvolvimento de uma epistemologia local;
- Depreender a realidade social, cultural e econômica local, visando atender às necessidades locais da comunidade de estudantes;
- Identificar problemas locais, buscando soluções para eles por meio de desafios cognitivos e problematizações;
- Possibilitar acesso aos falares diversos da língua, respeitando as diferenças sócio-históricas e culturais locais e globais;
- Identificar as reais necessidades das(os) alunas(os), considerando-as(os) agentes de sua aprendizagem, a fim de possibilitar-lhes uma formação integral;
- Criar possibilidades pedagógicas transdisciplinares que propiciem o desenvolvimento da autonomia discente para a resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe e comunicação.

Contrárias a uma prática meramente formal e homogeneizada, sugerimos algumas ideias que podem auxiliar nessa construção:

#### 1. *Como planejar projetos a partir dos currículos?*

O planejamento de um projeto deve se iniciar com a emergência de um tema gerador e essa identificação acontece quando observamos, analisamos e problematizamos a realidade social na qual nós, enquanto instituição educacional, estamos inseridas(os). Em uma escola no campo, por exemplo, podemos incentivar investigações e discussões sobre o papel das mulheres na agricultura familiar, preservação de áreas ambientais ou as tradições das comunidades indígenas e quilombolas. Em uma escola situada na área urbana, é possível discutir planejamento urbano e crescimento desordenado das cidades, cidades sustentáveis, o uso de transportes coletivos, produção de lixo etc. Todos esses temas precisam partir de uma questão-problema norteadora e da comunidade atendida, que pode ser respondida interdisciplinarmente e ser significativa para os sujeitos envolvidos nos projetos.



Logo, ao evidenciarmos a necessidade de abordar News e Fake News, podemos propor trabalhos sobre o impacto das notícias falsas em diversos contextos, como na vacinação e eleições, por exemplo. Mas é válido ressaltar que não estamos falando do planejamento de um projeto concebido “fora da escola”, pelo contrário, ele deve ser pensado por nós professoras(es), considerando as habilidades e competências que pretendemos estimular e a realidade em que estamos inseridas(os), como recursos didáticos/tecnológicos e materiais disponíveis, a combinação de metodologias mais adequadas para cada turma, estratégias de ensino adotadas por docentes, entre outros. Planejar e desenvolver um projeto são partes essenciais do processo de criação de um currículo em ação.

Observe o programa analítico inicial da área do saber Inglês Instrumental 1 no quadro 3 a seguir (à esquerda) e como os conteúdos programáticos foram contextualizados e redirecionados a partir da experiencição entre nós, professoras, e as(os) estudantes (à direita).

**Quadro 3 – Planejando um projeto a partir de um conteúdo programático formal**

Conteúdo Programático construído a partir do Currículo Formal (disponibilizado)	Planejamento inicial do projeto
<p>UNIT II - <i>Celebrities</i></p> <p>Vocabulário: <i>ocupações, nacionalidades, cores, descrições físicas e psicológicas.</i></p> <p>Gramática: <i>verb to be (present simple); the verb have got (present simple); verb can (present simple); conjunctions: and, but.</i></p>	<p><i>Women in STEAM</i></p> <p>Introduce the topic <i>Women in Science</i> by asking students about difficulties they imagine women might face in different academic areas/occupations, in different countries.</p> <p>Define stereotypes related to gender and intellect (emphasizing uses of <i>Verb to be [Simple present]</i> and <i>Verb Have got</i>).</p> <p>Identify some ways to fight stereotypes and encourage the participation of women in sciences.</p>
<p>UNIT VI - <i>What's cooking?</i></p> <p>Vocabulário: <i>alimentos e maneiras de prepará-los.</i></p>	<p>Discuss and understand characteristics of biographical texts (emphasizing the use of <i>Simple Past</i>).</p>

SUMÁRIO



Conteúdo Programático construído a partir do Currículo Formal (disponibilizado)	Planejamento inicial do projeto
<p>Gramática: <i>imperative; plurals;</i> uncountable nouns; how much/many; some/any.</p> <p>UNIT VIII - What 's the story?</p> <p>Vocabulário: emoções/reações; locuções adverbiais de tempo.</p> <p>Gramática: <i>past simple;</i> time links showing sequences (later, before, after, when etc.).</p>	<p>Suggest ways to fight sexism in academia by giving people advice. Use <i>Imperatives, Modal Verbs (should/shouldn't) and clauses of purpose/reason (e.g. to, in order to, so that, etc.)</i>.</p> <p>Interview a professor. Ask about her challenges in academia and expectations for the future in her area.</p> <p>Create a multimodal biography to show the professor's academic life (remember to ask her permission to share it online). Students can produce a video, a podcast, a booklet, a leaflet, or another material.</p> <p>Some strategies: Students work in their small groups to decide who they will interview, plan the questions they will ask, decide on their production. Provide them with individual assistance.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para outros temas, é possível redefinir os objetivos do projeto à medida que os contextos mudam. Isso porque o que propomos não é um esquema controlador que nega a diferença, mas projeções de identidade definidas de forma horizontal. Queremos mostrar a ambivalência desse controle e evitar formas reprodutivistas de letramentos, ao passo que ressignificamos o próprio debate sobre o currículo e o conhecimento.

## 2. Como selecionar os conteúdos do currículo baseado em projetos?

Ao longo da jornada docente, nos deparamos com muitos currículos formais que precisamos incorporar em nossas práticas. Uma coisa é certa: em determinados casos, não conseguimos escapar das demandas dos currículos prescritos, mas também não precisamos nos prender a eles, seguindo-os como roteiros de nossas aulas. Acreditamos que, ao desenvolvermos um projeto e selecionarmos um tema gerador, conseguimos problematizar *porque* determinados conhecimentos são indicados nos currículos formais e considerar

outros saberes, negociando os significados que eles têm para o **mun- do-da-vida** de nossas(os) estudantes. Esses conhecimentos se concretizam nos temas geradores localizados em círculos concêntricos. A partir do tema gerador *Anti-racist Manuals*, por exemplo, podemos estimular a discussões de facetas racistas da nossa sociedade, comparações dos problemas raciais encontrados nela e em outras, explorando gêneros textuais (aqui, o “manual”) e trabalhando, ainda, aspectos linguísticos estruturais (como *Simple Present* e *Imperative verbs*).

Vamos observar no quadro 4 o que o Currículo Mínimo de Língua Estrangeira do estado do Rio de Janeiro propõe e a conexão do conteúdo com as habilidades da BNCC.

**Quadro 4** – Currículo Mínimo de Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro e Base Nacional Comum Curricular

Língua Estrangeira 6º ano do Ensino Fundamental	
Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) <sup>12</sup>	Base Nacional Comum Curricular (2018)
Regras de Jogos (ou correspondentes: receita culinária e <i>manual</i> ) - Reconhecer recursos linguísticos característicos do gênero ( <i>vocabulário, verbos nas formas do imperativo, infinitivo e presente simples</i> ). - Produção oral e escrita: Produzir um jogo, elaborar suas regras e apresentá-las oralmente.	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas ( <i>verb to be</i> ) e descrever rotinas diárias. (EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. (EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

Fonte: adaptado a partir do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) e da BNCC (Brasil, 2018). Disponível em: <https://seeduconline.educarj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%AAsico> e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>. Acesso em: 19 ago. 2022.

12

Currículo vigente na Educação do estado do Rio de Janeiro à época da escrita deste livro.

Podemos entender que o currículo mínimo do quadro 4 se volta mais para os conteúdos (sendo mais prescritivo) do que para as competências a serem desenvolvidas. Porém, a partir do que propõe o currículo mínimo, podemos fazer as escolhas mais adequadas para o contexto escolar, pensando nas necessidades atuais do grupo que ensinamos e em que habilidades e competências propostas pela BNCC gostaríamos que as(os) estudantes desenvolvessem. Assim, podemos construir um currículo real.

Observando o currículo de Língua Inglesa do Espírito Santo, segundo a Secretaria de Educação do Estado (SEDU), a construção do documento curricular – baseado na BNCC – se deu de forma colaborativa e reflete a parceria entre profissionais das redes municipais e estaduais como professores, analistas e redatores. Diferente do Currículo Mínimo (SEEDUC - RJ), o Currículo Básico (SEDU - ES)<sup>13</sup> apresenta uma habilidade proposta pela BNCC e a articula com temas integradores e interdisciplinares que ultrapassam a dimensão cognitiva, promovendo a compreensão de processos sociais, sendo “[...] facultado ao professor integrar aos seus planos de aula outros temas que julguem ser convenientes, considerando as especificidades de seus contextos.” (Espírito Santo, 2020, p. 246). Percebemos aí a liberdade para cada escola construir seus currículos reais. A seguir, a habilidade EF06LI16 foi construída no Currículo Básico:

## SUMÁRIO

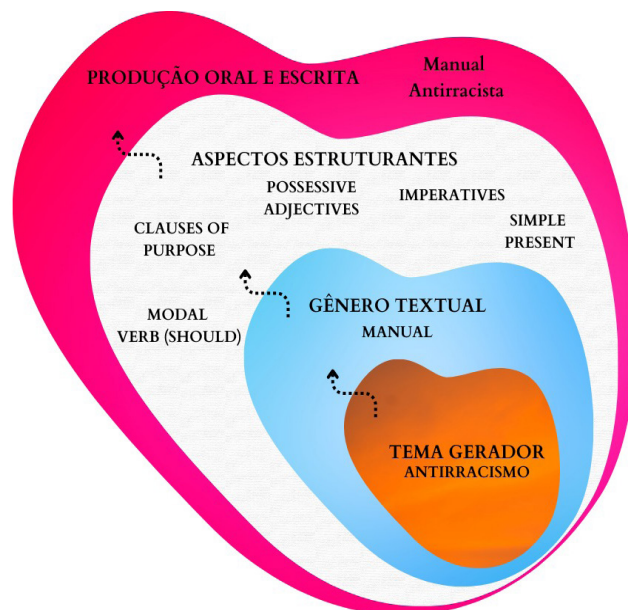
**Quadro 5 – Currículo Básico de Língua Inglesa do Estado do Espírito Santo**

<b>Campo Temático</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Competências Específicas</b>	<b>Temas Integradores</b>
Escola e seu entorno; estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF06L16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.	(CELI01) Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (CELI03) Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. (CELI04) Elaborar repertórios linguísticos discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.	(TI01) Direitos da Criança e do Adolescente. (TI02) Educação para o Trânsito. (TI05) Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso. (TI06) Educação em Direitos Humanos. (TI08) Saúde (TI09) Vida Familiar e Social. (TI16) Gênero, Poder e Sociedade. (TI19) Diálogo intercultural e interreligioso.

Fonte: adaptado a partir do Currículo Básico (Espírito Santo, 2020). Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/> Acesso em: 19 ago. 2022.

Agora, vamos pensar em uma possibilidade de ressignificação curricular a partir de um tema gerador que, além de integrador e interdisciplinar, está interconectado com diversos eixos temáticos, conhecimentos, competências específicas e habilidades.

**Figura 5** – Processo de elaboração do projeto (currículo em ação) a partir de um tema gerador



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Freire (1985) e Marcuschi (2002).

Como vemos na figura 5, a escolha dos temas geradores num currículo baseado em projetos não exclui o ensino de aspectos estruturantes da língua, mas a ênfase se volta à possibilidade de conhecimento extracurricular e reflexão crítica a partir do que as(os) alunas(os) vivem no seu dia a dia. Assim, colocamos em prática o que dizem Lopes e Macedo (2011, p. 88):

O conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhe permitam tal ação.

Dessa forma, discutimos assuntos como racismo e antirracismo no ambiente da escola e seu entorno e permitimos que estudantes se envolvam a tal ponto que proponham soluções para situações encontradas e mesmo vividas no seu meio de convivência.

É desafiador? Sim, sabemos que, ao trabalhar com um currículo baseado em projetos, será necessário repensar os conhecimentos linguísticos (gramática, vocabulário, léxico etc.), as atitudes, os aspectos interculturais, entre outros que surgem a partir do tema. Todavia, essa é uma oportunidade de promover um currículo identitário e significativo que cumpra também as exigências do currículo formal proposto pelo sistema educacional do país – que também precisa ser observado.

Veja uma de nossas experiências a seguir. Em um projeto sobre práticas antirracistas, propusemos a leitura da obra *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro, buscando contemplar o tema no currículo e abordar acontecimentos contemporâneos, como o movimento *Black Lives Matter*. Numa das atividades, por exemplo, após algumas discussões – e buscando incentivar a produção de ideias e atitudes antirracistas –, pedimos às(aos) estudantes que escolhessem e (re)escrevessem algumas sugestões dadas no livro lido. Para isso, deveriam utilizar *imperative verbs*, nas formas afirmativa e negativa. Foram propostas também alternativas, como *modal verbs should/shouldn't* e *clauses of purpose/reason*, conforme demonstrado na figura 6, para sugerir/dar conselhos, recapitulando aspectos gramaticais antes estudados no projeto:



## SUMÁRIO



**Figura 6** – Atividade de Inglês Instrumental sobre o tema gerador *Antiracism*

**Find your advice on how to be antiracist here:** [Antiracist practices \(wbrain.me\)](https://wbrain.me) (If you didn't do it last class, you can think about one right now)

**Rephrase it (or create another one), using each grammar topic below:**

- Imperative verbs (affirmative and negative);
- Modal verbs (Should/shouldn't);
- clauses of purpose/reason (to, in order to, so that...)

Example (affirmative)

**Treat** everyone equally.

You **should** treat everyone equally.

You should treat everyone equally **so that** they feel respected and valued.

Example (negative)

**Don't accept** inequality.

You **shouldn't** accept inequality.

You shouldn't accept inequality **in order to** protect other people.

*Fonte: Fettermann e Lima (2022).*

Observamos na figura 6 uma tarefa que propõe a prática da língua em um contexto significativo, com modelos para que as(os) estudantes sugiram práticas antirracistas na reescrita de ideias previamente escritas pela turma (numa atividade on-line). Isso possibilitou o exercício das habilidades escrita e oral, assim como das competências linguística, comunicativa e digital.

Percebemos e confirmamos, então, que um dos objetivos de um currículo baseado em projetos é fazer com que os “[...] conhecimentos sincréticos das práticas sociais se transformem em conhecimentos sintéticos, mediados pelos conhecimentos científicos historicamente situados” (Lopes, Macedo, 2011, p. 89). Isso porque os conhecimentos não são estáticos nem definitivos. Logo, os currículos serão construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e

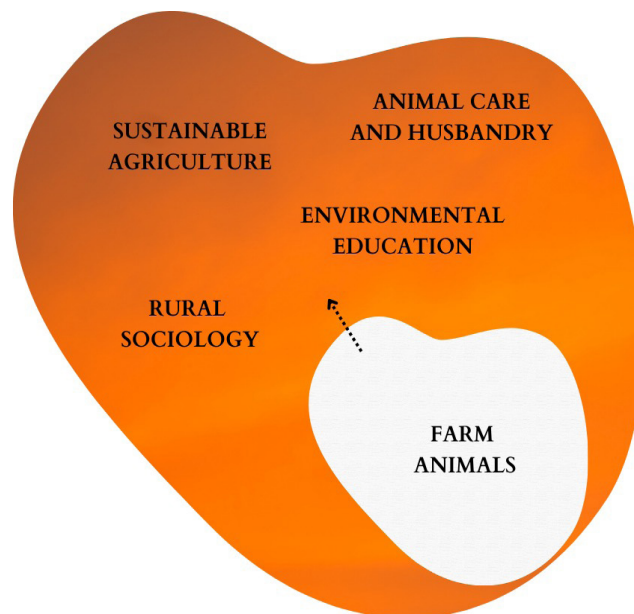
estarão a serviço da inserção dos sujeitos em tarefas coletivas e em movimentos sociais que permitam a reflexão sobre mundos da vida. Assim, considerando os diferentes *saberes* (de estudantes, populares, legitimados ou não legitimados) e *conhecimentos* (comum, acadêmico, científico, sistematizado), não propomos a mera aplicação de conteúdos, mas a produção de significados por meio deles na escola/universidade e para além dela.

### 3. Como essa prática pode influenciar outras(os) professoras(es)?

Pensar em um currículo baseado em projetos é pensar em uma construção integrada e colaborativa. Ao propor determinados temas a serem abordados nos projetos, precisamos articulá-los com os conteúdos/disciplinas que devem ser trabalhados em sala de aula, contextualizando os conhecimentos e saberes, desvendando fenômenos, produzindo respostas a mudanças sociais e preparando estudantes para as complexidades da sociedade em que vivemos. A partir dessas experiências, desenvolvemos “[...] uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando juntos” (Masetto, 2015, p. 36). Logo, estamos falando de um currículo flexível, contínuo, dialógico e aberto às diferentes áreas do conhecimento, apontando também para temas transversais e essenciais.

O exemplo de projeto a seguir é voltado para turmas de um curso técnico em Agroecologia em um Instituto Federal. Seu tema é *Farm animals* (animais da fazenda) e ele tem como objetivo explorar diferentes perspectivas sobre a criação/produção de animais da fazenda do ponto de vista agrícola, ambiental e agroecológico, abordando questões éticas e sociais da criação de animais, como desmatamento/degradação de áreas florestais para pastagem, consumo de carne animal, tratamento animal e produção em larga escala, vegetarianismo e veganismo. Assim, disciplinas como Sociologia (*Sociology*), Educação Ambiental (*Environmental Education*), Criação Animal (*Animal Care and Husbandry*), Agricultura (*Agriculture*) e Criação de Ruminantes (*Ruminants Breeding*) estiveram em constante diálogo sobre o tema geral ao longo das tarefas do projeto.

**Figura 7** – Projeto “Farm Animals” (Animais da Fazenda) e possíveis disciplinas correlatas



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após essas propostas e reflexões, destacamos que um currículo baseado em projetos é um currículo em ação, cuja essência está centrada em uma aprendizagem significativa e continuada (*lifelong learning*) (Masetto, 2015). É um currículo que não ignora diretrizes ou orientações, mas que é construído a partir do intercâmbio de ideias, considerando pertinentes as vivências de estudantes e os possíveis confrontos experimentais com questões sociais, globais e locais. Portanto, o que propomos é “[...] conferir espaços para as vozes da diversidade social; focar as relações escola-sociedade e a desconstrução das fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa; fortalecer globalizações contra-hegemônicas” (Lopes, Machado, 2011, p. 243) – e é por esse motivo que os projetos de multiletramentos são mobilizadores de um currículo organizado transversalmente, que visa à emancipação dos envolvidos e à transformação social.

### Para inspirar

A produção de materiais multimodais (apresentações orais, cartilha digital, panfletos, *book tube*, *podcast*, *videocast* e outros) sobre diferentes temas é uma ótima forma de promover a produção textual colaborativa, incentivar a autoria e avaliar com o foco na avaliação formativa. Assim, podemos dar mais visibilidade às aprendizagens das(os) estudantes.



SUMÁRIO

# 5

**TRABALHANDO  
COM GÊNEROS  
TEXTUAIS**

A professora Ana Elisa Ribeiro (2018, p. 85) faz uma pergunta importante em um de seus textos: “o que é escrever, hoje?” E logo continua: “Penso nisso e já quero mencionar quantas linguagens podemos manejar para construir um texto, nos dias que correm.”

Assim como acontece com ela, nos vêm perguntas e ideias à mente ao trabalharmos com gêneros textuais em projetos – especialmente, baseando-os em práticas multiletradas. Então, poderíamos parafrasear seu questionamento, ampliando-o: o que é produzir um texto, hoje? É necessário pensar que tipo de texto queremos ou precisamos produzir (apenas escrito ou não), nas linguagens multimodais diversas que podemos utilizar ou no contexto do qual ele poderia fazer parte. Para alcançar esses objetivos, é essencial conhecer ferramentas que nos habilitem para a realização dessa tarefa.

Acreditamos, com base em Kress (2003) e em Ribeiro (2018), que é possível promover ações capazes de dar mais poder às e aos estudantes para fazerem o manejo necessário para construírem seus textos, seja por meio do uso de palavras, imagens, sons, gestos ou outros modos, contemplando as digitalidades diversas dos dias de hoje. Kress foi quem nomeou esse tipo de poder como “poder semiótico”, lembrando que, além dos elementos multimodais, há alguns princípios de organização que compõem os textos aos quais também é preciso nos atentarmos: coesão e coerência, gênero e discurso, os sites e as mídias, assim como a página e a tela em que serão publicados e lidos.

Para Kress (2003), produzir um texto é como participar de um processo de orquestração. Logo, torna-se importante pensar sobre o sentido que queremos dar a ele e os modos e gêneros textuais que podemos usar para materializá-lo. Dessa forma, como professoras e professores, devemos pensar sobre que sentidos podem ser produzidos a partir dos textos que incentivamos que nossas(os) estudantes produzam, mas não podemos limitar suas possibilidades de produção ao que nós gostaríamos de ler. Em vez disso, precisamos

## SUMÁRIO

dar liberdade para que elas e eles criem os textos e significados que desejam, a partir das instruções dadas. Assim é que proporcionaremos, de fato, o poder semiótico, investindo nas práticas do que acabamos de ensinar.

## MAS O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?

Os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social e a suas necessidades. Segundo Marcuschi (2002), eles contribuem para a estabilização das atividades comunicativas, integrando-se às culturas em que se desenvolvem. Assim como definir currículo não é uma tarefa simples ou fácil, definir gênero textual também não o é. Não iremos, pois, nos dedicar ao estudo da diversidade terminológica desse terreno, mas adotar uma perspectiva que nos conduza a uma compreensão do que são e como podemos utilizar os gêneros textuais em nossas salas de aula de inglês (ou de outras línguas). Então, afinal, o que é gênero textual?

- ✓ “São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] São eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2002, p. 19).
- ✓ “Gêneros são considerados dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados, que estão sempre mudando” (Maingueneau, 2010, p. 130).

Optamos aqui por “gênero textual” e não por “gênero do discurso” por concordarmos que o texto é uma entidade concreta que se realiza em algum gênero textual, um acontecimento discursivo; ao passo que o discurso “[...] é o efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2005, p. 21), que se realiza nos textos.

Assim, a comunicação se torna impossível se desvinculada de gêneros textuais. Estes são produzidos por diferentes campos sociais, contendo significados e ideologias, visando intermediar as relações dos sujeitos e cumprindo um propósito enunciativo. Nessa perspectiva, a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva privilegia “[...] a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (Marcuschi, 2002, p. 3). Dessa forma, damos maior enfoque à comunicação, tendo em vista as funções dos elementos linguísticos, em vez de considerar mais importantes as formas gramaticais da língua, desvinculadas de contextos significativos.

Entendemos, então, que a língua não é um reflexo da realidade nem um instrumento de representação dos fatos, mas uma forma de ação social e histórica que constitui a realidade. Por isso, “todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, [1979] 1997, p. 281).

### Gênero textual

- Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
- Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.
- Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Exemplos: telefonema, sermão, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso, manual, inquérito policial, piada etc.

*Fonte: adaptado de Marcuschi (2002, p. 4) a partir de Werlich (1973).*



Portanto, a noção de gênero textual se relaciona a questões de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo, temática, estilo e composicionalidade, sendo que existem os domínios discursivos – as grandes esferas de atividade humana em que os textos circulam. Os gêneros são entidades comunicativas, formas de ação social realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

### Expandindo as ideias

A expressão “domínio discursivo” designa uma esfera da atividade humana. Por exemplo, as atividades jurídicas, jornalísticas ou religiosas produzem discursos jurídicos, jornalísticos ou religiosos e dão origem a vários gêneros textuais.

Para Marcuschi (2002, p. 4), o domínio discursivo tem a ver com “[...] práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais”. Já Antunes (2016) o chama de *lugar social*.

Ou seja, esse lugar social compreende gêneros dentro dos quais os textos são produzidos.

Logo, temos:

domínio discursivo → gêneros textuais → textos

(ex.: atividades jornalísticas → notícia → manchete)

## COMO TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS?

Antunes (2016) destaca o fato de que os gêneros textuais apontam para seu objetivo comunicativo. Por exemplo, um jornal visa informar, ao mesmo tempo em que o propósito de um manual é o de



SUMÁRIO

dar instruções (sobre como montar determinado aparelho, um móvel etc.). Isso porque por meio dos gêneros cumprimos determinadas atuações sociais que são, de acordo com a autora, típicas e estáveis. Ou seja, eles acabam sendo sujeitos a modelos que os tornam relativamente previsíveis.

Da mesma maneira, podemos remodelá-los, dependendo do lugar social ou cultural em que as interações acontecem. Uma notícia impressa pode ser reescrita e adaptada para ser publicada em um blog ou aplicativo de rede social e alcançar determinado grupo. Essa adaptação requer ajustes no texto, por exemplo, para que ele se adeque à plataforma, tornando-se mais sucinto ou contendo diferentes hiperlinks e uma linguagem mais simples do que no seu formato original.

Em Ribeiro (2019), temos um remodelamento do gênero textual “Manual”, uma vez que a autora desloca o propósito inicial desse gênero, instruindo leitoras(es) de seu livro impresso a tomarem atitudes antirracistas no seu dia a dia. A partir dessas ideias surgiu o projeto *Anti-racist Manuals*, em que alunas e alunos do curso desenvolveram manuais antirracistas multimodais, em diferentes formatos, abrindo espaço para a criatividade. Ele foi organizado em quatro aulas, da seguinte maneira:

- **Aula 1** - Introdução ao tema Racismo, ao movimento *#blacklivesmatter* e ao gênero textual “Manual”;
- **Aula 2** - Recapitulação e ampliação do tema (antirracismo), proposta dos manuais multimodais antirracistas e organização dos grupos;
- **Aula 3** - Atendimentos aos grupos e produção dos manuais multimodais;
- **Aula 4** - Apresentação dos manuais e envio dos materiais na plataforma do *Google Classroom* para a avaliação final.

## SUMÁRIO

A partir disso, surgiram os produtos, como podemos visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Produtos - Manuais multimodais**

Turma	Grupos e trabalhos	Produtos
Inglês instrumental I	04	<b>Grupo 1:</b> Instagram Page @antiracistmanual ( <a href="https://bit.ly/3iQME97">https://bit.ly/3iQME97</a> ) <b>Grupo 2:</b> Leaflet 'How to be antiracist' ( <a href="https://bit.ly/37Hog3k">https://bit.ly/37Hog3k</a> ) <b>Grupo 3:</b> Instagram Page @racismgroup3 ( <a href="https://bit.ly/3ANr00a">https://bit.ly/3ANr00a</a> ) <b>Grupo 4:</b> Invitation for demonstration ( <a href="https://bit.ly/3AON4TB">https://bit.ly/3AON4TB</a> )
Inglês instrumental II	08	<b>Grupo 1:</b> Guide to being antiracist ( <a href="https://bit.ly/3jWgDM0">https://bit.ly/3jWgDM0</a> ) <b>Grupo 2:</b> Antiracist Manual ( <a href="https://bit.ly/3m72iil">https://bit.ly/3m72iil</a> ) <b>Grupo 3:</b> Antiracist Manual - 5 ways to be antiracist ( <a href="https://bit.ly/3x0zPAq">https://bit.ly/3x0zPAq</a> ) <b>Grupo 4:</b> Antiracist Flier ( <a href="https://bit.ly/3xQ0892">https://bit.ly/3xQ0892</a> ) <b>Grupo 5:</b> Antiracist Billboard ( <a href="https://bit.ly/3yRUJcC">https://bit.ly/3yRUJcC</a> ) <b>Grupo 6:</b> Antiracist Flier ( <a href="https://bit.ly/2VUlxjl">https://bit.ly/2VUlxjl</a> ) <b>Grupo 7:</b> Antiracist Manual ( <a href="https://bit.ly/3sHXan">https://bit.ly/3sHXan</a> ) <b>Grupo 8:</b> Antiracist Flier ( <a href="https://bit.ly/2VYa7w5">https://bit.ly/2VYa7w5</a> )
Inglês Técnico	07	<b>Grupo 1:</b> Antiracist handbook ( <a href="https://bit.ly/3x0Hsqk">https://bit.ly/3x0Hsqk</a> ) <b>Grupo 2:</b> Practical guide to being antiracist ( <a href="https://bit.ly/37IKban">https://bit.ly/37IKban</a> ) <b>Grupo 3:</b> Instagram Page @dicasantiracistas ( <a href="https://bit.ly/37N7Bey">https://bit.ly/37N7Bey</a> ) <b>Grupo 4:</b> Guide for combating racism ( <a href="https://bit.ly/3xQb86C">https://bit.ly/3xQb86C</a> ) <b>Grupo 5:</b> Anti Racist video manual ( <a href="https://bit.ly/2VP00KI">https://bit.ly/2VP00KI</a> ) <b>Grupo 6:</b> Antiracism manual ( <a href="https://bit.ly/3g5Lgh7">https://bit.ly/3g5Lgh7</a> ) <b>Grupo 7:</b> Antiracist manual ( <a href="https://bit.ly/3jXdICL">https://bit.ly/3jXdICL</a> )

Fonte: Fettermann e Lima (2021, pp. 317-318).

Com essa prática, verificamos que, como afirmam Bakhtin ([1979] 1997) e Antunes (2016), mesmo sendo relativamente previsíveis, os gêneros textuais não são estáticos. Esses autores se valem do termo “relativamente” porque, embora as propriedades dos gêneros sejam reconhecíveis, elas podem ser alteradas continuamente nas e pelas interações sociais, como mostramos nos exemplos acima.

Assim, os gêneros demonstram flexibilidade – podem variar tanto com o tempo como conforme a trajetória cultural dos grupos em que são utilizados, assumindo novas formas, representações e valores.

Na atualidade, nos deparamos com textos que combinam, para além do código verbal, recursos audiovisuais. De acordo com Chartier (2010, p. 8), quando lemos no meio digital, lidamos com “[...] composições singulares cuja leitura é descontínua, uma vez que os textos são, cada vez mais, móveis, maleáveis e abertos.” Além disso, o aparecimento de recursos tecnológicos digitais provocou o surgimento de novas formas de produção textual, como podemos observar os gêneros multimodais no Quadro 6. Nesse cenário, trabalhar com projetos numa perspectiva de multiletramentos nos possibilita focar em práticas interativas, com linguagens plurais e híbridas, dando foco na multiplicidade cultural (multiculturalismo) e semiótica da constituição dos textos (multimodalidade) (Rojo, 2012).

A Pedagogia dos Multiletramentos está pautada na ideia de que as alunas e alunos aprendem por meio das experiências vivenciadas. A BNCC (Brasil, 2018) explica que os multiletramentos possibilitam a eles uma participação mais efetiva e crítica nas práticas de linguagens contemporâneas. Porém, mais do que se tornar usuários da língua, o objetivo é que as e os estudantes se tornem autores, ou seja, “[...] alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2018, p. 70). Daí vem a ideia de flexibilidade a partir da relativa estabilidade dos trabalhos com diferentes gêneros textuais.

Assim, destacamos alguns benefícios do trabalho com gêneros textuais em projetos de multiletramentos:

- Oportunidade de trabalhar com *Emergent Language* (ver Quadro abaixo), ambiguidade, imprecisões, usos da língua e variação linguística etc.;
- Contextualização das atividades por meio de situações reais;

## SUMÁRIO

- Interação com diversos textos, como notícias, poemas, entrevistas, manuais, vídeos, *podcasts*, entre outros;
- Compreensão de conteúdos interdisciplinares por meio da língua, como racismo e discriminação, presença feminina nas ciências, tecnologias, tipos de famílias na contemporaneidade, impacto das *fake news* na vacinação etc.;
- Incentivo à autoria por meio de atividades individuais e em grupos no meio digital (que podem ser adaptadas ao presencial).

### Para aprofundar

De acordo com Chinn e Norrington-Davis (2023), *Emergent Language (EL)* é qualquer item linguístico não planejado que surge naturalmente durante os momentos comunicativos da aula. Os autores afirmam que esse conceito é parte natural de aprender uma língua e que uma das vantagens de trabalhar com *EL* é que ensinamos o que surge quando é realmente necessário – já que essa necessidade parte das e dos estudantes. Assim, estamos respeitando seu processo de aprendizagem. Outra razão para recorrermos à *EL* é que o conhecimento pode vir de qualquer pessoa que esteja presente na aula e tenha a informação que alguém pergunta. Ele não precisa ser compartilhado apenas pela professora ou professor. Assim, todos ensinam e aprendem juntos.

Por exemplo, quando alguém pergunta o significado de uma palavra ou expressão, podemos retornar essa pergunta para a turma e ver se alguém pode explicar aquilo para os colegas. Dessa forma, quem sabe pode contribuir com seus conhecimentos prévios. O papel da professora e do professor, nesse momento, é expandir o que for falado, incentivando que surjam exemplos ou dando informações extras.

Saiba mais:

[https://www.youtube.com/watch?v=MhzNa0AA\\_38&t](https://www.youtube.com/watch?v=MhzNa0AA_38&t)



SUMÁRIO

Retomando o que trouxemos no início deste capítulo, compreendemos que a palavra “poder” faz todo o sentido quando trabalhamos com gêneros textuais no contexto dos multiletramentos, principalmente porque, como afirma Ribeiro (2018), é necessário dar às pessoas mais acesso à leitura e à produção textual nos dias de hoje.

Nesse sentido, ainda segundo a autora, destacamos algumas necessidades relacionadas a essa palavra:

- “poder” para saber ler e escrever ao ter contato com materiais multimodais;
- “poder” ao manejar as linguagens necessárias para criar sentidos, lendo ou produzindo textos;
- “poder” de perceber as funções dos textos, bem como dos diversos modos que os compõem (imagem, som, gesto etc.);
- “poder” reagir aos textos e produzi-los.

É verdade que os textos mudaram ao longo do tempo, tornando-se muito mais do que palavras, adquirindo novos formatos e circulando por diversas mídias. Por isso, acreditamos que os gêneros textuais, enquanto “[...] criações sociais, menos ou mais inusitadas, inovadoras” (Ribeiro, 2018, p. 85), funcionam como meios de empoderamento que podem facilitar cada vez mais a interação em sociedade. Daí a importância de estimularmos esses usos nas salas de aula de línguas e compartilharmos nossas práticas com professoras e professores nos contextos variados de ensino.

#### Para refletir

- O que são gêneros textuais?
- Qual a relação entre gêneros textuais e multiletramentos?
- Como os gêneros textuais podem contribuir com as práticas de ensino de línguas por meio de projetos?



6

O PLANEJAMENTO  
EM CENA

O que é planejar? Qual a importância do planejamento quando trabalhamos com projetos? Como planejar um projeto, considerando os multiletramentos?

Vejamos primeiro o que significa a palavra “planejar”. Em sentido amplo, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada [...] o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança” (Vasconcellos, 2000, p. 35). Logo, planejar é um processo contínuo e dinâmico que direciona as práticas educacionais. Todavia, ele não pode ser um ato isolado, mas um processo participativo e reflexivo (Mizukami, 1986; Sacristán, 2000). Planejar é, pois, uma ação de natureza colaborativa, adaptativa e orientada para uma educação inclusiva e eficaz.

Segundo Padilha (2001, p. 63), “realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”. É no planejamento que iniciativas, criatividade, estratégias de ensino e o currículo são postos em prática. Todavia, por vezes, ele tem sido reduzido a uma ficha padronizada em que devem ser preenchidas algumas lacunas, com os objetivos gerais e específicos, conteúdos, recursos e avaliação. Ou seja, o planejamento acaba sendo reduzido a uma atividade burocrática e cansativa, em que, ao terminarmos, temos a seguinte sensação: “Ufa! Acabei!”

É preciso dizer: planejamento não é isso. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano das experiências pedagógicas entre professores e estudantes, em um movimento aberto e reflexivo. Para Saviani (1973, p. 7), “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”. Logo, essa ação reflexiva deve permitir que revisemos as práticas, buscando constantemente construir sentidos por meio do que foi planejado.

## SUMÁRIO





## SUMÁRIO



Outro ponto essencial sobre o planejamento é que não podemos deixar que uma lista de ideias e atividades se torne uma **receita** a ser seguida fielmente, custe o que custar. É muito comum que isso aconteça, especialmente porque, fazendo assim, evitamos grandes trabalhos. Porém, é preciso deixar abertura para improvisos, mudanças de estratégia ou de rumo. Isto porque nossas turmas são **heterogêneas**, formadas por pessoas diferentes, o que faz com que suas necessidades variem em torno dos temas e conteúdos abordados. Além disso, podem surgir imprevistos. Por exemplo: você prepara *slides* ou um vídeo e os equipamentos técnicos não funcionam. Com isso, sua ideia inicial precisa ser adaptada.

O imprevisto não pode ser uma rotina, isto é fato, mas ele faz parte das dinâmicas de sala de aula. Daí a importância da flexibilidade do seu planejamento. Portanto, ele deve ser um norte, não um manual.

## PLANEJAMENTO OU PLANO?

Quando nos deparamos com certas terminologias, nem sempre damos importância ao que elas representam, mas ter esse conhecimento pode nos ajudar a compreender melhor o que fazemos nas nossas salas de aula. Então, vamos ver a diferença entre planejamento e plano de aula?

De acordo com Menegolla e Sant'Anna (2008), o **planejamento** é um instrumento direcional do processo educacional que estabelece e determina urgências, indica prioridades, recursos e meios necessários para atingir as metas e objetivos educacionais. Temos, então, quatro tipos:



<b>Planejamento educacional</b>	Corresponde ao que é feito em nível municipal, estadual e nacional e reflete políticas educacionais (Vasconcellos, 2000).
<b>Planejamento escolar</b>	Coordena a atividade escolar de acordo com as políticas educacionais. "É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (Libâneo, 1992, p. 221).
<b>Planejamento curricular</b>	Orienta a ação educativa, as experiências de aprendizagem por meio do currículo (Vasconcellos, 2000).
<b>Planejamento de ensino</b>	Processo que envolve a atuação das(os) educadoras(es) no cotidiano do seu trabalho pedagógico, definindo objetivos a serem alcançados pelas(os) estudantes, os conteúdos programáticos, as estratégias e os recursos para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação etc. (Gil, 2012).

O **plano**, por outro lado, é uma apresentação sistematizada do planejamento que orienta a prática; ou seja, é a formalização do ato de planejar, como orienta Padilha (2001). Assim, existem os seguintes tipos de plano:

<b>Plano Nacional de Educação</b>	"Nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. É o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal" (Brasil, 2006, p. 31).
<b>Plano de Curso</b>	É a sistematização da proposta geral de trabalho da(o) docente num determinado campo do saber, numa dada realidade (Padilha, 2003).

## SUMÁRIO

<b>Plano de ensino</b>	Proposta que deve conter os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografias básica e complementar da disciplina. Não há um modelo fixo a ser seguido, mas o plano deve ser coerente para o processo de ensino-aprendizagem e deve ser norteado pelo perfil de aluna(o) que o curso irá formar (Anastasiou & Alves, 2009).
<b>Plano de aula</b>	Instrumento que organiza os conhecimentos, as atividades e os procedimentos de uma determinada aula, considerando os objetivos junto às(aos) estudantes (Libâneo, 1993). Nele são apresentados conteúdos pormenorizados e seu desenvolvimento, objetivos mais específicos do plano de ensino, tarefas, sua aplicação e avaliação (Gil, 2012).

As reflexões vivenciadas no planejamento e as proposições do plano de ensino e de aula se complementam no processo de ação-reflexão-ação da prática social docente e ambos precisam ser feitos de forma consciente e crítica para que transformem a realidade (da(o) estudante, da escola, da comunidade em que vive). Assim, planejar é um meio para efetivarmos essa transformação.

Vale ressaltar que esse processo é vivenciado de forma coletiva, pois planejar implica perceber os problemas relacionados não apenas à sala de aula, mas à escola e ao lugar onde está inserida, buscando formas de superá-los. Por exemplo: imaginemos que as(os) alunas(os) de uma escola estão demonstrando desinteresse pelas aulas de Língua Inglesa e têm apresentado, como consequência, baixo rendimento na disciplina. Como o seu planejamento ajudaria a transformar essa realidade? Vejamos algumas ideias:

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

1. **Analisando as condições do trabalho docente na escola:** um planejamento dialógico e acolhedor considera a realidade das(os) envolvidas(os) no processo de ensino e aprendizagem, a quantidade de discentes em sala, materiais e recursos didático-pedagógicos disponíveis, a carga horária, entre outros, assim como estabelece um diálogo com as(os) alunas(os), visando identificar possíveis causas para esse desinteresse e o baixo rendimento.
2. **Propondo ações que sejam possíveis de ser colocadas em prática nos planos de ensino e de aula:** buscar temas geradores que engajem as(os) alunas(os) e estejam relacionados com suas realidades; incluir discentes no planejamento das ações pedagógicas; estabelecer um diálogo constante com as famílias; promover eventos/encontros de fomento à utilização da língua; demonstrar a importância da Língua Inglesa com situações práticas da vida real; variar as metodologias e formas de avaliação etc.
3. **Avaliando os efeitos das ações no processo de ensino e aprendizagem:** refletir e avaliar os efeitos das ações tomadas e reconsiderar novos caminhos, compreendendo o que funcionou ou não, e o porquê.

A partir desse planejamento mais amplo, nosso plano de aula deve considerar, entre outros: “conhecimentos prévios, nível de proficiência na língua, preferências e habilidades” (Fettermann, 2017, p. 42). Dessa maneira, como visto em outra oportunidade (Fettermann, 2017), devemos planejar as aulas traçando seus objetivos, identificando as atividades que tornarão os conteúdos acessíveis, reconhecendo as necessidades do grupo, selecionando materiais apropriados e visando à formação integral e o crescimento linguístico das (os) estudantes.



## QUAL A IMPORTÂNCIA DE PLANEJAR QUANDO TRABALHAMOS COM PROJETOS?

Para responder a essa pergunta, podemos destacar alguns pontos:

- *Planejar nos ajuda a organizar as ações pedagógicas do projeto, de modo que a(o) aluna(o) desenvolva suas competências e habilidades da melhor forma possível. Assim, “defender o planejamento escolar é reconhecer que as ações do educador não podem acontecer no imprevisto” (Lopes, 2014, p. 25), mesmo que seja necessário recorrer a ele em algum momento.*
- *Quanto mais participativo e colaborativo for o planejamento, maior proximidade ele promoverá entre sala de aula e comunidade, estudantes e docentes. Durante o processo de elaboração dos projetos é preciso contar com docentes (da mesma área ou de campos interdisciplinares), discentes, gestores e demais membros da comunidade escolar, para estabelecer prioridades para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso um olhar atento aos contextos diversos dos sujeitos envolvidos.*

Sabemos que o planejamento precisa ser norteado pelas concepções, valores e interesses dos que estão envolvidos nele. Isso revela a importância de incluirmos nossas(os) alunas(os) nesse processo. Ao planejar um projeto, por exemplo, podemos propor e discutir o tema, os objetivos e o produto final de forma coletiva, permitindo que elas(es) reflitam, participem e assumam mais responsabilidade durante a prática pedagógica. Esta é uma forma de promover autonomia, permitir que participem como sujeitos transformadores e criadores de sua própria realidade.

No projeto *Anti-racist Manuals*, por exemplo, apresentamos às(aos) estudantes a proposta e nos mantivemos abertas às sugestões e ideias que iam surgindo a partir das discussões realizadas



a cada aula. Já no início do projeto *Academic Literacy*, tínhamos um plano em mente, mas à medida que ele foi sendo desenvolvido, as(os) estudantes de cada turma iam manifestando interesse por determinados aspectos, o que nos motivou a fazer adaptações conforme as suas necessidades. Por exemplo, as/os estudantes de pós-graduação demonstravam mais interesse pelos processos de escrita e tradução de *abstracts*. Já os de graduação precisavam compreender as estruturas básicas de artigos acadêmicos, como introdução, metodologia, resultados e discussão, considerações finais etc. Esses interesses faziam com que interações constantemente surgissem a partir dos planos iniciais para agregar as observações das professoras.

Desse modo, em seu planejamento, considere suas turmas na escolha dos temas, nos objetivos de aprendizagem, na sugestão de aplicativos e ferramentas que conhecem ou usam, nos tipos de tarefas que serão realizadas, nas formas de avaliação, no produto final, entre outros. Sabemos que, no caso de escolas, muitas vezes os projetos são propostos pela secretaria de educação ou discutidos, primeiro, entre a direção e suas(seus) professoras(es), num plano vertical. No entanto, isso não impede que as e os estudantes participem da construção desses projetos. Vejamos algumas sugestões para planejá-los de forma colaborativa.

1. Vamos imaginar que a secretaria de educação está promovendo uma política voltada para o combate ao trabalho infantil e as escolas precisam trabalhar esse tema. Você e sua comunidade escolar podem discutir e desenvolver um projeto pensando, primeiro, na localidade em que estão inseridos – por exemplo: escola no campo, em uma comunidade periférica ou em uma zona urbana de classe média. Na escola no campo, talvez vocês priorizem o abandono escolar e a importância de promover a permanência; já na zona urbana, sobre diferenças sociais etc.

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

2. Apresente a proposta às(aos) estudantes e discutam o *quê*, o *como* e o *porquê* (conteúdos, metodologias e finalidades) do projeto e quais aspectos do tema serão abordados. Uma sugestão é dividir a turma em pequenos grupos, pedir que compartilhem suas ideias e depois que compartilhem o que conversaram com o grupo maior. Criar um espaço de acolhimento e respeito é importante para que se sintam à vontade para ouvir, opinar, sugerir, discordar. É legal também tomar notas do que foi compartilhado, para estimular a prática de *feedback*.
3. Pense no currículo pelo qual você precisa se orientar. Por exemplo, imagine que você desenvolverá esse projeto com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Você pode pedir que pesquisem sobre o tema e, a partir das informações encontradas, promover um debate sobre trabalho infantil, em que possam apresentar argumentos para defender suas próprias ideias contra essa prática. Para isso, as(os) estudantes precisarão apresentar dados e utilizar pesquisas de fonte confiável. Isso pode partir da pergunta norteadora e ser uma etapa do projeto, levando ao produto.

### Habilidades trabalhadas de acordo com a BNCC

#### Língua Inglesa (9º ano)

**(EF09LI01)** Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

**(EF09LI03)** Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

**(EF09LI04)** Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (Brasil, 2018, p. 261).



Outro aspecto importante do planejamento de um projeto é o apoio e a participação da gestão escolar, que poderá dar um suporte mais logístico e estrutural no desenvolvimento dos projetos. Assim, alguns questionamentos se tornam pertinentes:

- Um passeio ao ar livre exigirá a autorização dos responsáveis e apoio na condução dessas(es) estudantes. Quem irá ao passeio? Onde será realizado? Será necessário transporte? Se sim, qual? Como ficará o horário de aula das/dos estudantes? Outras(os) docentes estarão envolvidos? As crianças e adolescentes já possuem autorização para o passeio? As famílias autorizaram o compartilhamento de imagens de suas filhas(os)?
- Um café literário pode requerer uma palestrante de outra cidade. Haverá ajuda de custo? Onde ela se hospedará? Que tópicos deve abordar?
- Um projeto sobre *cyberbullying* pode demandar sala de informática, acesso à internet etc. A escola tem essa infraestrutura? Se sim, como será disponibilizada? Se não, o que pode ser oferecido como alternativa? Como trabalhar com esse projeto tão relevante com recursos limitados?

As respostas para essas perguntas devem ser previamente pensadas e discutidas com a equipe gestora, que pode, de fato, disponibilizar os recursos necessários.

## COMO PLANEJAR?

“Todos os bons professores devem ser bons planejadores”  
(Met, 2006, p. 160)

SUMÁRIO





## SUMÁRIO

Vimos no capítulo 2 que *PBL* é uma técnica potencializadora voltada para a resolução de problemas da vida real e que o desenvolvimento de projetos exige momentos de contextualização, *brainstorming*, organização, registro e reflexão, melhoria de ideias, produção, apresentação e/ou publicação e avaliação final (Bacich, Moran, 2018). Assim sendo, para que esses momentos sejam contemplados nos projetos é necessário que consideremos em nosso planejamento:

- a. *O tema norteador*: esse tema deve guiar a elaboração do planejamento escolar, dos planos de ensino e dos planos de aula de modo que em cada etapa consigamos desenvolvê-lo um pouco mais;
- b. *A pergunta norteadora*: essa pergunta pode ser um problema que vai guiar a criação do produto que as(os) estudantes vão criar como sugestão para resolvê-lo;
- c. *Os momentos de discussão, argumentação e compartilhamento de ideias*: precisamos promover uma postura ativa das(os) discentes de modo que elas(eles) sejam verdadeiramente ouvidas(os) e suas ideias contribuam para a resolução do problema apresentado;
- d. *As tarefas desenvolvidas*: esse é o momento da escolha dos recursos tecnológicos e materiais didáticos e das atividades (orais e escritas) que iremos realizar e avaliar. Desenvolvemos o tema a partir da questão norteadora e por meio do *design* de um produto, que partilhamos com o grupo, a escola, as famílias e/ou outros;
- e. *A avaliação*: precisamos pensar em quando, o que e como avaliar – falamos sobre isso no capítulo 1 –, além de considerar a autoavaliação das(os) discentes sobre as etapas do projeto e sua participação nas tarefas. É importante ressaltar que o processo avaliativo ocorre desde o início do projeto, seguindo até a sua conclusão.





## SUMÁRIO

Quando nos propomos a trabalhar com projetos na perspectiva dos multiletramentos, precisamos trazer diversos textos, linguagens e ferramentas para a sala de aula. Dessa forma, pensar *para que, o que, quando e como fazer* ao planejar torna-se crucial para o desenvolvimento das múltiplas habilidades e competências em línguas. Vamos para um exemplo prático? Pensemos no projeto *Women in STEAM*:

**a.** *Para que ensinamos?*

Discutimos os desafios que as mulheres enfrentam nas áreas das ciências; identificamos estereótipos de gênero e intelecto que podem acabar rotulando-as e colocando suas capacidades em xeque nos meios acadêmicos; e investigamos formas de combater esses estereótipos, visando à conscientização da importância das mulheres em diversos espaços acadêmico-científicos na sociedade.

**b.** *O que ensinamos?*

A partir do tema e da pergunta norteadora, apresentamos conceitos como feminismo e estereótipos limitantes; interpretamos e produzimos textos informativos – orais e escritos –; observamos e analisamos aspectos linguísticos como *imperatives, clauses of purpose/reason* e verbos modais em textos e situações reais na língua inglesa.

**c.** *Como ensinar?*

Estruturamos o projeto partindo do *PBL* e a buscamos avaliar continuamente *como aprendizagem*, lançando mão de uma gama de materiais multimodais, desde tarefas e atividades com vídeos e *podcasts* até a leitura e a produções escritas, a fim de explorarmos as questões tangenciais ao tema e discutirmos possíveis soluções.

**d.** *Como avaliar?*

Avaliamos todo o processo de ensino-aprendizagem desde os primeiros encontros (com discussões que serviram como diagnóstico sobre os conhecimentos do tema), as produções ao longo do projeto, com



*feedback* imediato sobre os usos da língua e as produções orais e escritas em aula; acompanhamento da idealização do produto a cada aula e em encontros on-line com os grupos, separadamente, assim como a checagem do produto final e sua apresentação. Ao final, consideramos também a autoavaliação de cada estudante, que compôs seu conceito final.

### Para refletir

- Quão flexível é o seu plano de aula?
- Suas(seus) alunas(os) participam do seu planejamento escolar? Como?
- De que maneira a direção e/ou a coordenação da escola pode colaborar para o seu planejamento?

## PLANEJAR NA PRÁTICA

Já falamos sobre a importância do planejamento e compartilhamos ideias sobre como fazê-lo. Agora, observe a ferramenta que utilizamos para planejar nossos projetos, o *slice.wbrain*:

Figura 8 - Quadro interativo - Slice



Fonte: <https://slice.wbrain.me/#/board/2ohz0pgNYbeaHWlp0v>

O quadro acima – que você pode acessar pelo QR Code – foi construído nessa plataforma com o objetivo de organizar o panorama geral a partir de um tema macro (neste caso, *Academic Literacy*).



Inspiradas pelo modelo Canvas, primeiro reunimos nos nossos projetos algumas ideias para determinar o que queríamos abordar ao longo do tempo determinado (de acordo com o número de horas-aula que tínhamos no semestre). Isso possibilitou uma visão panorâmica do que pensávamos para cada projeto de forma mais específica, as etapas, as tarefas realizadas, os materiais, as ferramentas selecionadas e as formas de avaliação.

### Para compreender

Canvas é uma ferramenta de planejamento estratégico usada para desenvolver e esboçar modelos de negócio. Em nossa prática, adaptamos seu uso para realizar a conceitualização dos projetos.

Conheça melhor esse modelo em <https://www.sebraepr.com.br/canvas-como-estruturar-seu-modelo-de-negocios/>.

Os pontos principais em torno dos quais planejamos cada projeto foram: *Key competencies, outcomes/curriculum, methods, tasks, resources and tools, grouping, final product, e assessment criteria*. Vejamos, a seguir, como uma ou mais aulas foram organizadas a partir dessa organização mais ampla:



## SUMÁRIO



- *Key competencies*: competências que gostaríamos que as(os) estudantes desenvolvessem durante a realização do projeto;
- *Outcomes/curriculum*: aspectos linguísticos que desejamos que as(os) estudantes pratiquem/aprendam;
- *Methods*: métodos utilizados durante o projeto, inclusive com as teorias que os embasam;
- *Tasks*: tarefas realizadas ao longo das aulas. Aqui, é importante entender que tarefas e atividades não são a mesma coisa, mas são bem mais complexas. Por exemplo: em uma das aulas do projeto *Academic literacy*, imaginando que faziam parte do comitê acadêmico de um evento em sua universidade, as(os) estudantes analisaram um *abstract* em grupos e tiveram que decidir se o aceitavam ou não para compor os trabalhos em uma mesa redonda;
- *Resources and tools*: recursos, ferramentas digitais como sites, aplicativos, jogos e outros, utilizados para viabilizar a realização das tarefas e a comunicação com os grupos;
- *Grouping*: organização da turma para cada tipo de tarefa e atividade realizada. Por exemplo: individual, em duplas ou grupos menores e maiores;
- *Final product*: produto final do projeto, algo que será criado pelas(os) estudantes dentro do escopo explorado;
- *Assessment criteria*: critérios utilizados para avaliar produções orais e escritas, *feedback* da professora e em pares, elaboração de conceito final.

Esse planejamento geral, em nossa prática, é o que normalmente abre caminhos para a confecção dos planos de aula – estes, sim, mais específicos –, que, por sua vez, possuem aberturas e permitem ajustes ou iterações à medida que as aulas vão acontecendo e as necessidades de aprendizagem são observadas.

Outras ferramentas on-line que usamos em diversas atividades durante os projetos e que podem ser úteis são:

Breakout rooms Zoom e Google Meet	Organização de grupos de discussão
Google Jamboard <a href="https://jamboard.google.com/">https://jamboard.google.com/</a>	Criação de murais virtuais de organização de conteúdo
Wordwall <a href="https://wordwall.net/pt">https://wordwall.net/pt</a>	Atividades personalizadas, como questionários, associações, jogos de palavras etc.
Mentimeter <a href="https://www.mentimeter.com/pt-BR">https://www.mentimeter.com/pt-BR</a>	Insights e pesquisas por meio de nuvens de palavras, quizzes e questionários
Padlet <a href="https://pt-br.padlet.com/">https://pt-br.padlet.com/</a>	Criação de murais virtuais de organização de conteúdo
Book Creator <a href="https://app.bookcreator.com/">https://app.bookcreator.com/</a>	Criação de livros colaborativos
Lyrics Training <a href="https://lyricstraining.com/">https://lyricstraining.com/</a>	Exercícios de listening com música
Quizziz <a href="https://quizziz.com/">https://quizziz.com/</a>	Produção (e leitura) de quizzes, aulas, apresentações, cartões gamificados
Wix <a href="https://pt.wix.com/">https://pt.wix.com/</a>	Criação de sites (para produto final de projeto, para a turma etc.)
Flipgrid <a href="https://info.flip.com/">https://info.flip.com/</a>	Plataforma de discussão de vídeos
PlayPosit <a href="https://app.playpos.it/">https://app.playpos.it/</a>	Produção de quizzes em vídeos
Cambridge dictionary <a href="https://dictionary.cambridge.org/">https://dictionary.cambridge.org/</a>	Dicionário on-line para a checagem de vocabulário, significados e pronúncia

SUMÁRIO



## SUMÁRIO

Gostamos de dar às (aos) estudantes a possibilidade de usar um dicionário impresso ou on-line (bilíngue ou monolíngue), para auxiliá-las(os) na compreensão de palavras, expressões e frases. Estimulando esses usos, contribuímos também com o seu agenciamento e criação da autonomia.

### Para exercitar

1. Leia as frases a seguir e complete-as com as palavras do quadro:<sup>14</sup>

plano de aula	planejamento	plano de ensino
objetivos educacionais	comunidade escolar	

- a. O \_\_\_\_\_ é um processo de reflexão e tomada de decisão.
  - b. A partir do planejamento são estabelecidas as prioridades, os recursos e meios necessários para atingir os \_\_\_\_\_.
  - c. A tarefa de planejar deve incluir toda a \_\_\_\_\_: gestores, responsáveis, professores e estudantes.
  - d. O \_\_\_\_\_ organiza os conteúdos, objetivos, tarefas e avaliações.
  - e. O \_\_\_\_\_ deve ser norteado pelo perfil de estudante que o curso irá formar.
2. Que ferramentas você gosta de usar em seus projetos? Como elas contribuem para estimular as aprendizagens de suas/seus estudantes?

14

Respostas: a. planejamento; b. objetivos educacionais; c. comunidade escolar; d. plano de aula; e. plano de ensino.

Como vimos, o planejamento é muito importante para o sucesso na implementação de projetos de multiletramentos. Isso requer uma visão ampla e integrada, na qual o planejamento se torna a bússola que guia educadoras(es) e alunas(os) por meio da jornada de aprendizado. Ao integrar tecnologia, promover a diversidade e considerar o contexto sociocultural, os projetos de multiletramentos, embasados em um planejamento flexível, emergem como uma poderosa ferramenta para preparar as(os) estudantes para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais letrado de maneiras diversas. Portanto, ao adotarmos e aprimorarmos abordagens de planejamento específicas para projetos de multiletramentos, estamos efetivamente investindo no enriquecimento do processo educacional e no desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos e competentes.



## SUMÁRIO



**7**

**PROJETOS  
DE MULTILETRAMENTOS  
NA PRÁTICA**

Se você já baseia suas aulas em projetos ou já leu sobre (aqui ou em outros materiais), entende que essa abordagem requer bastante trabalho. Exige considerar muitas perspectivas e múltiplas possibilidades, desde o planejamento até o desenvolvimento das tarefas, passando por uma avaliação cuidadosa do processo de aprendizagem como um todo, que vise muito mais do que simplesmente dar uma nota às(aos) estudantes.

Apesar de toda a complexidade envolvida, o que nos encanta nisso tudo é também a flexibilidade que nos permite trazer para as nossas aulas a diversidade de mundo, de opiniões, vivências, culturas, linguagens e ferramentas, ampliando não apenas os modos de olhar para o entorno e o outro, mas também os nossos repertórios linguísticos-culturais-pedagógicos. Sim! Aprendemos também, junto com nossas(os) estudantes, uma vez que a língua viva e o mundo contemporâneo em constante transformação nos permitem trilhar caminhos que nos intrigam e instigam descobertas coletivas.

Pelo fato de removermos o foco das provas tradicionais como a única maneira de compreender o que fica para as(os) alunas(os) após as travessias de aprendizagem, estas se tornam visíveis de outras formas e, além de se mostrarem para elas e eles, ganham visibilidade também para suas famílias (e toda a comunidade escolar), que podem acompanhar de outras formas o que é feito nas aulas – seja porque precisam participar de entrevistas sobre a casa, rotina, trabalho, e outros assuntos; seja por ganharem acesso a informações e *feedback* de professores sobre seu desempenho em determinada atividade; ou, ainda, pelos instrumentos variados que passam a ser utilizados nas avaliações, como as rubricas.

Logo, como destacamos no capítulo 1, avaliar é um ato constante, imprescindível e não possui um momento fixo no período letivo. Nos nossos projetos, o desenvolvimento de multiletramentos é essencial e entendemos os processos de conhecimento que mostramos aqui como movimentos importantes para ajudarmos nossas(os) estudantes a saírem de um lugar em que já sabem algo

## SUMÁRIO

sobre o tema trabalhado para o lugar de autores, designers, criadores de conteúdos, autônomos e agentes de suas próprias investigações e descobertas. Nesse sentido, enfatizamos como é relevante que o *feedback* seja dado visando ao *redesign* de suas produções sempre que necessário, para que, cada vez mais, compreendam seus papéis ativos na construção de conhecimento.

A seguir, você vai visualizar o planejamento por semana do projeto “Real or fake?”. Note que a pergunta norteadora (*driving question*) contribui para a construção das ideias ao longo do projeto inteiro. Assim, ela **não é respondida em cada aula/semana, mas as ideias vão sendo “costuradas” ao longo das quatro semanas.** Perceba também que os processos de conhecimento (*Experiencing, conceptualising, analysing, applying*) não funcionam como etapas rígidas. Elas não necessariamente precisam estar todas a cada aula ou em todas elas (nem mesmo na sequência em que usamos). Tudo vai depender de onde queremos que as(os) estudantes cheguem e do que precisam realizar. Além disso, as rubricas indicam esses caminhos e são, portanto, essenciais para o percurso investigativo.

## DESENVOLVENDO UM PROJETO

Theme	Real or fake? (Week 1)
Driving question	<i>How can we reduce the impacts of fake news?</i>
Experiencing	<p>1. Engage learners in a discussion. Ask:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>How do you get informed about the latest news?</li> <li>How do you know a website or newspaper is reliable?</li> <li>How can fake news impact... (e.g. vaccination, the elections)?</li> <li>What are fake news?</li> <li>Why are there so much fake news on the internet?</li> <li>Do you know anyone who denies science?</li> </ol>

SUMÁRIO



	<p>You can</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Create a poll using an online tool (e.g. Kahoot or Mentimeter);</li> <li>▪ Prepare a slide with the questions; or</li> <li>▪ Write the questions on slips of paper for volunteer learners to pick one at a time and read them aloud and discuss them as a whole group or in small groups.</li> </ul>
<b>Conceptualising</b>	<p>2. Elicit what kind of news learners are interested in (e.g. sports, games, series, music etc.).</p> <p>3. Identify different elements learners usually see in news – draw their attention to linguistic (e.g. type of language used, register) and structural (e.g. headline, lead, subheads, news body, sources, etc.) features.</p> <p>4. Organise learners into small groups and have them come up with differences between “News” and “Fake News”. Walk around and take notes of interesting comments you hear. Help them as needed.</p> <p>5. Encourage learners to share their ideas with the whole group. Have the listeners take notes and ask a question or make a comment about what they find interesting. This is a way to encourage peer feedback.</p>
<b>Analysing</b>	<p>6. Show learners an online page of a local news website. Have them analyse it and find out features of news. Encourage them to refer to their notes and the ideas they discussed in the Conceptualising section (#3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repeat the procedure with a page of an international news website (now, in small groups).</li> <li>▪ If possible, show them a newspaper and encourage them to do the same inquiry exercise.</li> <li>▪ Have some questions to guide their investigation (e.g. What is this text about? What kind of news is it reporting? Who is it for? What helps you identify this text as news? What kind of language is used in it? Is it more formal, neutral or informal? Why do you think that?)</li> </ul> <p>7. Invite the groups to share their findings with the whole class.</p>
<b>Applying</b>	<p>8. Have learners select a link of a news website and save it on an online board (e.g. Padlet). This research task can also be assigned as homework.</p> <p>As you can see, we used Google Jamboard at the time, but you can use others of your choice.</p> <p>Class 1: <a href="https://jamboard.google.com/d/1f1oQZe229mC__11AuOLC-EyQhciloE51KXrBzTgeEttg/edit?usp=sharing">https://jamboard.google.com/d/1f1oQZe229mC__11AuOLC-EyQhciloE51KXrBzTgeEttg/edit?usp=sharing</a></p>



	<p>Class 2: <a href="https://jamboard.google.com/d/1gmx4-HvgrWyzPn2ux4qFEe2CMKTC5wFwV9KMBq5LDE/edit?usp=sharing">https://jamboard.google.com/d/1gmx4-HvgrWyzPn2ux4qFEe2CMKTC5wFwV9KMBq5LDE/edit?usp=sharing</a></p> <p>Class 3: <a href="https://jamboard.google.com/d/1tYo7c1qdba0HifQX1iz3cGyutVFew6fpzBalmSZJFo/viewer">https://jamboard.google.com/d/1tYo7c1qdba0HifQX1iz3cGyutVFew6fpzBalmSZJFo/viewer</a></p>
<b>Assessment criteria (rubrics)</b>	<p>Ability to recognize news and elements of an online news page.</p> <p>Ability to differentiate formal, neutral and informal language.</p>
<b>Materials &amp; resources</b>	<p>Powerpoint presentation</p> <p>Kahoot</p> <p>News websites</p> <p>Online board (Jamboard, Padlet or another one)</p>

Theme	Real or fake? (Week 2)
<b>Driving question</b>	<i>How can we reduce the impacts of fake news?</i>
<b>Experiencing</b>	<p>1. Analyse the links of websites learners found and gathered on the online board. Have them identify the features of news and harness the possibilities to start to explore real and fake news.</p> <p>2. Ask</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ What is this news reporting?</li> <li>▪ What tense is used to report this news (past, present or future)?</li> <li>▪ What features of news do you see on this page?</li> <li>▪ Do you think it is real or fake?</li> <li>▪ What makes you think this is real/fake?</li> <li>▪ How can you spot fake news?</li> </ul>
<b>Conceptualising</b>	<p>3. Draw learners' attention to a headline. Ask a volunteer to read it and explore the subject, context, the tense used, and vocabulary.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Help them understand that the Simple Present is the most used tense in news, even though people refer to an event in the past. Give them some examples (e.g. Paul McCartney sings in São Paulo.).</li> <li>▪ Go over other headlines. Have them investigate them on a news website selected by them.</li> </ul>



	<p>4. Have learners write a headline using the Simple Present (e.g. They can write about something that has happened recently in their community). Monitor and help them as needed.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encourage them to share their headlines. You can gather them on an online board or on a mural.</li> </ul>
<b>Analysing</b>	<p>5. Call learners' attention to the fact that news can be real or fake. Organise them into groups and have them come up with ideas to spot fake news. If possible, allow them to search for ideas online. Monitor and help them as needed.</p> <p>6. Explore the groups' ideas and show them ways to do that. Have them compare their ideas to the ones you brought to class.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As a suggestion, you can use the ideas from the link below: How to spot fake news - <a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/how-spot-fake-news">https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/how-spot-fake-news</a></li> </ul> <p>7. Show learners some real news and ask, "Is this real or fake? How do you know it?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Repeat the procedure with some fake news. Encourage everyone to talk about it and find out what makes them think that it is fake.</li> <li>Invite learners to share their ideas and help each other find out about the news, going through some of the features they will have discussed before.</li> </ul>
<b>Assessment criteria (rubrics)</b>	<p>Ability to identify linguistic features of news.</p> <p>Ability to use the Simple Present in the context of news.</p> <p>Ability to understand how news are written.</p> <p>Ability to differentiate real and fake news.</p>
<b>Materials &amp; resources</b>	<p>Links of websites learners found and gathered on the online board (homework).</p> <p>How to spot fake news - <a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/how-spot-fake-news">https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/how-spot-fake-news</a></p> <p>Questions (e.g. they can be on slides or slips of paper).</p>

<b>Theme</b>	<b>Real or fake? (Week 3)</b>
<b>Driving question</b>	<i>How can we reduce the impacts of fake news?</i>
<b>Analysing</b>	<p>1. Recap the ideas you and your learners have discussed in the project.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Draw a mind map on the board and have them complete it with as much information as possible about real and fake news.</li> </ul>



## SUMÁRIO

	<p>2. Organise learners into pairs and ask, "What kind of impacts do fake news have on people's lives? How can we reduce them?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Allow them some time to list some ideas. If this is an online lesson, they can contribute to a Padlet or a Google Doc. If they are in a face-to-face lesson, they can write down ideas on their notebooks or use sticky notes to gather them on the wall.</li> <li>▪ Invite volunteers to share their ideas with the whole class. Explore them.</li> </ul> <p>3. Encourage learners to comment on their colleagues' initial ideas to the driving question (they may choose two different ones to comment on).</p> <p>4. Explore emergent language that may arise, as well as some aspects of the journalistic genre.</p>
<p><b>Applying</b></p>	<p>5. Explain that learners will come up with a product to answer the driving question. So, they should think about a more specific area to do this. For example, "What kind of impacts do fake news have on <b>Education/ Politics / Culture / Medicine</b>? How can we reduce them?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ If you're teaching at the university, make sure you include learners' study area(s).</li> </ul> <p>6. Organise learners into groups. Have each group choose an area to focus on.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Allow them some time to decide which area they would like to focus on.</li> <li>▪ Another possibility is to draw an area for each group (Suggestion of a link to do that: <a href="https://sorteador.com.br/">https://sorteador.com.br/</a>).</li> </ul> <p>7. Elicit what their products might look like and the tools they could use to create a multimodal product. Show them some possible ideas. E.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Booklet (Canva, PowerPoint presentation, Book creator, etc.)</li> <li>▪ Short video (no more than 3 minutes - Google Meet, Zoom, their cell phones etc.)</li> <li>▪ Podcast (no more than 10 minutes - CutMP3.net, Anchor, My recorder etc.)</li> <li>▪ Leaflet (Canva)</li> </ul> <p>You can have stations with a model of each possible product for learners to visit and analyze what they look like, how to create one, and decide which one to choose.</p>



## SUMÁRIO



	<p>8. Explain the task. This is also the time to establish some rules and agreements, so they start to organise their work. E.g.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>The driving question should appear at the beginning of the product.</li> <li>Learners need to answer the driving question in a multimodal and creative way, considering the focus area.</li> <li>They should create a Google Doc to organise their task (e.g. group members, focus area, what their products will look like, tools they will use, ideas in general). You can open and share the links with them. This is a good way for you to keep track of their work.</li> <li>All groups should have a monitor. Help them choose their monitor.</li> <li>They will have five to ten minutes to present their works to the whole class. <ul style="list-style-type: none"> <li>It's important that the groups understand the monitor's role. Elicit what they think it is, and help them notice, for example, that a monitor will encourage everybody to continue working and report their needs to the teacher. Also, everyone is responsible for the task they should do, not only the monitor.</li> </ul> </li> </ol> <p>9. Allow the groups some time to work on ideas and plan their projects.</p> <p>10. Invite volunteers to share their main ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encourage listeners to comment on their colleagues' ideas, giving them some peer feedback based on the list of things they should bear in mind when designing their projects (#8).</li> <li>Learners can continue working on their projects at home.</li> </ul>
<p><b>Assessment criteria (rubrics)</b></p>	<p>Ability to identify and address fake news in a specific area of knowledge.</p> <p>Ability to connect ideas and keep a smooth flow between areas and suggestions to fight the use of fake news.</p> <p>Ability to collaborate with peers, show creativity and use emergent language.</p>
<p><b>Materials &amp; resources</b></p>	<p>Padlet</p> <p>Google Doc</p> <p>Link to draw the areas: <a href="https://sorteador.com.br/">https://sorteador.com.br/</a></p> <p>Learners' products</p>





## SUMÁRIO

Theme	Real or fake? (Week 4)
<b>Driving question</b>	<i>How can we reduce the impacts of fake news?</i>
<b>Applying</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organise learners in their groups to review their plans and what they have done so far in the project. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Remind them of the driving question and the focus area they have chosen. Make sure they are creating something to help them answer that question.</li> </ul> </li> <li>2. Allow them some time to finish their products. Monitor and help them as needed.</li> <li>3. Invite the groups to present their products.</li> <li>4. Carry out a self-assessment session and allow learners to reflect on their own learning paths during this project. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ You can ask open questions, have them write a paragraph about their main takeaways or even revisit the project's learning objectives for them to think and check what they did and identify how much they have progressed.</li> </ul> </li> </ol>
<b>Assessment criteria (rubrics)</b>	<p>Ability to identify and address fake news in a specific focus area.</p> <p>Ability to connect ideas and create a smooth flow between areas and suggestions to fight the use of fake news.</p> <p>Ability to use language in context.</p> <p>Ability to collaborate with peers, show creativity and use emergent language.</p>
<b>Materials &amp; resources</b>	<p>Learners' project products</p> <p>Self-assessment handout</p>

## CRIANDO SEUS PROJETOS

Se você chegou até aqui, isso significa que leu vários *insights* sobre o trabalho com projetos de multiletramentos. Nossa ideia desde o início deste livro é contribuir para que mais professoras e professores consigam situar seu ensino de línguas em práticas sociais significativas para seus contextos de ensino. Para isso, disponibilizamos

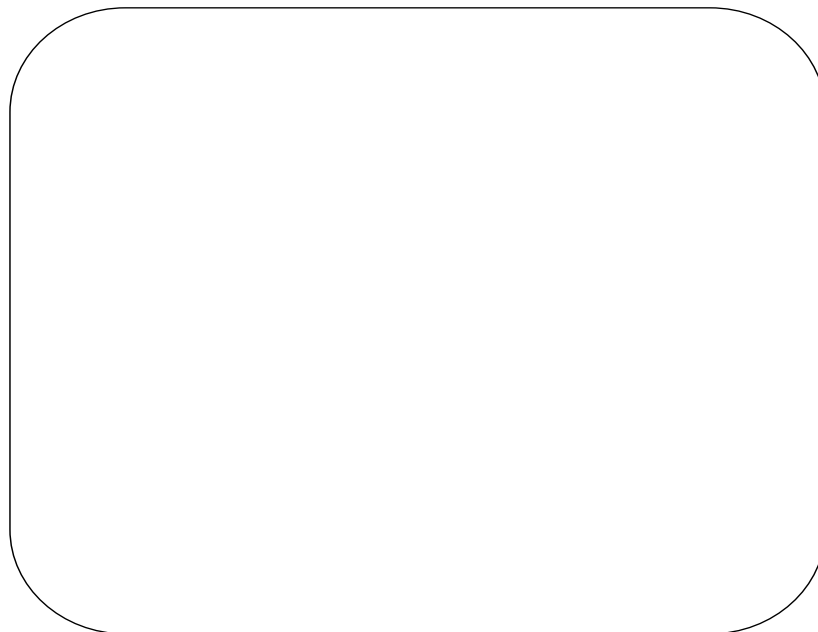
a seguir um passo a passo para você criar seus próprios projetos – desde a idealização até a realização deles com suas turmas ou em aulas individuais.

Não pretendemos tornar essas ideias um modelo fixo, fechado, que não seja passível de adaptações e mudanças, mas esperamos que esta seja uma ferramenta que você possa usar de forma crítica e criativa, considerando as realidades e necessidades de aprendizagem de suas/seus estudantes.

Se precisar, volte nos capítulos anteriores para retomar termos e técnicas. Mas não se esqueça: este momento é seu!

Então, vamos começar?

## RASCUNHANDO MINHAS IDEIAS



SUMÁRIO

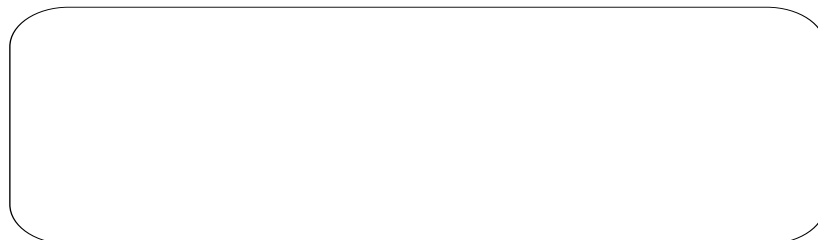
## TEMA DO PROJETO

*Sobre o que minha turma precisa aprender? Que tema agregaria conhecimentos relevantes a ela neste momento?*



## PROPÓSITO DO PROJETO

*O que eu quero que minhas/meus estudantes saibam após o projeto?*



## PERGUNTA NORTEADORA

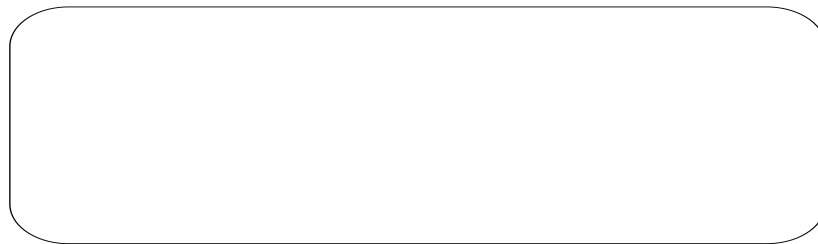
*Como...? Por que...?*



SUMÁRIO

## PLANEJANDO OS PROCESSOS

*Experienciar*



*Conceituar*



*Analisar*



*Aplicar*



SUMÁRIO

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

*Objetivos para cada aula do projeto*

## COMO VOU AVALIAR?

*Diagnóstico ao início do projeto, avaliação por pares, autoavaliação etc.*

SUMÁRIO

## CRITÉRIOS AVALIATIVOS

*Quais são os descritores de desempenho esperados?*

## TAREFAS & ATIVIDADES

SUMÁRIO

## RECURSOS & FERRAMENTAS

*Vídeos, podcasts, livros, slides, imagens, quadros interativos on-line, jogos etc.*

## PRODUTO DO PROJETO

*O que as e os estudantes podem criar para solucionar o problema apontado na questão norteadora?*

SUMÁRIO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia deste livro começou a brotar em 2021, quando trabalhamos juntas em um programa de ensino de inglês instrumental e técnico na universidade. Decidimos que queríamos trazer para aquele contexto a pesquisa e a experiência com o ensino e produção de materiais baseados em projetos que já possuíamos. Um desafio, visto que havia um conteúdo programático prescrito, as exigências do ensino remoto (devido à pandemia da COVID-19) e turmas interdisciplinares e bem grandes (algumas com mais de 50 estudantes), de graduação e pós-graduação stricto-sensu.

Aprender a **língua inglesa era o elo entre todas aquelas pessoas que vinham de contextos acadêmico-profissionais diversos e precisavam cumprir** tal etapa para seguirem seus estudos da faculdade, mestrado ou doutorado. Como poderíamos conectar tantas experiências, anseios relacionados ao idioma e projetos de vida? Como tornaríamos aquelas horas semanais interessantes para todas(os), a ponto de estimulá-las(os) a manter suas câmeras ligadas e participar das nossas propostas de atividades de leitura, escrita, compreensão oral e fala? O que faria sentido para elas e eles? Como ensinar adultos por meio de projetos?

Não sabíamos as respostas para essas perguntas, mas decidimos arriscar. Após compreendermos um pouco melhor as necessidades das turmas por meio de uma avaliação diagnóstica e analisar os documentos disponibilizados pelo departamento, começamos o desenvolvimento de um currículo que nos possibilitou abordar temas e situações contemporâneas que faziam parte do cotidiano do nosso público-alvo, expandindo o escopo original e indo além do ensino de gramática e vocabulário **técnico**. Queríamos contextualizar, de modo significativo para elas e eles, o ensino de inglês acadêmico.

SUMÁRIO



Foi assim que começamos a criar projetos de multiletramentos. As aulas tomaram caminhos investigativos, nos quais, juntas(os), questionávamos situações-problema, testávamos hipóteses, criávamos protótipos e chegávamos a ideias de soluções para respondermos às questões norteadoras.

Esse trabalho nos motivou a olhar com mais cuidado para as demandas que as(os) estudantes traziam enquanto pensavam sobre o funcionamento da língua, as dúvidas que iam surgindo no caminho, os contextos em que elas emergiam e cada ideia e desafio novo contribuía para repensarmos nossos planos e redesenharmos o que fosse necessário, fossem os materiais, as atividades ou as estratégias de ensino. Essa iteratividade (fazer de novo para alcançar os objetivos propostos) combina com a flexibilidade dos processos de conhecimento da Aprendizagem pelo Design, que adotamos nos projetos de multiletramentos. Assim, nos projetos, a cada novo ciclo iterativo, proporcionado pelo *feedback*, surge um *redesign*, ou seja, damos às(aos) estudantes novas oportunidades de repensar, reler, reescrever, refazer algo para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

Essas práticas não pararam nas aulas na universidade. À medida que os projetos foram tomando forma, o escopo se expandiu para o Ensino Médio-técnico de um instituto federal, no qual também temos registros interessantes. E continuaremos trabalhando dessa forma com outros grupos, pois esse trabalho faz muito sentido para nós. Esperamos que as ideias e práticas que compartilhamos aqui sirvam de inspiração para você também, em seus desafios pedagógicos diários.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2016.

APPADURAI, A. Deep democracy: urban governmentality and the horizon of politics. **Environment and urbanization**, v. 13, n. 2, p. 23-43, 2001.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASHER, K. Latin American decolonial thought, or making the subaltern speak. **Geography Compass**, v. 7, n. 12, p. 832-842, 2013.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 25 jun. 2022.

BROOKHART, S. M. **How to create rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, Virginia USA: ASCD, 2013.

BORDON, P. **English as a Lingua Franca**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and Cosmopolitan relations. New York, NY: Routledge, 2013.

SUMÁRIO

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (org.). 2. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO JÚNIOR, M. R. de. **Gestão de projetos da academia à sociedade**. Série Administração Estratégica. Curitiba: Ibpex, 2011.

CARVER, M. Feedback, feedforward, or dialogue? Defining a model for self-regulated learning. In: Cano, Elena; Ion, Georgeta. **Innovative practices for higher education assessment and measurement**. United States of America: IGI Global, 2017.

CAZDEN C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/XXcnm4BDqdhWWbB7bg7GnZC/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CHERRYHOLMES, C. **Power and criticism**: poststructural investigations in education. New York: Teachers College Press, 1988.

COGO, A. English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; COGO, A. **International perspectives on English as a lingua franca**: pedagogical insights. London: Macmillan, 2015.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEWEY, J. **Dewey on education**: selections. New York: Teachers College Press, 1959.

EL KADRI, M. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, 10, 2, pp. 64-91, 2010.

FETTERMANN, J. V. **Redesign como teoria de ensino voltada para os multiletramentos na formação de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020.



SUMÁRIO



## SUMÁRIO

FETTERMANN, J. V.; LIMA, R. S. A. **'BECAUSE NOT RACIST IS NOT ENOUGH': multiletramentos no ensino de inglês para fins acadêmicos.** Anais do VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/362113327\\_%27BECAUSE\\_NOT\\_RACIST\\_IS\\_NOT\\_ENOUGH%27\\_MULTILETRAMENTOS\\_NO\\_ENSINO\\_DE\\_INGLES\\_PARA\\_FINS\\_ACADEMICOS](https://www.researchgate.net/publication/362113327_%27BECAUSE_NOT_RACIST_IS_NOT_ENOUGH%27_MULTILETRAMENTOS_NO_ENSINO_DE_INGLES_PARA_FINS_ACADEMICOS). Acesso em: 13 abr. 2023.

FETTERMANN, J. V.; KERSCH, D. F. Avaliação da aprendizagem de línguas à luz de uma abordagem multimidiática e multimodal. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, p. 3-22, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/17442>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FETTERMANN, J. V. Multiletramentos e práticas decoloniais na educação superior durante o ensino remoto. *In*: **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje - Volume 2.** Petrilson Pinheiro e Eliane Fernandes Azzari (org.), 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FUSARI, J. C. **O papel do planejamento na formação do educador.** São Paulo, SE/ CENP, 1988.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, 15, 3, pp. 593-619. Belo Horizonte, 2015.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 2014.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 2020.





SUMÁRIO

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and model for English as an International Language. **ELT journal**, 52, 2, pp. 119-126. Oxford University Press, 1998.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, 28, 2, pp. 200-207, 2009.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, 2, 3, pp. 49-85, 2015.

JENKINS, J. Review of International Perspectives on English as a Lingua Franca: pedagogical insights, by H. Bowles and A. Cogo (Ed.). **ELT Journal**, pp. 1-16, 2016a.

JENKINS, J. **An introduction to English as a Lingua Franca**: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins. 6'16". Youtube, [S./I.], 20 dez 2016, 2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvxK9Hg>. Acesso em: 04 fev. 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LONG, M. H. A rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, Michael H. (Editor) **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.





## SUMÁRIO

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**, Volume 40, n. 2, pp. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053/30663>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. RJ: Lucerna, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENEGOLLA M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que Planejar? Como Planejar?** 16ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. **O planejamento do ensino e a prática docente**. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 9-25.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 11-35.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, Junho 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200016&Ing=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 19 abr. 2023.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Editora da UNICAMP, 2007.





## SUMÁRIO

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PINAR, W. F. **Autobiography, politics and sexuality**. New York: Peter Lang, 1994.

PINAR, W. F. et al **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1996.

POPHAM, J. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? **Theory into Practice**, 48, p. 4-11, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, v.18, n. 2, p. 435-459, maio-agosto 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, v. 264, p. 11-31, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, A. S. De; DIAS, S. M. A.; OLIVEIRA, J. S. O ensino de gramática nas aulas de língua inglesa da escola pública: reflexões teóricas e práticas. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/37674>. Acesso em: 13 maio 2022.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, p. 17-30, 1973.



SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L; SANTOS, S. R. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v.72, p. 534-539, 1991.

STREET, B. V. **Literacy and multimodality**: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars. O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, 9 mar. 2012.

TINOCO, G. A.; DOS SANTOS, A. D. G. Avaliação em projetos de letramento no Ensino Superior. *In*: DOS SANTOS, Maiara Dalpiaz; FETTERMANN, Joyce Vieira; KERSCH, Dorotea Frank. **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VILLAS BOAS, I. F. de. Avaliação em Línguas Estrangeiras: desatando alguns nós. *In*: VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**. Campinas: Papyrus, 2022.

VILLAS BOAS, I. F. de; NOBRE, V. **Getting into ELT Assessment**. São Paulo: Cengage, 2020.

VYGOTSKY, L. A. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## SUMÁRIO



## SOBRE AS AUTORAS

### Joyce Fettermann

Doutora e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Língua Inglesa e graduada em Letras - Português/Inglês (UnifSI). É certificada internacionalmente pelo exame IELTS e possui qualificação para professores de inglês da *Cambridge University* - TKT (*Teaching Knowledge Test*, módulo 1). Foi docente I de Língua Inglesa na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC) e Professora Substituta no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES - Campus Cachoeiro de Itapemirim). Atuou também como professora de inglês e coordenadora pedagógica em cursos livres (onde auxiliou em treinamentos de professores). Foi docente em cursos de Pós-graduação lato e stricto-sensu. É afiliada à ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Atuou em produção de materiais didáticos, design de cursos e desenvolvimento de professores de línguas na Troika, em São Paulo. Atualmente, trabalha como professora de inglês em uma escola trilingue na mesma cidade, a qual possui seu currículo baseado em projetos, além de participar de projetos de formação de professores pelo *British Council* (no Brasil e em outros países). Seus interesses de pesquisa incluem os seguintes temas: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de línguas, Formação de professores, Multiletramentos, Multimodalidade e Avaliação.

*E-mail:* [joycejvieira@gmail.com](mailto:joycejvieira@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6835767521501293>

### Rafaela Sepulveda

Possui graduação em Letras - Português e Inglês (UNIG/2009), especialização em Estudos Linguísticos e Literários (UnifSI/2009) e mestrado em Cognição e Linguagem (UENF/2021). Está cursando o doutorado em Cognição e Linguagem pela mesma universidade, com pesquisa voltada para "(DE)COLONIALIDADE E EPISTEMICÍDIO: Proposta de uma Interface Curricular Decolonial como forma de resistência aos saberes locais nos currículos de Língua Inglesa". Atualmente é professora de língua inglesa nos cursos de agroecologia e agropecuária, e coordenadora pedagógica do Centro de Línguas (CELIF) do Instituto Federal Fluminense. Coordena o projeto de Pesquisa "Visível ou Invisível, eis a questão? A representatividade feminina nos livros didáticos de língua inglesa", da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. É certificada internacionalmente pelo exame TOEFL. Atuou como professora de língua inglesa nas redes municipais, estaduais e privadas nas cidades de Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana, no estado do RJ, por dez anos. No Centro de Ensino FISK, atuou também como coordenadora pedagógica. Tem experiência com Língua Inglesa, sendo sua área de pesquisa Análise de Discurso com ênfase na colonialidade linguística, currículo e ensinagem de língua inglesa.

*E-mail:* [rafaelasepulveda@gmail.com](mailto:rafaelasepulveda@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7535281634747718>

## SUMÁRIO

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

alfabetismo 46, 48  
alfabetização 45, 46, 48  
andragogia 51  
aprendizagem 13, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 49, 51, 53, 54, 57, 58, 60, 73, 76, 78, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 93, 96, 98, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 129, 137, 140, 144, 147, 149, 151  
atividades 22, 25, 26, 27, 28, 35, 38, 40, 47, 53, 61, 62, 68, 69, 70, 77, 79, 81, 82, 91, 95, 102, 104, 107, 108, 112, 114, 115, 120, 121, 124, 125, 141, 143, 144  
aulas 12, 13, 16, 19, 20, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 40, 44, 48, 49, 50, 51, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 70, 73, 85, 90, 105, 114, 115, 123, 124, 125, 129, 137, 144, 150  
autoavaliação 27, 54, 55, 71, 72, 120, 122, 140  
autonomia 24, 35, 86, 88, 116, 126, 147  
avaliação 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 54, 68, 71, 78, 79, 83, 84, 99, 105, 111, 113, 114, 115, 117, 120, 123, 129, 140, 143, 150, 151

## B

Base Nacional Comum Curricular 12, 42, 84, 85, 91, 145  
BNCC 12, 13, 42, 44, 84, 85, 91, 92, 107, 118, 145

## C

cidadania 16  
colonialidade 43, 152  
competências 27, 29, 41, 51, 53, 55, 81, 87, 89, 92, 94, 96, 116, 121, 124  
comunicação 38, 40, 42, 43, 44, 49, 51, 58, 85, 87, 88, 102, 103, 118, 124  
comunidades 30, 46, 88, 104

conhecimento 21, 33, 37, 51, 55, 57, 59, 63, 64, 71, 76, 84, 87, 90, 94, 95, 97, 108, 112, 129, 130, 144, 147  
consciência 30, 33, 57, 150  
conteúdos 34, 41, 53, 61, 64, 71, 72, 79, 81, 84, 85, 89, 90, 92, 97, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 126, 130  
cooperação 83  
critérios 13, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 60, 113, 124  
cultura 32, 47, 76, 93, 98, 147  
curiosidade 53, 61  
currículo 13, 14, 19, 20, 35, 41, 47, 50, 53, 60, 61, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 111, 113, 118, 143, 147, 148, 150, 151, 152

## D

diagnóstico 20, 28, 33, 34, 38, 121  
dialética 16, 87  
digital 38, 51, 66, 96, 99, 107, 108  
disciplina 54, 81, 84, 114  
discursiva 77, 78, 80  
discurso 16, 17, 77, 80, 101, 102  
diversidade 43, 44, 47, 57, 80, 93, 98, 102, 127, 129, 150  
docência 12, 13, 14, 20

## E

educação 15, 91, 92, 93, 97, 113, 145, 147, 148, 150  
engajamento 15, 16, 33, 60  
ensino 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 29, 32, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 53, 56, 57, 59, 60, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 89, 94, 96, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 126, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152  
escola 13, 14, 15, 16, 22, 30, 41, 46, 53, 58, 59, 62, 70, 76, 77, 78, 80, 84, 88, 89, 92, 95, 97, 98, 114, 115, 117, 119, 120, 122, 145, 147, 150, 152

SUMÁRIO



## SUMÁRIO



estratégias 13, 41, 44, 50, 89, 111, 113, 118, 144, 145

estudantes 12, 13, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 129, 130, 137, 138, 142, 143, 144

experiência 12, 13, 47, 76, 77, 78, 80, 143, 152

### F

feedback 22, 23, 27, 36, 37, 38, 54, 71, 118, 122, 124, 129, 130, 131, 135, 144

ferramentas 27, 31, 32, 47, 49, 54, 55, 57, 70, 80, 83, 101, 117, 121, 123, 124, 125, 126, 129, 142

formação 12, 16, 43, 60, 76, 77, 78, 85, 88, 115, 146, 147, 150, 151, 152

### G

gêneros textuais 14, 25, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109

globalização 42, 47

gramática 26, 38, 40, 44, 53, 58, 59, 60, 69, 95, 143, 150

### H

habilidades 22, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 40, 45, 46, 51, 54, 55, 57, 58, 71, 80, 81, 87, 89, 91, 92, 94, 96, 115, 116, 121

### I

identidade 12, 76, 78, 83, 90, 93, 151

inclusão 16, 30, 44

instituições 43, 56, 59

interação 51, 109

### L

leitura 15, 17, 23, 35, 40, 44, 45, 46, 48, 51, 57, 58, 95, 107, 109, 121, 125, 143

letramento 21, 32, 35, 45, 46, 48, 57, 150, 151

língua 14, 16, 25, 29, 32, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 50, 51, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 71, 77, 80, 82, 84, 88, 91, 93, 94, 96, 103, 107, 108, 115, 118, 121, 122, 129, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152

linguagem 17, 33, 40, 46, 49, 57, 80, 105, 151

linguagens 40, 41, 47, 57, 101, 107, 109, 121, 129, 150

língua inglesa 71, 92, 93, 114, 115, 118, 152

linguística 16, 40, 43, 48, 51, 93, 96, 107, 152

### M

metodologias 13, 31, 35, 50, 53, 78, 89, 115, 118

multiletramentos 12, 13, 14, 16, 17, 39, 40, 44, 45, 47, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 73, 80, 84, 98, 107, 109, 111, 121, 127, 128, 129, 136, 144, 146, 147, 150

multimodalidade 152

### P

pedagogia 16, 40, 82, 146

planejamento 13, 14, 19, 20, 28, 49, 55, 61, 63, 78, 80, 87, 88, 89, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 147, 149

processos 42, 47, 53, 55, 63, 65, 67, 68, 71, 76, 78, 84, 92, 117, 129, 130, 139, 144

### R

redes sociais 42, 58, 70

### S

sala de aula 14, 15, 20, 22, 30, 33, 48, 51, 57, 58, 77, 78, 84, 86, 91, 93, 97, 112, 114, 116, 121

sociedade 21, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 76, 77, 78, 83, 91, 97, 98, 109, 121, 146, 148

subjatividade 24, 78

sustentabilidade 70

### T

tecnologia 54, 60, 127

transformação 14, 76, 98, 114, 129

### U

universidade 13, 30, 40, 41, 46, 48, 49, 53, 58, 80, 82, 97, 124, 143, 144, 152

uso da língua 25, 38, 59, 65, 91, 93, 118

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)



PROJETOS DE



NO ENSINO  
DE LÍNGUAS