



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

LET - DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**CURSO ONLINE DE LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL DE
BRASÍLIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO, DOS MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE**

VICTOR HENRIQUE RODRIGUES DE BORBA

Brasília - DF

2023

VICTOR HENRIQUE RODRIGUES DE BORBA

**CURSO ONLINE DE LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL DE
BRASÍLIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO, DOS MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB726c Borba, Victor Henrique Rodrigues de
Curso online de língua inglesa no Instituto Federal de
Brasília: uma proposta didática à luz do interacionismo
sociodiscursivo, dos multiletramentos e da multimodalidade
/ Victor Henrique Rodrigues de Borba; orientador Gladys
Plens de Quevedo Pereira de Camargo. -- Brasília, 2023.
149 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Curso Online. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3.
Multiletramentos e Multimodalidade. 4. Design de Curso de
Línguas. 5. Ensino Baseado em Tarefas. I. Camargo, Gladys
Plens de Quevedo Pereira de, orient. II. Título.

VICTOR HENRIQUE RODRIGUES DE BORBA

**CURSO ONLINE DE LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL DE
BRASÍLIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO, DOS MULTILETRAMENTOS E DA MULTIMODALIDADE**

Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Defendida e aprovada em 21 de junho de 2023.

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (Orientadora)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Bruna Lourenção Zocaratto
Instituto Federal de Brasília

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por ser a minha fortaleza diária.

Agradeço à minha esposa Thatiane por ser a minha companheira em todos os momentos da minha vida, bons e ruins, tranquilos e difíceis, e por ser tudo aquilo que sempre sonhei para alcançarmos os nossos objetivos juntos. Agradeço ao meu filho Augusto por ser a alegria dos meus olhos e a constante motivação para que eu possa me tornar um pai e um ser humano melhor.

Agradeço aos meus familiares que sempre me incentivaram a trilhar o meu próprio caminho. Agradeço, especialmente, ao meu pai Wando, à minha mãe Sandra, ao meu irmão/filho/afilhado Lucas, à minha irmã/cúmplice/parceira Priscilla, à minha irmã/amiga/filha Victoria, à minha madrasta Agda, aos meus tios/pais Waldir e Iracy, às minhas primas/irmãs Thaís, Rejane, Deise e Denísia, aos meus saudosos avôs Osvaldo e Nino e avó Ciza, ao meu saudoso padrinho Tota, às minhas saudosas madrinha Ana e “dindinha” Ana, ao meu irmão do coração Edvaldo, e a todos que me influenciaram de alguma forma a ser o que sou hoje. Escrevo aqui também um imenso agradecimento à minha avó Julieta, a pessoa mais bondosa e maravilhosa com quem tive a oportunidade de conviver. Vó, o meu amor por ti permanecerá para sempre!

Agradeço aos amigos Eduardo Braga e Karoline Morais pela ajuda e pelas orientações para que eu conseguisse ser aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UnB. Agradeço aos mentores e amigos José João de Carvalho, Fabrício Fernandes, Marcelo Elias, Simone Corrêa, Everton Rosa, Miro Teixeira e Lidiane Barbosa por me inspirarem a ser um docente que busca evoluir profissionalmente.

Agradeço ao Instituto Federal de Brasília por ter me concedido o afastamento para que eu pudesse realizar o período final do mestrado com mais tranquilidade e produzir um trabalho de pesquisa que poderá agregar aos propósitos educacionais do próprio instituto. Em especial, agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho Giano Copetti e Thyago Rodrigues por confiarem em minha pessoa e me darem suporte sempre que foi preciso.

Agradeço à Professora Carmen por ter me auxiliado no começo da minha jornada no PGLA. Agradeço também aos demais professores do programa pelas valiosas contribuições.

Agradeço, particularmente, ao Professor Fidel pelas divertidíssimas aulas e excelentes orientações na qualificação da pesquisa e durante as aulas de Seminário de Pesquisa e Metodologia de Pesquisa. Só Deus sabe como as perguntas filosóficas ficarão para sempre na minha memória! Agradeço também por aceitar ser um dos examinadores na banca de defesa do meu trabalho de mestrado. Agradeço à Professora Bruna Lourenção Zocaratto pelas ricas e precisas considerações durante a qualificação da minha pesquisa e pelo aceite na composição da banca. Agradeço também à Professora Ana Emília Fajardo Turbin por aceitar ser membro da banca examinadora.

Agradeço, principalmente, à Professora Gladys por ter me aceito para ser orientando dela durante o mestrado. Não tenho palavras para descrever o sentimento de alegria que tive quando ela me amparou quando eu mais precisava. Tive a oportunidade de cursar uma das disciplinas do programa com ela e pude perceber que és uma profissional da educação do mais alto gabarito e, além disso, um ser humano cheio de luz que ilumina a todos com o afago e a doçura que somente você possui! Professora Gladys, muito obrigado por me acolher quando estava aflito e por me guiar por esses tortuosos e necessários caminhos que o mestrando deve trilhar para crescer no mundo acadêmico. Posso dizer com a mais absoluta certeza que sou um professor melhor através das suas gentis e competentes mãos!

Por fim, agradeço a todos aqueles que me apoiaram, seja nos gestos ou nas palavras, durante essa jornada. De coração, aqui fica o meu muito obrigado!

BORBA, V. H. R. de. **Curso online de língua inglesa no Instituto Federal de Brasília: uma proposta didática à luz do interacionismo sociodiscursivo, dos multiletramentos e da multimodalidade.** 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral propor um curso *online* de inglês básico para viagens, baseado no interacionismo sociodiscursivo, nos multiletramentos e na multimodalidade, para ser implementado no Instituto Federal de Brasília (IFB). No que tange aos objetivos específicos, este trabalho busca identificar os aspectos didático-pedagógicos inseridos no arcabouço teórico da pesquisa, estabelecer as conexões teóricas/formais da pesquisa, com o enfoque no aperfeiçoamento linguístico-discursivo, na interação entre os pares e no desenvolvimento sociocultural, e analisar os documentos formais que subsidiam a construção do plano pedagógico de curso de formação inicial e continuada (FIC) no IFB. A pesquisa possui as bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; BARROSO, 2011; VEÇOSSO, 2014), dos multiletramentos, da multimodalidade e dos letramentos digitais (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; ROJO, 2009, 2012; BARTON; LEE, 2015; COPE; KALANTZIS, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), do design de curso de línguas (NATION; MACALISTER, 2010; KOSTKA; BUNNING, 2018), e do ensino baseado em tarefas (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003, 2018; NUNAN, 2003; WILLIS; WILLIS, 2007; LONG, 2015). Este trabalho está estruturado de acordo com os seguintes parâmetros metodológicos: natureza teórica, abordagem qualitativa, método interpretativista, objetivo exploratório e pesquisas bibliográfica e documental (MOITA LOPES, 1994; CHIZZOTTI, 1998; GIL, 2002, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; SEVERINO, 2007; DEMO, 2011; FLICK, 2013; PRODANOV; FREITAS, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Além disso, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977, 2011; KRIPPENDORF, 2004) é o método empregado para tratamento dos dados coletados na pesquisa. A estrutura da proposta didática desenhada de acordo com o design de curso de línguas, os planos de curso e de ensino criados em harmonia com os documentos formais e os modelos de aulas elaborados em consonância com o ensino baseado em tarefas, são alguns dos resultados desta pesquisa que visam a criação e a oferta de novos cursos de idiomas no formato remoto pelo Instituto Federal de Brasília (IFB).

Palavras-chave: Curso *Online*. Interacionismo Sociodiscursivo. Multiletramentos. Multimodalidade. Letramentos Digitais. Design de Curso de Línguas. Ensino Baseado em Tarefas. Ensino Remoto.

BORBA, V. H. R. de. **Online English language course at the Federal Institute of Brasilia: a didactic proposal in the light of sociodiscursive interactionism, multiliteracies and multimodality.** 2023. MA dissertation. MA in Applied Linguistics – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this research is to propose an online course of basic English for travel, based on sociodiscursive interactionism, multiliteracies and multimodality, to be implemented in the Federal Institute of Brasilia (IFB). Regarding the specific objectives, this work seeks to identify the didactic-pedagogical aspects inserted in the theoretical framework of the research, establish the theoretical/formal connections of the research, with a focus on linguistic-discursive improvement, peer interaction and sociocultural development, and analyze the formal documents that subsidize the construction of the pedagogical plan of the initial and continuing education course (FIC) in IFB. The research has the theoretical bases of sociodiscursive interactionism (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; BARROSO, 2011; VEÇOSSO, 2014), multiliteracies, multimodality and digital literacies (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; ROJO, 2009, 2012; BARTON; LEE, 2015; COPE; KALANTZIS, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), language curriculum design (NATION; MACALISTER, 2010; KOSTKA; BUNNING, 2018), and task-based language teaching (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003, 2018; NUNAN, 2003; WILLIS; WILLIS, 2007; LONG, 2015). This work is structured according to the following methodological parameters: theoretical nature, qualitative approach, interpretivist method, exploratory objective, and bibliographic and documentary research (MOITA LOPES, 1994; CHIZZOTTI, 1998; GIL, 2002, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; SEVERINO, 2007; DEMO, 2011; FLICK, 2013; PRODANOV; FREITAS, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). In addition, content analysis (BARDIN, 1977, 2011; KRIPPENDORF, 2004) is the method used to treat the collected research data. The framework of the didactic proposal designed according to the language curriculum design, the course and teaching plans created in harmony with the formal documents and the models of classes elaborated in consonance with the task-based language teaching are some of the results of this research that aim at the creation and offer of new language courses in the remote format by the Federal Institute of Brasilia (IFB).

Keywords: Online Course. Sociodiscursive Interactionism. Multiliteracies. Multimodality. Digital Literacies. Language Curriculum Design. Task-based Language Teaching. Remote Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEFR – Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
- CEST – IFB Campus Estrutural
- COVID-19 – *Corona(V)irus Disease 2019*
- EaD – Educação a Distância
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- GNL – Grupo de Nova Londres
- IFB – Instituto Federal de Brasília
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
- PPC – Proposta Pedagógica Curricular
- SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SMS – *Short Message Service*
- TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UnB – Universidade de Brasília
- Uneds – Unidades Descentralizadas de Ensino
- UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de (re)modelagem das tarefas	34
Figura 2 - Resumo das etapas	36
Figura 3 - Modelo de design de currículo de línguas	37
Figura 4 - Diagrama estruturante do curso	39
Figura 5 - Panorama da pesquisa.....	43
Figura 6 - Esquema da metodologia da pesquisa	49
Figura 7 - Construtos teóricos	50
Figura 8 - Esquema de análise do conteúdo	53
Figura 9 - Os dez <i>campi</i> do IFB no DF	56
Figura 10 - Trilha do tempo do IFB	57
Figura 11 - Localização do IFB Campus Estrutural no DF.....	58
Figura 12 - Total de professores por regime de trabalho.....	60
Figura 13 - Princípios	63
Figura 14 - Necessidades.....	65
Figura 15 - Contexto.....	67
Figura 16 - Objetivos.....	69
Figura 17 - Conteúdo e sequenciamento	71
Figura 18 - Formato e apresentação	75
Figura 19 - Monitoramento e avaliação.....	78
Figura 20 - Avaliação global	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro dos letramentos digitais	31
Quadro 2 - Documentos formais da pesquisa documental	51
Quadro 3 - Panorama dos objetivos específicos de aprendizagem.....	70
Quadro 4 - Esquema da sequência didática	72
Quadro 5 - Quadro panorâmico dos módulos, conteúdos e recursos didáticos.....	73
Quadro 6 - Princípios metodológicos do ensino baseado em tarefas	76
Quadro 7 - Plano de curso	82
Quadro 8 - Plano de ensino	95
Quadro 9 - Aula <i>Curtindo a viagem III</i>	101
Quadro 10 - Aula <i>Curtindo a viagem IV</i>	114
Quadro 11 - Aula <i>Curtindo a viagem V</i>	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Motivação para a pesquisa	15
1.2	Justificativa para a pesquisa.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Interacionismo sociodiscursivo.....	24
2.2	Multimodalidade e multiletramentos	26
2.3	Letramentos digitais.....	29
2.4	Ensino baseado em tarefas	32
2.5	Design de cursos de línguas.....	35
2.6	Síntese do capítulo	40
3	METODOLOGIA	42
3.1	Objetivos e perguntas de pesquisa	42
3.2	Natureza teórica	44
3.3	Abordagem qualitativa.....	44
3.4	Método Interpretativista.....	45
3.5	Objetivo Exploratório	46
3.6	Pesquisa bibliográfica	47
3.7	Pesquisa documental.....	47
3.8	Análise do conteúdo.....	49
3.9	Contexto de pesquisa	54
3.9.1	Breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	54
3.9.2	Breve histórico do Instituto Federal de Brasília (IFB)	55
3.9.3	IFB Campus Estrutural	58
3.9.4	Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).....	59
3.9.5	O trabalho docente no IFB	60
3.10	Síntese do capítulo	61
4	ESTRUTURA DA PROPOSTA DIDÁTICA	63
4.1	Princípios	63
4.2	Necessidades	64
4.3	Contexto.....	67
4.4	Objetivos.....	68
4.5	Conteúdo e sequenciamento	71
4.6	Formato e apresentação	75

4.7	Monitoramento e avaliação.....	77
4.8	Avaliação global	79
4.9	Síntese do capítulo	80
5	DIDATIZANDO O CURSO: DA TEORIA PARA A PRÁTICA.....	81
5.1	Proposta pedagógica curricular (PPC).....	81
5.2	Plano de ensino	94
5.3	Exemplos práticos com planos de aula	100
5.3.1	Aula <i>Curtindo a viagem III</i> na prática.....	101
5.3.2	Aula <i>Curtindo a viagem IV</i> na prática	113
5.3.3	Aula <i>Curtindo a viagem V</i> na prática	120
5.4	Síntese do capítulo	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A – FONTES DAS IMAGENS E VÍDEOS DOS <i>SLIDES</i> E AULAS.....	148

1 INTRODUÇÃO

Olhando para o universo das áreas e subáreas relacionadas à Linguística Aplicada, percebe-se a busca por respostas dentro da sua própria matriz e nos eixos transversais que a permeiam. Navegando por mares da sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, neurolinguística e entre outras que possam estabelecer alguma conexão com o aprendizado de línguas, o professor-pesquisador se vê como um desbravador de novos entendimentos e explorador de inéditas teorias para levar o aprendiz a um novo mundo de conhecimentos e possibilidades que somente uma outra língua pode oferecer. Fundamental é percorrer pelo vasto oceano da Linguística Aplicada e trazer de volta reflexões para que haja o aprimoramento das teorias, metodologias, e em última instância, dos métodos, procedimentos e técnicas no planejamento das aulas. Rajagopalan (2003, p. 12) afirma que “não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância”.

Regozijo-me na metáfora de Leffa (2001, p. 4), a qual diz que a pesquisa em Linguística Aplicada é como “pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis”. Aprender uma língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014)¹ também é navegar por águas imprevisíveis, é poder acessar sensações, experiências e histórias oriundas de outras culturas e “tomá-las” para si na construção de um novo indivíduo: um ser plural e metamorfósico. O professor-pesquisador almeja provocar o aprendiz a deixar seu porto seguro, e, conseqüentemente, buscar interações significativas e genuínas, deixar-se tocar pela diversidade, pelo novo, pelo desafio, pela experiência real de conviver com o outro em uma outra língua. Como professor-pesquisador, trabalho com o ensino de língua inglesa há quase 20 anos, e pelo fato de ter começado a minha carreira docente muito antes da minha formação acadêmica, considero-me um professor oriundo da prática, do chão da sala de aula. Atualmente, estou como docente do Instituto Federal de Brasília – Campus Estrutural (IFB CEST), instituição federal de educação pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja ação baseia-se na oferta de ensino técnico e profissional aos estudantes do nosso país. Diante disso, proponho aqui uma solução empírica acerca do uso dos

¹ A definição de *língua adicional* será usada nesta pesquisa, pois ela “traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

recursos digitais voltados para o ensino de língua adicional no Instituto Federal de Brasília (IFB) em consonância com o novo cenário tecnológico que surge no horizonte das instituições educacionais em nosso país e em todo o mundo. Não há mais como voltar atrás. Kenski (2007, p. 44) afirma que, atualmente, as tecnologias “estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso”. O que nos resta é saber como aproveitaremos essa mudança para continuarmos o nosso trabalho de forma qualitativa e duradoura. Com bastante otimismo e esperança, este que escreve vos acolhe: sejam muito bem-vindos a esta pesquisa em busca de novos caminhos para a Educação!

1.1 Motivação para a pesquisa

Dentre os diversos desafios que permeiam os mundos acadêmico e profissional, a necessidade do domínio da língua inglesa se faz bastante pertinente para o desenvolvimento holístico do indivíduo. Há várias pesquisas que indicam que apenas uma pequena parcela da população brasileira possui alguma competência em língua inglesa e, dentro dessa pequena parcela, somente a minoria pode ser considerada proficiente na referida língua. Dados de uma pesquisa realizada pela instituição pública britânica *British Council* (2014) mostram que apenas 5,1% da população brasileira acima dos 16 (dezesseis) anos de idade possuem algum conhecimento de inglês e, somente, 16% desses indivíduos dizem ter nível avançado do idioma. Conforme o último levantamento no ano de 2020 da *EF Education First* (2023), a qual avalia o índice de proficiência em inglês em diversos países (EPI), o Brasil ocupa a 58ª posição entre os 100 países ranqueados pela pesquisa, e o 12º lugar entre as 20 nações que compõem América Latina.

A necessidade dos brasileiros em aprender a interagir em inglês já é fator motivacional de grande valia nas searas pessoal e profissional, contribuindo para a criação de novas oportunidades de trabalho e incrementado a geração de emprego e renda. Ser fluente em língua inglesa hoje tornou-se deveras relevante para aqueles que almejam acessar novas fontes de informação e alcançar postos mais elevados dentro do mundo do trabalho, e a conscientização dos discentes acerca disso torna-se preponderante. Sob essa perspectiva, aspira-se neste

trabalho o aprimoramento linguístico-discursivo e sociointeracionista através do inglês como mediador e propulsor das relações humanas.

A motivação, especificamente, para esta pesquisa começa ainda durante o mais crítico período pandêmico da COVID-19 em nosso país e em todo mundo no ano de 2020. Para minha própria proteção sanitária e de toda a comunidade escolar, sou arrebatado involuntariamente para o universo digital com o propósito de continuar as minhas aulas no formato remoto. Uma vez imersos em um contexto de distanciamento social causado pela pandemia do coronavírus, alunos e professores precisaram se adequar ao ensino remoto emergencial (ERE)² para que a educação nacional em todos os níveis pudesse ter alguma continuidade, mesmo que de forma aligeirada, e muitas vezes precária, a fim de o prejuízo educacional e acadêmico não ser tão devastador. Durante quase dois anos de restrição das aulas presenciais, todos os agentes envolvidos no processo educacional tiveram que buscar diversas estratégias educacionais para continuar as atividades docente e discente ininterruptamente, e, mesmo sem uma perspectiva cristalina da erradicação do coronavírus no Brasil e em todo o mundo, apesar dos programas de imunização das populações pelas vacinas, o retorno às escolas e universidades já se consolidou.

Durante a pandemia e o conseqüente isolamento social, em virtude da minha afeição por tecnologias, tal situação não trouxera grandes desconfortos para a minha prática docente. Vários materiais que já usava com os alunos estavam no formato digital e precisei fazer algumas poucas adaptações para deixá-los apropriados para as aulas remotas. Talvez o maior desafio tenha sido repensar as atividades com finalidades avaliativas, pois pretendia ministrar o máximo de aulas ao vivo em plataformas de videoconferência. O próprio planejamento também demandava um certo cuidado para tranquilizar os alunos acerca dos momentos de interação síncrona e prazos de entrega das atividades pedagógicas. Fazia-se extremamente relevante a clareza na elaboração do cronograma, com informações objetivas e precisas, para que os estudantes não se sentissem desamparados e inseguros, uma vez que as aulas remotas não substituem o poder do contato pessoal, do “olho no olho”, da conversa a dois - princípios outrora subestimados, porém agora considerados valiosos após tal repentina migração para o mundo

² Saliento aqui a diferença entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a educação a distância. Paiva (2020) afirma, com base em Hodges et al. (2020), que o ERE seria uma estratégia para utilizar soluções de ensino à distância de instrução ou educação, normalmente, oferecidas de forma presencial ou em cursos híbridos, retornando aos seus formatos originais quando a crise ou emergência encontrar-se finda. No que tange à educação a distância (EaD), a própria legislação brasileira a define como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

digital. A visão sociointeracionista, proposta por Vygotsky (1978) e fundamento do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), classifica-nos, seres humanos, como “sujeitos interativos, [que] se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 21).

Naquele momento pandêmico, conversei diversas vezes com a minha esposa, professora de inglês na iniciativa privada à época, sobre estratégias pedagógicas e atividades com finalidades avaliativas sendo adaptadas naquele momento para o ERE. Obviamente, no caso dela, não havia muito espaço para discussão e reflexão das abordagens pedagógicas, pois o setor acadêmico da instituição tomava todas as decisões e somente as repassava para os seus respectivos professores. Pelo fato de tentarem realizar uma transposição de (quase) todos os elementos constituintes da aula presencial para o formato remoto, aquilo me trouxe diversas indagações sobre a exequibilidade de tais fundamentos sem quaisquer adaptações. Diferentemente do setor privado, as instituições públicas não migraram automaticamente para o ensino remoto em 2020, pelo fato de haver diversas incógnitas em relação ao acompanhamento das aulas pelos alunos e à formação técnica adequada dos docentes.

Santos, Ribeiro e Fernandes (2021, p.25) relatam como a situação pandêmica afetou todos os setores:

Nesse cenário, nunca vivido por pessoas que nasceram após a gripe espanhola em 1918-1920, o digital em rede, com suas interfaces de comunicação, informação e conteúdo, foi a “salvação” para a permanência ativa da sociedade nas diferentes áreas de atuação, como economia, cultura, saúde, educação, entretenimento e outras. Estar na rede passou a ser rotina de pessoas de todas as idades.

Assim nasceu o meu desejo de investigar e pesquisar como as ações educacionais nas aulas remotas poderiam (ou não) favorecer o aprendizado de uma língua adicional pelos alunos, desde a escolha da melhor plataforma de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) até as técnicas específicas usadas pelos docentes para interação dos aprendizes. Anteriormente, o projeto de pesquisa tinha por objetivo investigar os desafios do ensino remoto de língua inglesa em contraste com a heterogeneidade dos letramentos digitais dos aprendizes. Partindo da transição abrupta da mediação das aulas através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), imposta pela pandemia da COVID-19, eu me questionava: quais são as implicações do ensino remoto de língua inglesa em um contexto pandêmico? Qual a eficácia desse ensino adaptado em paralelo com a diversidade dos letramentos digitais dos aprendizes?

Em busca de respostas para tais perguntas, pretendia elaborar e aplicar um curso *online*, o qual visava trazer alguns apontamentos acerca da relação entre ensino remoto e letramentos digitais. Entretanto, avaliar a interferência dos letramentos dos estudantes em conjunto com os seus respectivos aprendizados linguístico-discursivos no formato *online*, apresentava-se como uma tarefa hercúlea, quiçá, impossível.

Ao decorrer do tempo, fiz o processo seletivo de aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA/UnB para cursar o Mestrado Acadêmico nessa Universidade. Fui aprovado na seleção e comecei a cursar as disciplinas ofertadas no programa, as quais foram primordiais para o aprofundamento teórico-metodológico da minha investigação. Comecei a refletir sobre a justificativa para a minha pesquisa, uma vez que as ações de isolamento social começaram a embrandecer. Apesar do retorno às aulas presenciais naquele momento estar cada vez mais iminente, não era mais possível pensar em um futuro educacional sem as benesses do ensino *online*.

1.2 Justificativa para a pesquisa

O professor de línguas pós-pandemia é, em muitos casos, inclusive este pesquisador que vos escreve, aquele que se encontra em conflito entre os mundos digital e presencial. Obviamente, alguns aspectos relativos à presencialidade como a interação pessoal, o olhar sobre os alunos, a escuta aos diálogos, a energia caótica e prazerosa da sala de aula, são incomparáveis em relação aos encontros *online*. Por outro lado, as facilidades que o ensino remoto, já percebidas durante a pandemia, podem tornar o aluno um falante mais proficiente e adaptado às inovações que a própria tecnologia nos traz. Afinal, que professor de línguas já capacitou o seu aluno para uma entrevista pelo telefone ou por videoconferência? Como preparar o nosso estudante para debater em uma outra língua acerca dos mais diversos temas com outras pessoas que podem estar a centenas ou até milhares de quilômetros de distância? Como instruir o nosso aprendiz para buscar conhecimentos linguísticos na internet de forma precisa em um universo infinito de dados e informações? Paralelamente a isso, já existe uma certa resistência de alunos adultos por cursos presenciais, pois eles acreditam que podem aprender muito mais no conforto de suas casas sem precisarem se deslocar à escola. Nesse embate entre a educação tradicional e

o mundo contemporâneo, encontra-se o docente (in)voluntariamente imerso na nova era da informação.

Dentro dessa seara dualista, alinhemo-me ao pensamento de Junqueira (2020, p. 34):

Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede. Ou seja, a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade. Não se trata de desmerecer a necessidade de “agir na urgência” convocada pelo educador Antonio Nóvoa (2020), mas de perceber que, se os novos usos das tecnologias permitiram uma abertura para experimentar novas facetas da docência atual, também delinearam limites.

Após o período mais restritivo da pandemia, não se sabia como os alunos reagiriam ao retorno às aulas presenciais. Prefeririam continuar no formato remoto ou regressariam ao sistema tradicional? Após algum tempo desde que as medidas sanitárias de restrição foram diminuindo, pôde-se perceber que vários alunos optaram pela permanência nas aulas *online* e, quando não foi cabível tal continuação, houve uma desistência em massa. Desde então, é possível encontrar os dois formatos de aula, e até um terceiro no estilo híbrido, de aulas de língua adicional em instituições privadas de ensino. Partindo desse pressuposto, o professor de línguas pós-pandemia precisa (re)aprender estratégias pedagógicas voltadas para todos os tipos de ensino ofertados, possivelmente, com pouca – ou até inexistente – formação continuada específica para lidar com esses sistemas de ensino. Com a presença de constantes novidades no que se refere aos recursos digitais usados em nosso cotidiano, tanto professores quanto alunos não podem mais ignorar essa nova realidade, que inclui desde as redes sociais até os encontros virtuais, em um universo tecnológico progressivamente predominante.

Conforme as palavras de Temóteo (2021, p. 71):

Provavelmente, as aulas clássicas em que os alunos sentam, uns atrás dos outros, e ouvem o que o professor lhes transmite, está muito longe de corresponder às expectativas de alunos que estão conectados às informações por meio de seus dispositivos eletrônicos; ou seja, uma transformação radical no ensino, em todos os níveis, era emergente. As competências que desenvolvemos com eles ao longo da escolarização provavelmente não correspondem àquelas necessárias para atuar plenamente no mercado de trabalho quando estiverem formados.

Em vista de tudo isso, o professor de idiomas pós-pandemia precisa entender que o papel dele perante essas mudanças, a meu ver, irreversíveis, deve ser de protagonismo e agência para que ele se aproprie dos (novos) conhecimentos em relação aos recursos digitais disponíveis e saiba modulá-los conforme os cursos e os alunos participantes. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305) nos lembram que “integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além das puramente pedagógicas”. Vislumbro aqui até a criação de novas tecnologias a partir de tal domínio tecnológico, tornando o professor um verdadeiro autor de suas ações educacionais. Em um mundo tão volátil e repleto de transformações, o professor de línguas pós-pandemia que compreender e aplicar metodologias de ensino inovadoras, desenhar novos cursos e produzir materiais didáticos autorais terão mais chance de contemplar os mais diversos estilos e contextos de aprendizagem que pairam no ambiente educacional. Afinal, os grandes conglomerados educacionais já fazem tudo isso há anos, e o professor tende a ser apenas mais uma engrenagem nesse imenso mecanismo usualmente voltado para o lucro de seus acionistas. Remeto-me aqui ao filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, o qual retrata o operário trabalhando na linha de produção e que não sabe ao final o que está, de fato, produzindo, sem qualquer tipo de reflexão acerca do seu *modus operandi*. Soa-me similar ao professor que sempre trabalha da mesma maneira, sem se preocupar em aprender novas formas de ensinar. Torna-se um verdadeiro operário do ensino! Vale ressaltar que essa não é a realidade do professor do Instituto Federal de Brasília, pois ele encontra espaço, tempo, voz e formação para exercer a sua docência de forma plena e protagonista.

Ainda refletindo acerca da justificativa do meu trabalho, várias ideias me fazem pensar em como torná-lo pertinente e relevante dentro da instituição a qual pertencço. Primeiramente, acontecem alguns lampejos acerca do ensino híbrido, porém, percebo que ainda não é possível aplicar uma pesquisa voltada para tal tema, pois não seria factível investigar contextos educacionais puramente híbridos no Instituto Federal de Brasília. Ao decorrer do tempo, sou requerido pela direção do campus a preparar um curso de língua inglesa *online*, pois existe uma demanda educacional por parte dos alunos que não podem se deslocar ao local de estudo para realizarem o curso presencialmente. Formamos uma comissão com os professores de língua inglesa do campus e preparamos um Curso de Conversação em Língua Inglesa de nível intermediário. Os trabalhos na elaboração do plano do referido curso me fizeram revisitar algumas das minhas considerações iniciais. Sendo assim, finalmente, esta pesquisa agora possui o objetivo de criar um curso de formação inicial e continuada (FIC) *online* de inglês básico para

viagens internacionais. Baseada nos construtos do interacionismo sociodiscursivo, nos multiletramentos e na multimodalidade, imbuída pedagogicamente pelo ensino baseado em tarefas e moldada pelo design de curso de línguas, a proposta didática do referido curso *online* possui o enfoque no aperfeiçoamento linguístico-discursivo, na interação entre os pares e no desenvolvimento sociocultural do alunado.

Sob essa perspectiva, esta dissertação possui cinco capítulos. O primeiro capítulo, conforme apresentado acima, introduz a minha motivação e justificativa para esta pesquisa. O segundo capítulo é composto pela fundamentação teórica, na qual apresento as bases estruturantes do trabalho. A seguir, disserto acerca da metodologia da pesquisa, propulsor da coleta e análise de dados. O quarto capítulo é gerado pela proposta didática deste trabalho, formatada como curso *online* de inglês para viagens. Finalmente, concluo o texto com o quinto capítulo, cujo objetivo é apresentar os aspectos didáticos do curso, construindo pontes entre a teoria e a prática. Desejo que a leitura deste trabalho suscite boas reflexões acerca das possibilidades que o ensino remoto pode trazer ao universo educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em virtude da pandemia da COVID-19 em nosso país, pôde-se perceber a mudança ágil e inequívoca nos processos educativos dentro das escolas, institutos e universidades. Da forma mais súbita possível, nos deparamos com a necessidade urgente de adaptação à realidade do ensino não-presencial, possivelmente sem qualquer ou pouca formação adequada e, muitas vezes, desprovido dos recursos físicos e pedagógicos indispensáveis ao ensino remoto. Percebe-se agora o quão importante os recursos tecnológicos foram e continuam a ser em nossa era moderna, promovendo mudanças nas searas social e profissional do ser humano.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 13):

É importante deixar claro que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. E diferentes pessoas fariam usos diferentes das tecnologias para alcançar seus propósitos em diferentes contextos.

Considerando tudo isso como base para reflexão da atual conjuntura, é importante frisar que não foi a tecnologia que mudou repentinamente a nossa vida, mas sim a pandemia que nos forçou a recorrer ao que havia de mais novo em TDICs voltado para a área da Educação para que pudéssemos nos adaptar ligeiramente e continuar ensinando os nossos alunos da melhor maneira possível. E, ainda de acordo com os autores mencionados, por que não usar agora a tecnologia para auxiliar o aluno a alcançar os seus objetivos nos mais diversos contextos? Explorando a noção de cibercultura, citada por Lévy (1999, p. 246), como “solução parcial para os problemas da época anterior, mas constitui em si mesma um imenso campo de problemas e conflitos”, busca-se aproveitar deste momento singular e inédito e ampliar os nossos horizontes educacionais. Sem nos abdicarmos do constante questionamento acerca dos limites e possibilidades que o ensino remoto nos traz, adotemos assim uma perspectiva crítica e construtiva ao seu respectivo aperfeiçoamento didático-pedagógico (SELWYN, 2017).

Em razão da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, o professor teve que se reinventar e aprender o ensino *online* emergencial através de novas tecnologias para que as aulas fossem ministradas, seja pelo celular ou pelo computador. Provavelmente, não houve o tempo necessário para maturação e reflexão crítica das ideias e atitudes dentro daquele momento de tantas dúvidas e poucas soluções. Em tempos atuais, agora mais serenos em

relação ao temor causado pelo coronavírus, nos encontramos em uma encruzilhada sobre que ser feito com todo o material produzido na esfera digital.

Klering, Rosa e Kersch (2021, p. 101) defendem:

A resistência em aderir a dispositivos como o celular em sala de aula foi contestada pela real necessidade que o contexto demandava. Ainda que haja planos de contingência – e uma perspectiva de retorno ao ensino presencial –, pouco se sabe como a escola de fato irá se configurar após a pandemia. De uma forma ou de outra, nós não seremos os mesmos. Professores de todos os lugares do país se encontram em uma condição similar: como tornar o ensino significativo a partir de agora. Mesmo que haja uma individualização maior do trabalho, a fragmentação dos encontros e desigualdades no acesso, aprendemos e seguimos enfrentando os diversos obstáculos do ensino remoto juntos.

Para embasar teoricamente este trabalho científico, algumas decisões em relação às bases teóricas foram tomadas para a concepção do curso *online*, uma vez que era preciso traçar uma linha coerente de pesquisa bibliográfica desta pesquisa. Sendo assim, estes serão os construtos explorados nesta seção: o interacionismo sociodiscursivo; a multimodalidade e os multiletramentos; os letramentos digitais; o ensino baseado em tarefas; e o design de cursos de línguas. Esses conceitos, juntamente com as suas características, foram analisados e desenvolvidos neste trabalho, buscando entrelaçar os temas em prol de uma construção didático-pedagógica coesa e eficaz. Esta dissertação alinha-se a autores que discorrem sobre o prisma teórico do interacionismo sociodiscursivo³, segundo Bronckart e Machado (2004), Bronckart (2006), Quevedo-Camargo (2007), Barroso (2011) e Veçossi (2014); a multimodalidade e os letramentos digitais inseridos em multiletramentos, como Moran, Masetto e Behrens (2006), Coscarelli e Ribeiro (2007), Lankshear e Knobel (2008), Rojo (2009, 2012), Barton e Lee (2015), Cope e Kalantzis (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Gomes (2019) e Roza e Menezes (2019); o ensino baseado em tarefas, conforme Ellis (2003; 2018), Long (2015), Nunan (2003) e Willis e Willis (2007); e o design de cursos de línguas, em conformidade com Nation e Macalister (2010) e Kostka e Bunning (2018).

Na próxima seção, discorrerei acerca do interacionismo sociodiscursivo, linha de pesquisa de Jean Paul Bronckart e o seu respectivo Grupo de Genebra, cujo objeto de estudo

³ Apesar do interacionismo sociodiscursivo ser considerado uma proposta teórico-metodológica, foi adotado apenas o prisma teórico neste trabalho, em razão dos objetivos desenvolvidos nesta pesquisa.

concentra-se no desenvolvimento individual e social pela interação entre os pares, ativamente moldando suas próprias experiências e realidade social através dessas interações.

2.1 Interacionismo sociodiscursivo

O cerne teórico baseia-se no interacionismo sociodiscursivo (ISD), em virtude do seu respectivo âmbito interacionista. Graças à amplitude do escopo teórico-metodológico do ISD, somente a respectiva interface teórica será esmiuçada para se ater ao trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

O interacionismo sociodiscursivo é uma perspectiva sociológica oriunda da pesquisa do Grupo de Genebra, liderado por Jean Paul Bronckart. O ISD possui um enfoque holístico, pois não se trata de “uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano**” (BRONCKART, 2006, p. 10 - grifos do autor). De acordo com a essência epistemológica do ISD, a língua é a mediadora e o resultado de todo conhecimento humano e “considera a historicidade da existência humana impregnada de dimensões sociais e discursivas” (QUEVEDO-CAMARGO, 2007, p. 5). Observar as experiências do indivíduo sob diversas lentes providas pelos campos do conhecimento, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, e outros, fornece uma maior compreensão dos prismas individual e social inerentes ao ser humano. Independentemente dos focos em seus objetos de estudo, essas áreas são entremeadas pelo mesmo fio condutor: a língua. Ainda de acordo com Bronckart (2006, p. 10 - grifos do autor), o ISD “visa demonstrar que *as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.”

O olhar do interacionismo sociodiscursivo vê a linguagem como recurso fundamental para que os indivíduos façam sentido e interajam com o mundo ao seu redor, construindo assim as suas identidades sociais e os seus relacionamentos interpessoais. Além disso, a linguagem é vista como um propulsor de reflexão crítica para que os indivíduos atuem e modifiquem a sua própria realidade social.

Dentro da linha dos inspiradores do ISD, Cristovão (2007, p. 9) desvenda o percurso entre as correntes que sustentam a pesquisa do Grupo de Genebra:

De Hegel, veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humano. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e abordagem discursiva. O gênero como instrumento para o ensino e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de sequência didáticas (SCHNEUWLY, 1994) norteadas por esses conceitos é uma decorrência.

A fundamentação teórica do interacionismo sociodiscursivo engloba, principalmente, a visão epistemológica de três autores: o interacionismo social de Vygotsky, os signos linguísticos de Saussure e o dialogismo de Bakhtin (VEÇOSSO, 2014). Na relação entre o ISD e o interacionismo social de Vygotsky, o pensamento vygotkyano ressalta que o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas também cultural e histórico. Vygotsky e Luria (1996, p. 95) afirmam que, durante o processo de desenvolvimento histórico da humanidade, houve “mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu.” A evolução individual dá-se pelas interações sociais e experiências culturais vivenciadas de um momento histórico, cuja influência também possui impacto no ser humano em razão das peculiaridades de cada intervalo temporal na história do homem. À vista disso, os princípios do interacionismo sociodiscursivo vão ao encontro do interacionismo social de Vygotsky, estabelecendo assim um vínculo indissociável entre eles.

No que tange à semiótica de Saussure, língua e pensamento são fundamentalmente categorizados e intermediados pelos signos. Saussure (1995, p. 131) elucida que a língua exerce a função de intermediária “entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor.” A ligação entre Saussure e Vygotsky se torna intrínseca, pois o pensamento se desenvolve na linguagem, uma vez que não há pensamento sem a própria língua (VEÇOSSO, 2014). Para que haja a comunicação entre os indivíduos e do indivíduo para consigo, faz-se necessário um acordo social avalizado pelos membros de um determinado grupo: as unidades semióticas da língua em uso.

Acerca das contribuições do Círculo de Bakhtin para o ISD, a compreensão individual dos elementos constituintes da comunicação – conteúdo, forma e estilo – sustentam a sua base

teórica, e a sua concepção metodológica, enquanto análise do discurso introduzida por Bronckart, perpassa por “uma perspectiva descendente, indo das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem” (VEÇOSSO, 2014, p. 8). No seio do arcabouço teórico do ISD, a formação do discurso como fruto das interações sociais é vista como um dos elementos basilares da construção do ser humano, conforme a visão bakhtiniana de linguagem. Os construtos do Círculo de Bakhtin podem ser percebidos na composição epistemológica do ISD: a produção ideológica com natureza semiótica, os signos oriundos da interação coletiva e o pensamento individual imbuído de caráter dialógico (BRONCKART, 2006).

Dando sequência ao texto, falarei a seguir sobre os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, e como eles se integram na perspectiva contemporânea de ensino da língua adicional em uma sociedade cada vez mais conectada e multidisciplinar.

2.2 Multimodalidade e multiletramentos

A multimodalidade e os multiletramentos são desenvolvidos conjuntamente, e esses dois construtos podem ser considerados uníssonos na construção desta pesquisa, uma vez que a linguagem contemporânea nasce dos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para saber significar” (ROJO, 2012, p. 19). Essas duas concepções refletem as atuais necessidades do ser humano na compreensão dos discursos multimodais e na agência que o indivíduo pode exercer na qualidade de multiletrado.

O conceito da multimodalidade pode ser definido como o conjunto de textos que possuem conteúdos, formas e estilos que se combinam e geram novos sentidos para o leitor. A relação entre os diversos gêneros discursivos influencia e altera como os indivíduos interagem nos seus respectivos contextos sociais. Teixeira (2015) salienta que os recursos semióticos constituídos pela variedade de imagens, músicas, sons, gestos, entre outros, formam a atual comunicação da sociedade. Sendo assim, faz-se imprescindível que o indivíduo se torne multiletrado e, conseqüentemente, seja capaz de acessar esses novos formatos de interação.

Elucidando o construto de multimodalidade, recorro também a Roza e Menezes (2019, p. 123):

A multimodalidade, portanto, é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em textos, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos. Nela, a representação e a comunicação são estruturadas por meio da multiplicidade de modos que, articulados, concorrem para a produção de significados.

A multimodalidade empregada nesta pesquisa fornece diversos meios de interação para que os alunos sejam expostos às diversas formas de textos e gêneros no curso *online* de língua inglesa, que permeiam não somente as conjunturas internacionais, mas também as práticas sociais presentes nos demais contextos atuais. Em busca de uma imersão linguístico-discursiva, o uso semiótico através de diversas mídias é explorado nos módulos do curso para a construção de novos sentidos. Sendo assim, a multimodalidade torna-se a base de elaboração dos conteúdos didáticos para que os estudantes sejam expostos aos mais variados recursos linguísticos e possam desenvolver-se socioculturalmente e, conseqüentemente, tornarem-se cidadãos ainda mais cosmopolitas.

Ainda no campo das concepções, os multiletramentos são os letramentos associados à multimodalidade de sentidos, linguagens, discursos e culturas inerentes aos contextos físico e digital. Os multiletramentos podem ser definidos também como o “processo de aquisição de conhecimento com base na pluralidade de representações da informação” (MONTEIRO, 2015, p. 178). O posicionamento e a interação social do indivíduo na nova era da informação dependem diretamente da sua proficiência multiletrada. Tanto professores quanto alunos, que não cresceram na era da multimodalidade e não se adaptaram a essa nova realidade, estão suscetíveis a enfrentar tantos obstáculos quanto aqueles que estiveram sujeitos ao analfabetismo de outrora, cujas conseqüências foram deveras prejudiciais a uma parcela da sociedade. O momento atual da educação pode ser considerado proveitoso para a promoção do letramento digital, em conjunto com os letramentos tradicionais desenvolvidos no ambiente escolar (PEREIRA, 2016).

No que tange à perspectiva didático-pedagógica, os multiletramentos são explorados juntamente com os estudantes através das orientações do Grupo de Nova Londres (GNL), constantes na obra *A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, do ano de 1996. Cito logo abaixo as instruções adaptadas da obra de Cazden *et al* (2021) pela organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa e tradução de Adriana Alves Pinto *et al*.

- Prática Situada: imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos;
- Instrução Aberta: compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de produção de sentido;
- Enquadramento Crítico: interpretar os contextos social e cultural de designs de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto;
- Prática Transformada: transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

A elaboração da proposta didática alia-se a essas diretrizes, aqui alinhadas ao ISD, para que o estudante possa acessar diversos contextos linguístico-discursivos inerentes a outros países. Nesta pesquisa, a abordagem situa-se imbricada ao “desejo e empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade.” (JOHNSON, 2004 *apud* PAIVA, 2014, p. 138). Sob à luz dos multiletramentos, as aulas contemplam desde as estruturas mais básicas relacionadas às situações típicas do turismo internacional até questões intrínsecas às atuais conjunturas sociais. Entender as nuances socioculturais da comunidade internacional torna-se cada vez mais preponderante ao aprendiz de uma língua adicional em uma sociedade cada vez mais global através do uso das tecnologias multiletradas e multimodais.

Rajo (2009, p. 108-109, grifos da autora) disserta acerca dessas (multi)conexões:

O conceito de *letramentos múltiplos* [multiletramentos] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Os contextos sociais, as interações e os discursos provenientes das realidades, que se encontram em multiplataformas real e digital, demonstram a necessidade do conhecimento multimodal: multiletrado, multicultural e multidimensional. Multiletrado, para que o indivíduo compreenda os signos, e os ressignifique, e se reconfigure de forma constante; multicultural, para que se encontre nas experiências linguístico-discursivas como cidadão do mundo; multidimensional, para que se (re)adapte aos contextos socioculturais que se apresentarem.

Em razão da proposta didática estar no formato *online*, faz-se crucial compreender a necessidade do desenvolvimento dos letramentos digitais, tema da próxima seção, pelos alunos e professores acostumados (ou não) aos recursos tecnológicos aplicados ao ensino de língua adicional.

2.3 Letramentos digitais

Em relação aos letramentos digitais, eles serão explorados nesta pesquisa, em razão da proposta didática estar inserida no contexto *online*. Dentro da área de letramentos digitais, existem algumas noções acerca da essência da sua concepção, pois podemos entender que o letrado digital seja alguém que compreende a tecnologia de maneira complexa ou aquele que possui uma relativa destreza acerca dos atuais recursos tecnológicos.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 2)⁴:

Uma forma de distinguir a florescente variedade de conceitos em letramento digital seja, de fato, delinear aqueles que enfatizam o domínio de ideias e insistem na avaliação cuidadosa de informações e na síntese e análise inteligentes de tais dados, daqueles que possuem uma lista específica de técnicas e habilidades específicas, que são vistas como necessárias para qualificarem-se como letrados digitais.⁵

É possível também afirmar que os letramentos digitais sejam o arcabouço de saberes aplicado ao uso de tecnologias em modos *online* e *offline* e a capacidade de redimensionamento dos conhecimentos adquiridos de acordo com a constante evolução tecnológica. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) se aproximam de tal conceito e usam a perspectiva de que os

⁴ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

⁵ “*One way of distinguishing the burgeoning array of concepts of digital literacy is, indeed, to delineate those that emphasize mastery of ideas and insist on careful evaluation of information and intelligent analysis and synthesis, from those that provide lists of specific skills and techniques that are seen as necessary for qualifying as digitally literate.*”

letramentos digitais sejam “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Sob a perspectiva social, Gomes (2019, p. 6) cita o Letramento Digital como “o conjunto de conhecimentos e práticas (tanto a nível individual quanto coletivo) necessários ao desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos se situarem em um mundo cada vez mais marcado pela presença de artefatos tecnológicos digitais”.

Dentre os componentes dos letramentos digitais, é possível destacar quatro principais conforme Bawden (2008): a) os fundamentos, nos quais se encontram uma noção arcaica e superficial acerca do letramento computacional como letramento genérico no que tange ao “saber funcionar em sociedade”; b) o conhecimento prévio, oriundo de um público letrado de outrora por conta da natureza da informação: livros, revistas, jornais, periódicos acadêmicos, relatório profissionais, e que hoje é considerado inexpressivo, em virtude da constante evolução tecnológica e da necessidade contínua de aquisição de novos saberes e compreensão dos seus respectivos lugares dentro do mundo digital; c) as competências centrais, como ler, entender, avaliar, comunicar e criar informação nos formatos digitais e não digitais; d) atitudes e perspectivas, consideradas as mais difíceis de serem ensinadas, devem ser apoiadas sobre um alicerce moral voltado para a força estruturante e transformadora da informação.

Voltando a Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no que tange às habilidades provenientes dos letramentos digitais, os focos explanados na taxonomia proposta por eles serão explorados nesta pesquisa: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Acerca do foco da linguagem, cito os letramentos impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, móvel e em codificação. Em relação ao foco da informação, existem os letramentos classificatório, em pesquisa, em informação e em filtragem. Sob a luz do foco das conexões, encontram-se os letramentos pessoal, em rede, participativo e intercultural. Para finalizar, destaco o letramento remix inserido no foco(re)desenho. Apresento logo abaixo o quadro explicativo dos construtos supracitados:

Quadro 1 - Quadro dos letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	★	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	★★★	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	★★★★	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
	★★★★★	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

Dentro deste trabalho, é importante que se busque analisar o conhecimento acerca dos recursos digitais pelos alunos e professores e, se preciso, que haja uma formação prévia ao uso dos artefatos em prol do melhor aproveitamento dos mesmos, pois apenas a partir da prática é que os participantes podem ser letrados digitalmente (BARTON; LEE, 2015). Nessa perspectiva, torna-se fundamental que esta pesquisa almeje traçar alguns caminhos tecnológicos para que os participantes possam desenvolver os letramentos digitais e extrapolem o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para fora da sala de aula. Desafiador é implementar ações verdadeiramente relevantes e substancialmente pedagógicas para com os estudantes, mensurando os limites e potenciais das atividades realizadas além do âmbito escolar. Laurillard (2007) destaca a importância de a atividade ser proposta de modo que os contextos de aprendizado pela tecnologia, sejam formais ou informais, possam ser coordenados e complementares. Para atingir tal propósito, o trabalho formativo tecnológico, em consonância com a análise crítica dos recursos digitais, constitui-se como um plano de trabalho relativamente eficaz na construção do ensino *online* da língua inglesa.

Explorando as vantagens da aula remota como a prescindibilidade de deslocamento até o local da aula presencial, o avanço das tecnologias para o ensino através da internet, a vasta quantidade de material didático *online* e os recursos pedagógico-digitais, procura-se também investigar e descobrir os potenciais e as lacunas oriundas das aulas remotas.

Indubitavelmente, o desafio de ensinar sem a interação presencial tende a ser ainda maior, em virtude dos obstáculos que o próprio ensino remoto nos traz. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora a revisão das atuais estratégias pedagógicas para melhor aproveitamento e produção pelos aprendizes, e investiga os efeitos do processo ensino e aprendizagem nos alunos acerca de seu funcionamento, os propósitos, as situações específicas e as melhores decisões a serem implementadas em cada caso (DARLING-HAMMOND, 2014). Inseridos nessa atual escola digital, docente e estudante podem e devem auxiliar um ao outro, “onde a troca de informações e a construção de saberes serão atividades constantes” (COSCARELLI, 2007, p. 36).

Com a multiplicidade dos meios de comunicação e informação, torna-se imprescindível auxiliar o aluno para compreender, processar e emitir opiniões nesse novo cenário moderno que se apresenta. A preparação do estudante se entrelaça com a formação do professor, ambos agora aprendizes das novas tecnologias presentes em nossa sociedade. Talvez o maior obstáculo na atual conjuntura seja desfrutar das benesses do ensino digital sem se esquecer de ponderar, analisar criticamente e tomar decisões pedagógicas que possam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e prazeroso.

Sob essa perspectiva, Junqueira (2020, p. 34) discorre sobre esse atual desafio:

Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede. Ou seja, a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade. Não se trata de desmerecer a necessidade de “agir na urgência” convocada pelo educador Antonio Nóvoa (2020), mas de perceber que, se os novos usos das tecnologias permitiram uma abertura para experimentar novas facetas da docência atual, também delinearão limites.

Deslocando agora para uma perspectiva mais prática deste trabalho no que se refere à sua aplicabilidade, abordarei em seguida um dos pilares didático-pedagógicos desta pesquisa: o ensino baseado em tarefas.

2.4 Ensino baseado em tarefas

No que concerne aos módulos desta proposta didática de ensino e aprendizagem, dentre os métodos de ensino disponíveis, o ensino baseado em tarefas está empregado na

elaboração das aulas. A tarefa, elemento norteador do referido método, é o procedimento pedagógico baseado em experiências cotidianas, que prioriza o sentido, em detrimento à forma, e pode variar conforme o grau de complexidade do objetivo, trazendo consigo aspectos linguísticos verossímeis próximos ao mundo real (ELLIS, 2003; WILLIS; WILLIS, 2007; LONG, 2015). O referido método pode ser considerado relativamente apropriado por contemplar os parâmetros necessários da metodologia de trabalho, pois, no referido modelo, conforme Nunan (2003, p. 227)⁶, “[...] a língua é aprendida através da negociação com outros aprendizes na resolução de problemas ou gerenciamento de tarefas [...]”. O processo de ensino e aprendizagem baseado em tarefas pode ser considerado uma alternativa metodológica deveras emancipatória ao docente e desafiadora ao aprendiz. Ellis (2018, p. 25)⁷ afirma que “[...] existem propriedades em uma tarefa que propiciarão, e até mesmo induzirão, os aprendizes a se envolverem em certos tipos de uso da linguagem e processamento mental, que são vantajosos para a aquisição”. Além disso, o ensino baseado em tarefas alinha-se à perspectiva vygotskyana, pilar do Interacionismo Sociodiscursivo, pois “à medida que realizam a tarefa, os aprendizes interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

Os princípios da teoria sociocultural de Vygotsky (1978)⁸, tais como a automeadiação, a mediação do especialista e por pares, o andaimento, ZDP (zona de desenvolvimento proximal) e a fala privada, são construtos abordados dentro da perspectiva interacionista que podem permear as tarefas a serem realizadas pelos discentes. A interação entre os pares na execução conjunta de uma tarefa, a troca de conhecimentos e a construção colaborativa do arcabouço linguístico, são objetos de estudo que podem auxiliar no planejamento das tarefas pelo docente. Segundo Lantolf (2000), a língua é vista como uma ação social mediada, a qual transforma o mundo através de instrumentos oriundos da atividade humana, como a própria língua e o pensamento. Sendo assim, a mediação pelas tarefas pode auxiliar no aperfeiçoamento de novas metodologias de ensino, tornando-se um ciclo contínuo e retroalimentar de ação, observação, reflexão e evolução pedagógica.

⁶ “...*language is learned through negotiation with other learners in problem-solving or task-management situations...*”.

⁷ “...*there are properties in a task that will predispose, even induce, learners to engage in certain types of language use and mental processing that are beneficial to acquisition*”.

⁸ Esses princípios não serão detalhados neste trabalho por não terem relação direta com o objetivo proposto. Para melhor conhecê-los, consultar a obra *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas* (FIGUEIREDO, 2019).

Além disso, os níveis linguístico-discursivos dos alunos devem ser aferidos conforme as tarefas são elaboradas. As heterogeneidades que se apresentam são um campo fértil para a concepção de tarefas colaborativas que busquem uma maior dinâmica entre os pares e favoreçam interações mais qualitativas. Importante ressaltar que a calibragem, a ser realizada pelo professor na elaboração de tais tarefas mais ou menos complexas, deve tornar-se um componente propulsor da criatividade durante a própria produção discente, e, obviamente, alguns cuidados precisam ser tomados para que os alunos não se sintam desmotivados ou entediados de acordo com o grau de dificuldade das tarefas a serem cumpridas.

As fases da tarefa: pré-tarefa / ciclo da tarefa / pós-tarefa (WILLIS, 1996) e o modelo adotado nesta pesquisa para (re)modelagem das tarefas, elaborado por Willis e Willis (2007), cujos sete parâmetros estão descritos no ciclo da Figura 1, são os parâmetros pedagógicos aqui adotados e podem ser revisitados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Figura 1 - Ciclo de (re)modelagem das tarefas



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Willis e Willis (2007).

Para entender melhor os parâmetros elencados no ciclo de (re)modelagem das tarefas, seguem algumas características inerentes a eles. Sobre os tipos de resultado, é preciso definir se eles serão, por exemplo, vagos ou precisos, escritos ou orais, entre outras possibilidades. Acerca dos pontos de partida para a tarefa, ela poderá iniciar a partir de uma diversidade de recursos didático-pedagógicos: uma imagem, um vídeo, uma história do aluno, uma experiência do professor, etc. Em relação à preparação pré-tarefa, o professor poderá escolher se haverá (ou não) um tempo de planejamento antes da tarefa, se será o próprio docente ou algum estudante a conduzir a própria tarefa, entre outras alternativas similares. No que tange ao controle dos objetivos e estrutura da tarefa, questiona-se se haverá (ou não) um controle do tempo, dos prazos, do limite de palavras, dos formatos de execução, etc. A respeito dos padrões de interação e papéis dos participantes, os alunos poderão realizar a tarefa de forma individual, em pares, em grupos, e/ou com papéis pré-definidos, como líder, consultor, orador, entre outras opções a critério pedagógico. Quanto ao foco na produção linguística, a acurácia, a espontaneidade, a informalidade, o *feedback*, entre outros objetos, poderão ser usados para avaliação e evolução das estruturas linguísticas do alunado. Para finalizar, as atividades pós-tarefa poderão ser atividades léxico-gramaticais a serem realizadas após a aula, relatórios, repetições de tarefas já realizadas, entre outras possíveis escolhas de acordo com os objetivos propostos (WILLIS; WILLIS, 2007).

Ainda na seara empírica, concatenarei logo a seguir as bases teóricas com os aspectos práticos em um formato didático adequado aos objetivos desta pesquisa. Para tal ação, recorrei ao design de curso de línguas para fornecer uma sugestão de modelo de ensino factível para implementação do curso proposto neste trabalho.

2.5 Design de cursos de línguas

No que tange ao design do curso *online* de inglês básico para viagens, a estruturação da proposta didática foi realizada conforme os parâmetros teóricos dos autores da obra *Language Curriculum Design*. Nation e Macalister (2010, p. 5-6)⁹ salientam que “é muito importante que o design do currículo faça a conexão entre a pesquisa e a teoria do aprendizado linguístico com a prática do desenho de aulas e cursos”. Como método de construção do curso,

⁹ “It is very important that curriculum design makes the connection between the research and theory of language learning and the practice of designing lessons and course.”

sete etapas foram percorridas para sistematização dos conteúdos, aulas e avaliações (NATION; MACALISTER, 2010, p. 11)¹⁰.

Figura 2 - Resumo das etapas

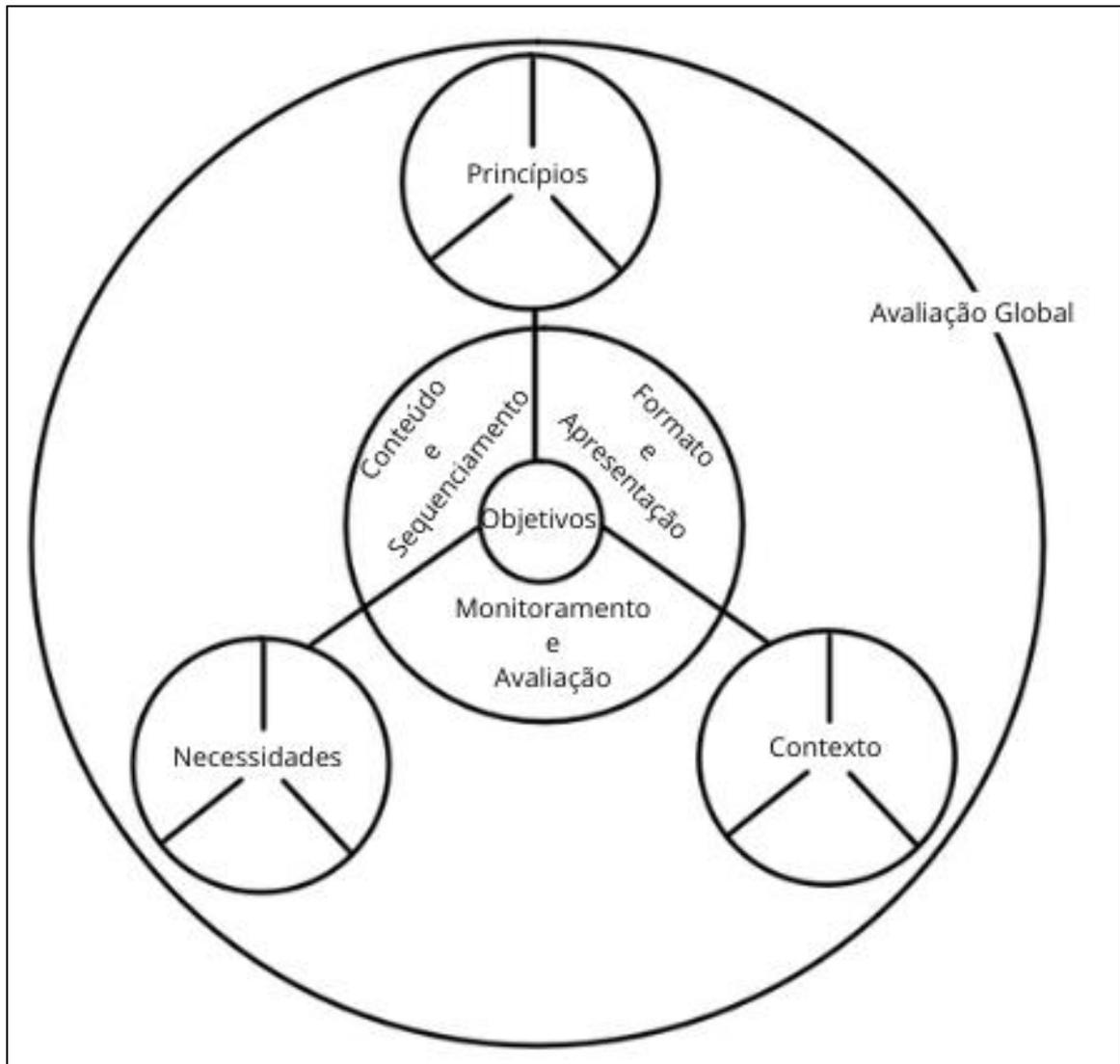


Fonte: Traduzida pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Essas etapas podem ser trilhadas de acordo com a sequência apresentada, porém algumas podem se sobrepor, conforme as especificidades do próprio processo de construção pedagógica. Após essa fase processual, para a concepção do curso, os componentes estruturantes foram elaborados, analisados e avaliados de acordo com o diagrama da Figura 3.

¹⁰ “Summary of the Steps - 1 Examine the environment. / 2 Assess needs. / 3 Decide on principles. / 4 Set goals, and choose and sequence content. / 5 Design the lesson format. / 6 Include assessment procedures. / 7 Evaluate the course.”

Figura 3 - Modelo de design de currículo de línguas



Fonte: Traduzida pelo autor com base em Nation e Macalister (2010, p. 3).

A espinha dorsal do curso está permeada pelos construtos abordados no diagrama acima para que os alunos possam se beneficiar de todos os recursos linguísticos que esta proposta didática poderá fornecer e para que haja o constante aprimoramento do trabalho pela análise teórico-prática a ser realizada *a posteriori*. Destrinchando o esquema acima, elucidarei os aspectos constituintes do design de curso de línguas empregados na proposta didática desta pesquisa.

Acerca dos princípios norteadores do curso desenvolvido neste trabalho, saliento as bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo, da multimodalidade e dos multiletramentos

e dos letramentos digitais, com o enfoque no aperfeiçoamento linguístico-discursivo, na interação entre os pares e no desenvolvimento sociocultural. Em relação às necessidades, o curso volta-se para o público que possui o interesse ou a necessidade em saber interagir em contextos de viagens internacionais e se desenvolver socioculturalmente através de uma língua adicional.

O contexto do curso está baseado no formato remoto de aulas pela internet para alunos acima de 18 anos, concluintes do ensino médio da região do Distrito Federal e de outras localidades do país. Os objetivos do curso estão elencados da seguinte maneira: desenvolver a oralidade em língua inglesa no nível básico A1-A2 (CEFR, 2020); explorar as quatro habilidades linguístico-discursivas - escrever, ouvir, ler e falar - com enfoque na produção oral; promover o aprendizado de conjuntos lexicais, aspectos socioculturais e situações típicas inerentes a viagens internacionais; e fortalecer as competências socioculturais dos alunos através das atividades de interação entre os pares.

No que tange ao conteúdo e sequenciamento, as situações relacionadas a viagens internacionais, do processo de visto às vivências locais, serão trabalhadas nas aulas para que o aluno se sinta imerso em uma experiência mais próxima possível de uma verdadeira viagem ao exterior. Para formatar e apresentar as lições, o ensino baseado em tarefas é o propulsor didático-pedagógico dos conteúdos para que os alunos tenham o senso de progresso e completude ao decorrer do curso.

Movendo para o monitoramento e a avaliação do estudante, atividades lexicais, diálogos semiestruturados e conversas guiadas com base nos contextos internacionais serão implementados para avaliação do desenvolvimento linguístico-discursivo do alunado, juntamente com uma autoavaliação sequencial e progressiva do aprendiz acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas. Para a avaliação global ao fim do curso, o estudante, juntamente com o professor, realizará uma avaliação geral das aulas e da abordagem didática para que o docente possa realizar os devidos ajustes, corrigindo os pontos fracos e potencializando os aspectos positivos do currículo e da metodologia aplicada. Segue diagrama reformulado com base nos elementos formativos do curso *online* de inglês básico para viagens internacionais.

Figura 4 - Diagrama estruturante do curso



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Realizar o planejamento do curso com base no modelo acima pode contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos de acordo com as expectativas dos estudantes e do professor. Instintivamente, o docente já prepara o seu currículo relativamente dentro de um esquema pré-moldado, conforme a sua prática em sala de aula, porém a reflexão e a preparação preliminares podem fazer a diferença no (in)sucesso de uma proposta didática. Kostka e Bunning (2018, p. 10)¹¹ explicam que:

Porque o design de currículo impacta diretamente o ensino e o aprendizado e molda o sucesso dos estudantes, é um elemento importante no ensino de língua inglesa. Muitos professores de língua inglesa contribuem para o design de currículo de alguma forma ao longo do período de suas carreiras docentes e, conseqüentemente, podem se beneficiar de uma compreensão dos processos que são envolvidos no próprio design.

Concluindo este capítulo, faço um compilado da base teórica de acordo com os autores que inspiram esta pesquisa. Recorrer ao que já foi criado faz parte do movimento pedagógico do professor, porém o docente pode valer-se da sua experiência empírica para elaborar recursos cada vez mais customizados e alcançar as demandas específicas dos estudantes. Importante ressaltar que, através do exercício da autoria, o professor de línguas pode ter a oportunidade de desenvolver a sua agência na sua prática docente pela produção dos seus próprios materiais (LEFFA, 2017).

2.6 Síntese do capítulo

Em suma, apresentei os pilares teóricos que sustentam o trabalho desta pesquisa. Sob a perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; QUEVEDO-CAMARGO, 2007; VEÇOSI, 2014), formalmente infundidos pelos letramentos digitais vinculados aos multiletramentos e pelas multimodalidades (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016; ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2016), pedagogicamente aparelhado pelo ensino baseado em tarefas (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2003;

¹¹ “Because curriculum design directly impacts teaching and learning and shapes students’ success, it is an important element of English language teaching. Many English language teachers contribute to curriculum design in some way over the course of their teaching careers and thus can benefit from an understanding of the processes that are involved in it.”

WILLIS; WILLIS, 2007; LONG, 2015) e empiricamente concatenado pelo design de cursos de línguas (NATION; MACALISTER, 2010; KOSTKA; BUNNING, 2018), este trabalho delimita o seu arcabouço teórico e apresenta os seus elementos constituintes nesta seção. Em seguida, discorrerei sobre a metodologia do trabalho desenvolvido e elucidarei os parâmetros empregados na pesquisa.

3 METODOLOGIA

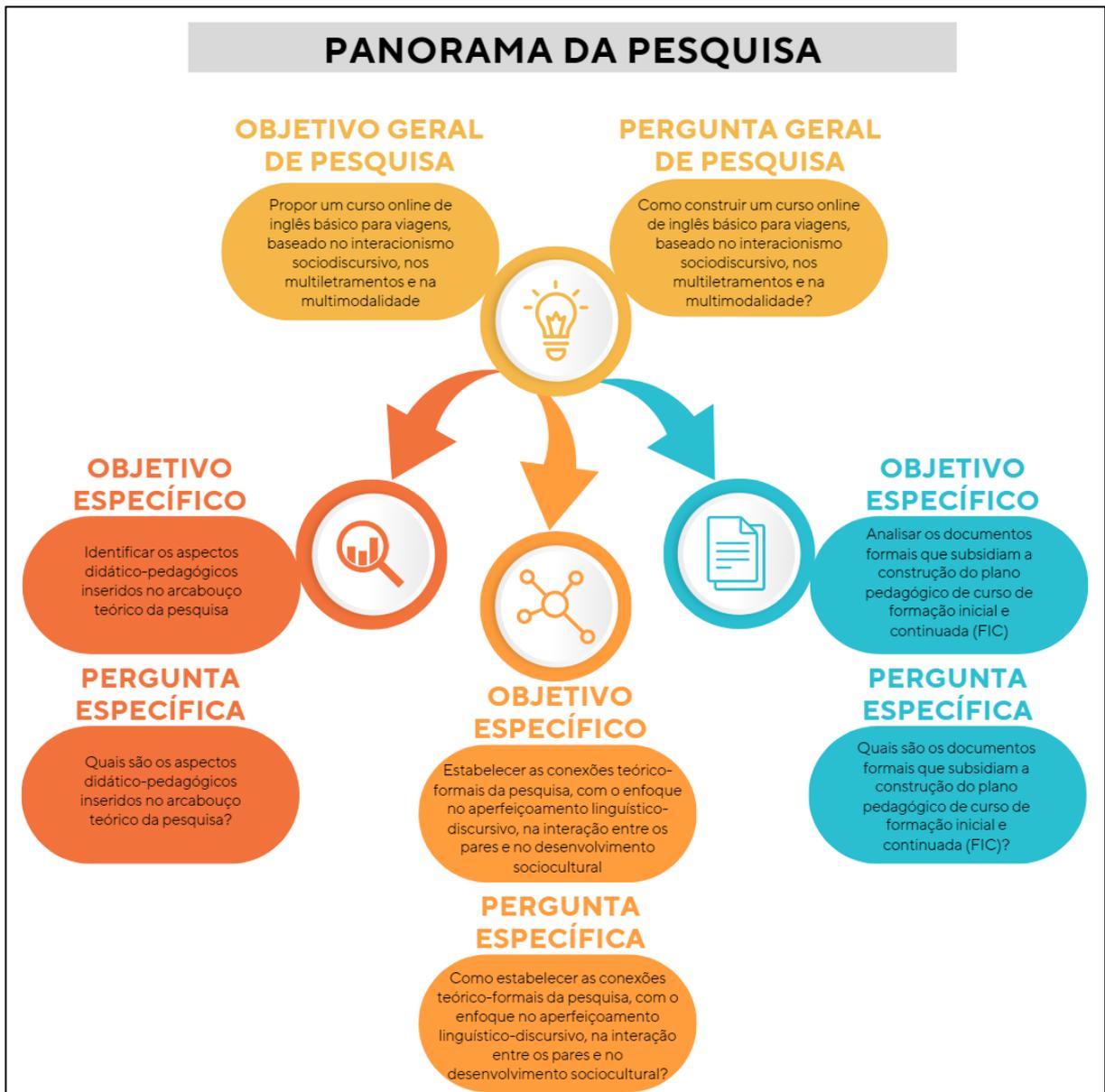
Trilhando pela metodologia da pesquisa, os parâmetros metodológicos que situam este trabalho dentro do mundo acadêmico encontram-se neste capítulo. Apresento também uma visão panorâmica do contexto de pesquisa empregado na construção desta pesquisa.

3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Partindo dos multiletramentos e, em especial, dos letramentos digitais, faz-se necessário refletir acerca dos recursos digitais para um ensino de língua inglesa cada vez mais contemporâneo e inserido às múltiplas interfaces da sociedade atual, a qual se encontra em crescente questionamento acerca da urgência e relevância do ensino remoto em uma conjuntura social pós-pandêmica. Dentro de tal contexto, questiona-se, especificamente, acerca do ensino de língua inglesa: o que deu certo no ensino remoto emergencial? O que pode ser continuado? Como usufruir do espaço virtual em prol do processo de ensino e aprendizagem? Como expandir os limites da sala de aula sem nos esquecermos da interação entre os pares, fator imprescindível no aprendizado de uma língua adicional? Em busca de respostas para tais perguntas, realizei uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental para elaborar um Curso *Online* de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Inglês Básico para Viagens. Para a construção didático-pedagógica do curso, incorporei as estratégias de ensino citadas na literatura inerente aos construtos teóricos desta pesquisa e investiguei os recursos digitais que podem ser empregados de forma eficaz na referida proposta didática. Os resultados desta pesquisa visam trazer reflexões sobre a implementação de cursos *online* de língua estrangeira no Instituto Federal de Brasília (IFB), ampliando assim o leque de opções para aqueles que gostariam de estudar em uma instituição de ensino público, gratuito e de qualidade.

Para demonstrar de forma global os pilares estruturantes deste trabalho, apresento o panorama da pesquisa:

Figura 5 - Panorama da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

O quadro panorâmico acima foi construído sob essa perspectiva para representar o processo cognitivo empregado na elaboração dos objetivos e perguntas específicos de pesquisa, com base no objetivo e pergunta gerais de pesquisa. A seguir, apresento a natureza de pesquisa deste trabalho.

3.2 Natureza teórica

A pesquisa teórica tem como propósito revisitar aspectos teóricos para que a prática seja aprimorada com base em novas perspectivas elucidadas pelas reflexões da própria experiência empírica (DEMO, 2011). Através da análise das situações que permeiam o cotidiano escolar, cada vez mais volátil em razão do avanço da tecnologia, o docente deve voltar-se à base teórica de formação e ressignificar a sua prática para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais efetivo e relevante aos alunos. Demo (2011, p. 48) explica que “a teoria orienta e inspira a prática, bem como a desafia, valendo também o contrário: se a teoria não se choca com a prática, nem sequer teoria é, pois não é deste mundo”. O curso desenvolvido neste trabalho promove a congruência de dispositivos teóricos, que culminará em práticas didáticas retroalimentadas pela própria teoria. As duas abordagens devem entrelaçar-se em um ciclo virtuoso de ação e reflexão, pois a pesquisa teórica com finalidade empírica objetiva realizar uma ação com maior eficiência ou eficácia e fornecer subsídios para aplicação prática (GIL, 2002). Na próxima subseção, estabeleço a conexão entre a natureza e abordagem implementada nesta pesquisa.

3.3 Abordagem qualitativa

A abordagem desta pesquisa encontra-se sob o prisma qualitativo, em razão das especificidades do curso proposto ao fim deste trabalho. A análise qualitativa dos recursos digitais, em consonância com os construtos teóricos desta pesquisa para a construção de uma proposta didática eficaz no formato remoto, se faz primordial para que haja o uso crítico das estratégias pedagógicas adequadas ao mundo *online*. Chizzotti (1998, p. 83) preconiza que o “conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado”. O objetivo desta pesquisa não foi explorar os recursos digitais a esmo, mas realizar as devidas ponderações educacionais e linguístico-discursivas para que os alunos usufruam e aprendam a língua inglesa para um fim específico de forma consistente e duradoura. Inserido na pesquisa qualitativa, torna-se relevante que os métodos utilizados sejam

apropriados e que permitam uma compreensão clara do processo ou da relação, sendo suficientemente abertos para tal (FLICK, 2013).

Além das observações acima, esta pesquisa acolheu diversas fontes teóricas para entender as diferentes interfaces dos campos de conhecimento envolvidos. Assim como uma colcha de retalhos que vai se formando pela mão do pesquisador, os construtos teóricos são interligados para que se tenha uma visão mais ampla da realidade e os resultados sejam verossímeis conforme cada cenário que se apresenta.

Becker (1998 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18) já considerava o trabalho do pesquisador qualitativo comparável à analogia acima:

Como bricoleur ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos e materiais empíricos que estejam ao seu alcance.

Costurando essa “colcha” de construtos e realidades, a abordagem qualitativa fornece um panorama mais amplo para a compreensão das peculiaridades que se apresentam na construção do trabalho, resultando também em uma interpretação mais profunda dos resultados produzidos. Sendo assim, o método interpretativista, descrito na próxima subseção, torna-se a “lente” do pesquisador dentro desta pesquisa.

3.4 Método Interpretativista

O método de análise desta pesquisa dar-se-á pela perspectiva interpretativista, pois as variáveis oriundas das experiências e compreensão do pesquisador são relativamente complexas e inseridas em contextos deveras diversos, nos quais o homem “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Denzin e Lincoln (2006, p. 17) explanam que, no âmbito da pesquisa aplicada, “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativistas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. O pesquisador qualitativo, imerso em sua subjetividade, juntamente com a sua própria história de vida, não analisa e relativiza as

informações de forma puramente objetiva, padronizada, positivista e incólume. Pelo contrário, (re)discute as suas próprias interpretações para que consiga se aproximar ainda mais da(s) realidade(s) que permeia(m) o campo de sua pesquisa.

Moita Lopes (1994, p. 332) disserta que:

Na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, i.e., construída pelos próprios procedimentos de investigação, que trazem à tona, portanto resultados de investigação que absolutamente não interessam por não captarem a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo.

Essa multiplicidade de significados traz vários ângulos de vista que, quando colocados em conjunto, formam um prisma que reflete as diversas interfaces componentes de uma determinada realidade. Seguidamente, em relação aos fins desta pesquisa, discorro acerca do objetivo exploratório como propósito de investigação e coleta de dados.

3.5 Objetivo Exploratório

A pesquisa possui primariamente um objetivo exploratório em razão do seu caráter teórico: a construção do curso voltado para viagens internacionais. A formatação da proposta didática proverá um modelo de trabalho pedagógico a ser futuramente implementado no Campus Estrutural do Instituto Federal de Brasília, cujos resultados poderão fornecer subsídios para a criação de novos cursos dentro da instituição. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), “quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento [...]”. Esse tipo de pesquisa auxilia o pesquisador a compreender ou aperfeiçoar o entendimento acerca de um assunto específico e os seus resultados podem servir como base para novos estudos com diferentes abordagens (CARVALHO *et al.*, 2019).

Para cumprir a finalidade desta pesquisa, a pesquisa bibliográfica, tema da seguinte subseção, torna-se essencial para o levantamento dos dados necessários para a construção da pesquisa. Conforme a proposta do pesquisador, ele adiciona e exclui os materiais analisados, delineando o escopo do arcabouço teórico a ser investigado.

3.6 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi um dos meios escolhidos como instrumento de coleta de dados para construção desta pesquisa. Com o intuito de elaborar um curso que possua bases teóricas bastante definidas, este, e qualquer pesquisador em geral, deve recorrer ao que já foi produzido na literatura para que o trabalho gere resultados válidos e haja um constante aprimoramento da referida proposta didática.

Severino (2007, p. 147) define:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Em relação às obras que foram consultadas, os materiais que possuem alguma relação teórico-prática com a temática deste trabalho foram consultados para a dissertação da pesquisa. No que tange ao material digital, o pesquisador deve sempre se preocupar com a confiabilidade, fidelidade, veracidade e coerência das obras (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como há uma grande quantidade de literatura na internet, e, ocasionalmente, as obras se encontram apenas no formato digital, o esmero científico torna-se imperativo no tratamento desse arcabouço. Todos os *sites* e *ebooks* analisados nesta pesquisa são de legítima autoria e de respeitabilidade no mundo acadêmico, disponibilizados com os seus respectivos *links* e datas de acesso na seção Referências deste trabalho.

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a ser descrita logo mais, faz-se essencial para formatar o curso de acordo com os documentos que regulamentam as normas vigentes de educação profissional e tecnológica e outros pertinentes ao tema da pesquisa.

3.7 Pesquisa documental

No que tange à pesquisa documental, os documentos que foram explorados para elaboração deste trabalho estão diretamente ligados ao cerne da proposta didática, produto desta

pesquisa. Alguns dos documentos investigados foram o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2020); os decretos, as resoluções e os regulamentos inerentes aos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os planos de curso *online* FIC e de extensão de língua inglesa; plataformas de ensino *online*/EaD; recursos digitais voltados para o ensino de língua adicional; etc. Ainda em relação à pesquisa documental, é importante destacar a diferença entre esta e a pesquisa bibliográfica. Prodanov e Freitas (2013, p. 55), com base em Gil (2008), distinguem-nas de forma bastante clara quando cita que a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto”, enquanto “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Lüdke e André (2018, p. 45) defendem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Assim, a pesquisa documental contextualizou a motivação da proposta didática no formato de curso FIC. Envolvido pela abordagem qualitativa, o método interpretativista foi adotado como guia para seleção dos recursos didáticos, com base na literatura teórica indicada neste trabalho. Referenciando os documentos oficiais que norteiam a criação do curso de formação inicial e continuada a ser implementado no Instituto Federal de Brasília, os procedimentos metodológicos foram voltados para construção do curso de forma a favorecer a interação entre os pares e o desenvolvimento sociocultural do estudante. Segue figura com o esquema metodológica da pesquisa:

Figura 6 - Esquema da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

As interfaces deste trabalho serpenteiam pelas esferas classificatórias desde a sua natureza teórica até os procedimentos específicos de pesquisa bibliográfica e documental, delineando o seu caminho no escopo metodológico proposto nesta dissertação. Para realizar o devido tratamento dos dados oriundos da pesquisa, discorrerei a seguir sobre a análise de conteúdo, método aplicado na coleta das informações provenientes dos materiais examinados.

3.8 Análise do conteúdo

Com o objetivo de realizar a convergência entre os pilares teóricos, os documentos reguladores e a construção da proposta didática do curso de inglês básico voltado para viagens internacionais, recorri aos princípios da análise de conteúdo abordados por Bardin (1977). Krippendorff (2004, p. 18)¹² define a análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para

¹² “Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use.”

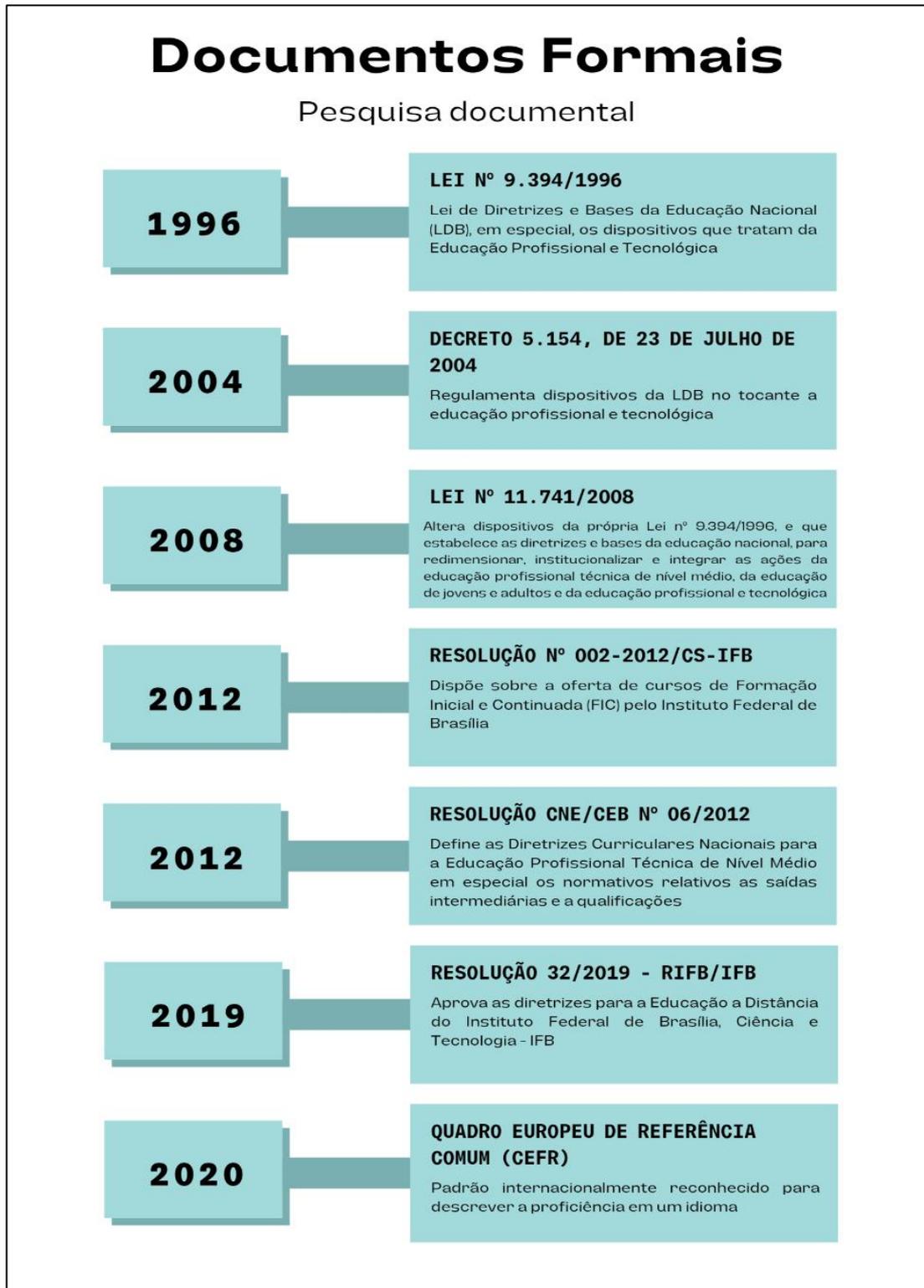
fazer inferências válidas e replicáveis de textos (ou outro material significativo) para os contextos de seu uso”. O desenvolvimento da análise de conteúdo se subdivide em três fases da pesquisa qualitativa: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). A pré-análise consiste na organização do material para torná-lo útil na pesquisa. Durante essa fase, os estudiosos precisam estruturar suas ideias preliminares em quatro etapas distintas: leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses; e formulação de indicadores, permitindo assim que o material esteja adequado para a pesquisa (BARDIN, 2011).

A partir da pré-análise, foi possível definir os construtos que embasaram a fundamentação teórica deste trabalho. Além disso, os documentos reguladores dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e outros relevantes foram selecionados de acordo com a temática da pesquisa. Seguem figura com as referidas bases teóricas analisadas na pesquisa bibliográfica e quadro dos documentos examinados na pesquisa documental:

Figura 7 - Construtos teóricos



Quadro 2 - Documentos formais da pesquisa documental

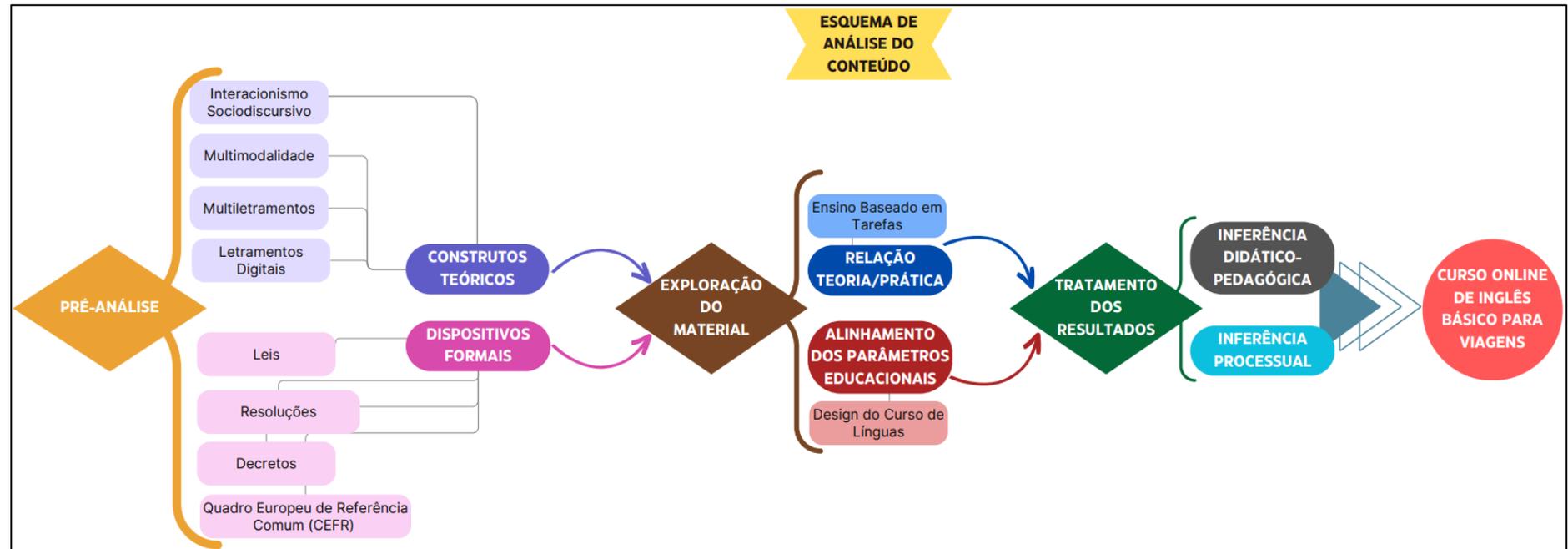


Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Após essa etapa, surge a exploração do material, cujo objetivo é classificar ou codificar as informações colhidas na fase da pré-análise. Bardin (2011, p. 131) elucida que “se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise

propriamente dita não é mais do que aplicação sistemática das decisões tomadas”. Sendo assim, nesse momento, as categorias são estabelecidas e os seus respectivos elementos formativos são delineados. Na fase seguinte, chamada de tratamento dos resultados, o analista pode fornecer inferências e interpretações relevantes no que tange aos objetivos previstos, e até mesmo a outras descobertas inesperadas. Além disso, os resultados obtidos da análise, a comparação sistemática do material e as inferências construídas a partir da própria conferência dos dados podem ser usados como base para uma nova análise que contemple outros elementos teóricos ou ser usada em técnicas diferentes (BARDIN, 2011). Segue figura com a análise do conteúdo empregada na construção da pesquisa.

Figura 8 - Esquema de análise do conteúdo



Fonte: Elaborada pelo autor (2023) com base em Bardin (2011).

Com o propósito de explicar a análise dos dados, os construtos teóricos e os dispositivos formais foram elencados na fase de pré-análise. Posteriormente, eles foram explorados de acordo com as seguintes categorias: relação teoria/prática, subsidiada pelo ensino baseado em tarefas, e alinhamento dos parâmetros educacionais, oriundo do design do curso de línguas. Logo, os resultados encontrados foram inferidos pelas perspectivas didático-pedagógica e processual para a construção do curso *online* de inglês básico para viagens. Dessa forma, o esquema de análise de conteúdo, conforme demonstrado na Figura 8, elucida como as etapas foram planejadas e executadas de acordo com a proposta deste trabalho. Explanarei logo a seguir o contexto de pesquisa deste trabalho para situá-lo na realidade deste pesquisador.

3.9 Contexto de pesquisa

Para entender como os elementos da pesquisa foram definidos, torna-se crucial perceber o contexto de pesquisa escolhido para implementação do trabalho desenvolvido. Detalharei, nas subseções seguintes, acerca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Instituto Federal de Brasília (IFB), do IFB Campus Estrutural e dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

3.9.1 Breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou a sua jornada em nosso país no ano de 1909, quando o então Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais se tornariam os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). A Rede Federal foi criada como política pública para favorecer as classes desfavorecidas naquele tempo, porém hoje é considerada uma grande conquista para todos aqueles que almejam alcançar novos patamares tanto na parte profissional quanto acadêmica. Com o avanço das tecnologias e os novos parâmetros econômicos, a Rede Federal, cuja abrangência se estende por toda a nação, exerce a sua função educacional pelo ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente, em conjunto com os setores produtivos. Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº11.892, 31 centros federais de educação tecnológica

(Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010). Em 2019, a Rede Federal possuía 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2018c).

Dentre as unidades federais de ensino profissional e tecnológico, apresento o Instituto Federal de Brasília, instituição localizada no Distrito Federal, cujos cursos promovem a elevação educacional da capital do nosso país.

3.9.2 Breve histórico do Instituto Federal de Brasília (IFB)

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma instituição federal de ensino público, a qual se estende pela região do Distrito Federal. Todos os cursos ofertados pelo IFB são gratuitos e contemplam desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação em nível de mestrado. O IFB compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja abrangência nacional abarca mais de 350 escolas federais de ensino. Criado em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892, o IFB possui atualmente dez *campi* no Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2022a).

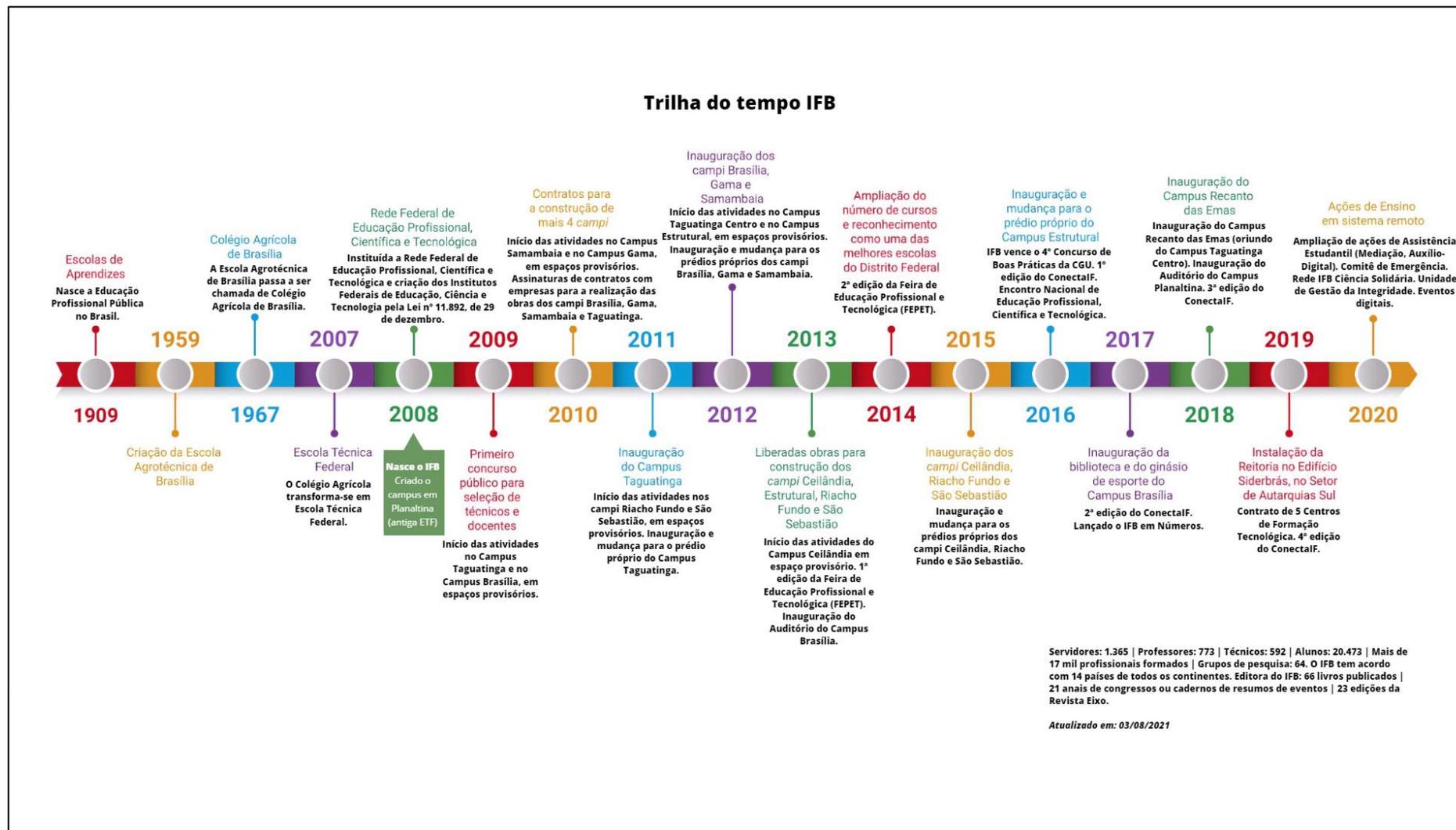
Figura 9 - Os dez *campi* do IFB no DF



Fonte: Elaborada pelo autor com base na imagem da Revista Identidade IFB (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2019b, p. 5).

O IFB é uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim como os outros Institutos Federais, o IFB possui características “pluricurriculares, *multicampi* e descentralizadas, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2021a, p. 30). O instituto atua sobre o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, contribuindo para a formação holística do cidadão nos seus aspectos acadêmicos e profissionais. Cada campus do IFB possui cursos diversificados de acordo com os eixos tecnológicos e demandas da comunidade local onde a unidade de ensino se encontra. Segue figura com o histórico do IFB no Distrito Federal.

Figura 10 - Trilha do tempo do IFB



Fonte: Instituto Federal de Brasília (2021a, p. 35).

Delimitando o escopo do contexto de pesquisa, discorro acerca do IFB Campus Estrutural, local de trabalho deste pesquisador e futuro recipiente do curso desenvolvido nesta pesquisa.

3.9.3 IFB Campus Estrutural

O IFB Campus Estrutural (CEST) inicia a sua história em 2010 em sede provisória na Cidade Estrutural, ao lado da Administração Regional da cidade. Em 2016, ao lado da Floresta Nacional, o campus definitivo é inaugurado na entrada da Cidade do Automóvel. A localização do campus favorece, principalmente, as comunidades da Cidade Estrutural e do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), porém alunos de todas as regiões do Distrito Federal e Entorno estudam na unidade, contribuindo para a formação acadêmica, técnica e profissional desses aprendizes.

Figura 11 - Localização do IFB Campus Estrutural no DF

Localização do IFB Campus Estrutural no DF



Fonte: Elaborada pelo autor com base em imagens de *Wikimedia Commons* (2020) e do Instituto Federal de Brasília (2021b).

O IFB CEST localiza-se também entre os Centros de Triagem de Cooperativas de Catadores de Recicláveis e a Cidade do Automóvel, denotando assim os seus eixos formativos: Controle e Processos Industriais e Ambiente e Saúde. Atualmente, o IFB CEST oferece os cursos integrados de nível médio: Técnico em Manutenção Automotiva e Técnico em Meio Ambiente. Existem também as opções de curso Técnico em Manutenção Automotiva na modalidade subsequente, Técnico em Meio Ambiente integrado ao ensino médio – modalidade Proeja¹³, Licenciatura em Matemática e pós-graduação (especialização *lato sensu*) em Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável (parceria com a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz Brasília). Para aqueles que pretendem se profissionalizar, o *campus* também oferta cursos de formação inicial e continuada (FIC): Informática Básica para Concurso, Auxiliar Administrativo, Espanhol Básico, Espanhol Intermediário, Inglês Básico e Libras Básico e Intermediário (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2022b).

Para melhor entendimento, exponho brevemente o que são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e suas respectivas finalidades dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3.9.4 Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)

Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) objetivam capacitar, aperfeiçoar e atualizar profissionalmente os trabalhadores oriundos de qualquer nível de escolaridade. Há opções de cursos especiais, de livre oferta, para a comunidade em geral e cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos, os quais possuem o objetivo de fornecer diretrizes sobre as opções de verticalização, permitindo ao estudante discernir a sua futura profissão ou trajetória no mundo do trabalho. A formação inicial e continuada baseia-se na preparação social e produtiva dos trabalhadores, promovendo a inserção e reinserção de profissionais no mundo do trabalho. O curso *online* de língua inglesa proposta neste estudo será ofertado no formato de curso de livre oferta e aberto à comunidade, conforme previsto no Art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os cursos FIC de livre oferta não

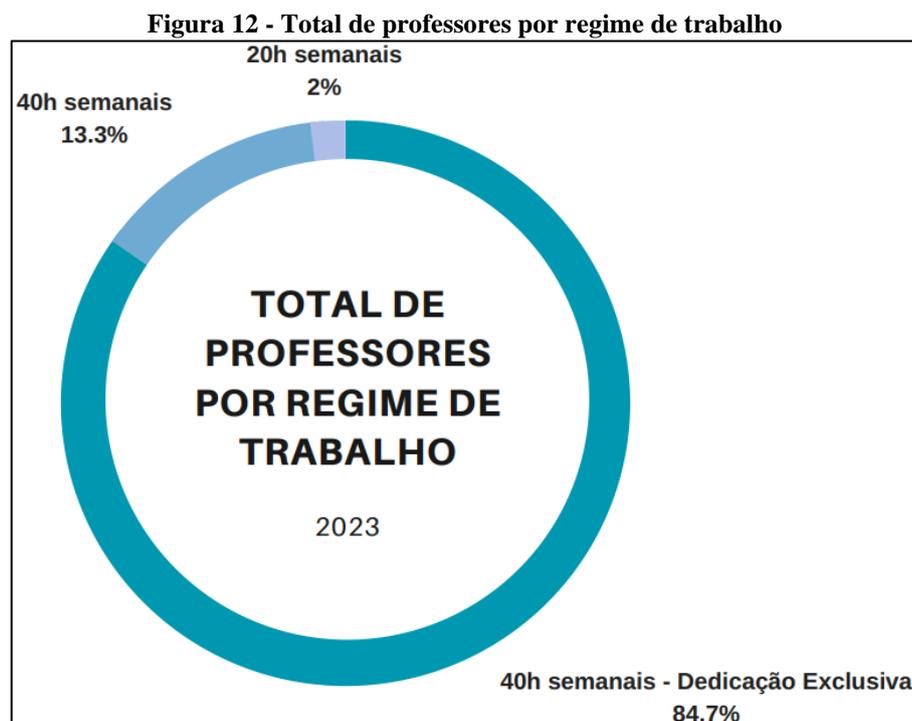
¹³ O curso Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), criado em 2005, tem como propósito suprir a necessidade dos jovens e adultos de obterem acesso à educação profissional e tecnológica, enquanto simultaneamente elevam seu nível educacional. O estudante tem acesso à formação básica de forma articulada com uma determinada qualificação ou formação técnica. (BRASIL, 2018b)

detêm carga horária preestabelecida e podem possuir objetivos diversos em prol da capacitação profissional ou relativas à geração de trabalho e renda da comunidade (BRASIL, 2018a).

Partindo agora para as condições de trabalho no Instituto Federal de Brasília, elucidarei a seguir como o regime e a carga horária na instituição podem contribuir para a realização da proposta didática descrita neste trabalho.

3.9.5 O trabalho docente no IFB

Para clarificar as características do trabalho docente no IFB, trago algumas informações que demonstram a flexibilidade da carga horária do professor no que tange à realização de outras atividades, como pesquisa e extensão. O professor que atua no IFB pertence à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e poderá possuir uma carga horária de 20 (vinte), 40 (quarenta) sem dedicação exclusiva ou 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. Caso o professor esteja no regime de dedicação exclusiva, ele não pode lecionar em outra instituição ou exercer qualquer outro trabalho remunerado, a não ser aqueles previstos na lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Segue figura com os dados do regime de trabalho docente da instituição.



Fonte: Adaptada de IFB em números com base no Portal da Transparência (2023).

Como visto acima, a maioria dos professores do IFB se encontra no regime de dedicação exclusiva. Conforme a Resolução 31/2019 - RIFB/IFB (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019a), a carga horária máxima de aulas do professor do IFB em regime de dedicação exclusiva é de 15 (quinze) horas-relógio, restando assim 25 (vinte e cinco) horas para cumprimento de outras atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, representação institucional, comissões, dentre outras. Sendo assim, o professor possui certa autonomia e um tempo relativamente amplo para planejar as aulas e oferecer um ensino pedagogicamente efetivo à comunidade acadêmica da instituição. Em relação ao docente atuante no IFB, a expressão “operário do ensino” não se aplica ao caso, pois o tempo dedicado, principalmente, às atividades de ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir para o ciclo de ação – reflexão – (re)ação pedagógico que deve fomentar a atividade do magistério. A própria implementação do curso proposto neste trabalho poderá tornar-se realidade em razão das condições proporcionadas pelo instituto.

Para finalizar esta seção, realizo a seguir uma breve síntese dos aspectos metodológicos basilares desta pesquisa, os quais foram descritos, analisados e avaliados a partir de determinadas técnicas e métodos de pesquisa que permitiram a coleta e o processamento de informações em busca de possíveis soluções à questão desta investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

3.10 Síntese do capítulo

Nesta seção, transitei pelas obras de acordo com os parâmetros metodológicos escolhidos para esta pesquisa (BARDIN, 1977, 2011; MOITA LOPES, 1994; CHIZZOTTI, 1998; GIL, 2002, 2008; KRIPPENDORF, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2006; SEVERINO, 2007; DEMO, 2011; FLICK, 2013; PRODANOV; FREITAS, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). As obras referenciadas forneceram os recursos metodológicos necessários para a construção do curso, objetivo geral desta pesquisa. Explanei também os documentos formais inerentes ao contexto de pesquisa para garantir a validade e legitimidade acerca da implementação de cursos *online* no arcabouço educacional do Instituto Federal de Brasília. No próximo capítulo, detalharei a proposta didática desta pesquisa, juntamente com as suas respectivas

especificidades pedagógicas e linguístico-discursivas, para demonstrar a sua aplicabilidade no IFB e em qualquer outro instituto da Rede Federal de Ensino.

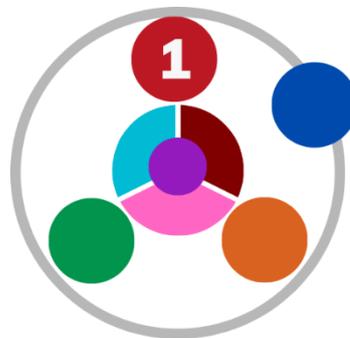
4 ESTRUTURA DA PROPOSTA DIDÁTICA

Com o objetivo de explicar a estrutura da proposta didática idealizada neste trabalho, destrincharei os seus componentes através do design do currículo de línguas baseado no modelo de Nation e Macalister (2010) e reformulado no capítulo da fundamentação teórica desta pesquisa. Detalharei em seguida os aspectos constituintes da estrutura da proposta didática. Para dar início, esmiuçarei os princípios que norteiam a sua elaboração.

4.1 Princípios

Os princípios são os elementos fundamentados em estudos e teorias, cujos espectros sejam suficientemente amplos em relação à diversidade e à flexibilidade na sua implementação, e que possam ser adaptados para diversos contextos educacionais em que o ensino do idioma é realizado (NATION; MACALISTER, 2010).

Figura 13 - Princípios



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

O curso proposto nesta pesquisa possui três princípios fundamentais: o interacionismo sociodiscursivo, a multimodalidade em conjunto com os multiletramentos e os letramentos digitais. O interacionismo sociodiscursivo é fonte inspiradora do trabalho didático-pedagógico desta proposta de ensino de língua inglesa, cujos enfoques concentram-se no aprendizado da língua em um contexto de viagem internacional, na reflexão dos usos da própria língua e no desenvolvimento sociocultural do indivíduo. Bronckart (2008) elucida que as práticas

linguísticas são os principais recursos para a evolução humana, abrangendo a compreensão do conhecimento, das ações e das identidades das pessoas. A habilidade de construir o conhecimento com base em fatores sociais, culturais e linguísticos que permeiam as relações humanas, torna-se o resultado dessas práticas. A adaptação do interacionismo sociodiscursivo para uma abordagem didática inclui o aprimoramento da habilidade linguístico-discursiva para utilizar a língua em diferentes situações, através dos gêneros textuais falados e escritos e o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente esses usos, ou seja, ser capaz de identificar e utilizar as habilidades linguísticas que auxiliam na compreensão de textos de diferentes gêneros (BARROSO, 2011).

A multimodalidade em conjunto com os multiletramentos estabelecem a multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos em que os alunos e docentes se encontram e (re)aprendem sobre as novas realidades que se apresentam. A multimodalidade, constituída na variedade das interfaces representativas, foca na produção e na articulação do conhecimento através dos diversos meios de comunicação. No curso proposto, a multimodalidade está presente nos formatos de vídeo, música, texto, imagem, entre outros, que fomentam o aprendizado da língua inglesa. Sob a perspectiva dos multiletramentos, o objetivo pedagógico nesta proposta didática é inserir os diversos tipos de textos multimodais em uma ampla variedade de práticas de letramentos, nos quais os alunos se envolvem e aprendem pela própria experiência multiletrada (KRESS, 2000).

Os letramentos digitais, “habilidade individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17), são contemplados no curso desenvolvido neste trabalho em razão do formato remoto adotado na sua concepção. Com o objetivo de usar os recursos virtuais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os letramentos digitais serão trabalhados com os alunos para que eles se apropriem das virtualidades oferecidas pelo ensino *online* e ressignifiquem as suas próprias práticas sociais.

Movendo o foco para as demandas que justificam esta pesquisa, abordarei em seguida as necessidades que serão atendidas pela abrangência desta proposta didática.

4.2 Necessidades

A análise das necessidades é voltada principalmente aos propósitos e aos conteúdos de um curso. Ela investiga o conhecimento prévio dos alunos e aquilo que eles precisam aprender. A análise das necessidades assegura que determinado curso incluirá conteúdos que sejam relevantes e proveitosas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. (NATION; MACALISTER, 2010).

Figura 14 - Necessidades



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

O público-alvo do curso provavelmente possui a necessidade e/ou demonstra interesse em viagens internacionais e almeja interagir em inglês nos mais diversos contextos. Talvez, a maior motivação para o aprendizado da língua inglesa seja a abertura para novas experiências que o conhecimento sociolinguístico poderá proporcionar aos estudantes. Por tratar-se de uma proposta de ensino *online*, a facilidade de comparecer às aulas sem sair de casa torna-se uma segunda motivação para a realização do curso. É possível que os alunos já tenham tido alguma experiência com aprendizado em plataformas de aprendizagem no formato remoto¹⁴ e, conseqüentemente, a assídua participação síncrona é essencial para que eles possam praticar e aprimorar as habilidades linguístico-discursivas e socioculturais nos encontros remotos.

Acerca das possíveis dificuldades e respectivas soluções relacionadas às necessidades dos estudantes, é compreensível que haja alunos com algum bloqueio relacionado à língua inglesa em razão de prévias experiências frustradas ou até com baixa autoestima no tocante ao

¹⁴ De acordo com o artigo 14 da Resolução 32/2019 – RIFB/IFB, a qual aprova as diretrizes para a Educação a Distância do Instituto Federal de Brasília, Ciência e Tecnologia – IFB, “a oferta de cursos a distância ou semipresenciais demandam, necessariamente, suporte tecnológico e pedagógico apropriados com uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucionalizado como mídia principal, podendo ser complementado por outros recursos tecnológicos com o fim de promover atividades educacionais e acadêmicas”. Sendo assim, o docente também poderá complementar as aulas com o uso de outras plataformas *online*, além daquela institucionalizada pelo IFB.

aprendizado da língua inglesa. Nos casos acima, o professor poderá incentivar os aprendizes a despojarem-se da timidez excessiva e do medo de cometer erros para que possam aprender de uma forma descontraída e se divertir durante o curso. Além disso, existe a possibilidade de desistências durante o curso, pois, de acordo com a minha experiência em sala de aula, diversos alunos começam cursos de idiomas para eliminar ou diminuir a “culpa” que sentem por não dominarem o idioma. No decorrer das aulas, as turmas vão diminuindo, causando desmotivação nos demais alunos e, até mesmo, uma emancipação do término do curso. Uma possível solução para a referida questão seria a orientação inicial, previamente às aulas, acerca dos objetivos e resultados esperados durante o curso em prol da conciliação na relação expectativa versus realidade inerente a cada aluno. Além das implicações acima, devido à ausência de experiências internacionais de alguns alunos, a relação entre a teoria dos conteúdos ministrados e a prática deles poderá tornar-se mais distante, sendo necessário o uso de recursos audiovisuais que remetam às realidades vivenciadas em outros países. Nesse momento, o docente em seu papel escolar poderá auxiliar o estudante na compreensão da sua própria cultura e as demais culturas oriundas de outros países.

Rajo (2009, p. 120) explica que:

Essa triangulação que a escola pode fazer enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global, e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.

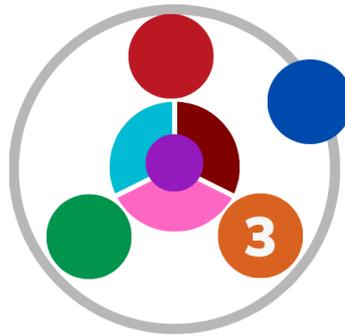
Em relação aos alunos que já tenham tido experiências com viagens internacionais, eles poderão “monopolizar” o tempo de aula com relatos dessas viagens realizadas, podendo causar um certo desconforto nos demais cursantes. Para minimizar tal problema, será necessário conversar com os alunos em geral para focarem nas aulas a serem desenvolvidas durante o curso. Uma outra alternativa seria o uso do *Google Street View* para que os alunos se sintam como no local de interesse. No tocante aos alunos que possuam alguma dificuldade com plataformas de aprendizagem *online*, será necessária uma instrução prévia e continuada acerca do uso dos recursos tecnológicos. Em razão de algumas possíveis dificuldades inatas de alguns aprendizes no que concerne ao aprendizado de uma língua adicional, o professor precisará destinar tempo extra para atendimento individualizado.

A seguir, explanarei o contexto que será abarcado de acordo com as características desta proposta didática.

4.3 Contexto

A análise do contexto é um dos aspectos relevantes no processo de construção do desenho do curso, pois assegura a sua exequibilidade em determinada conjuntura educacional (NATION; MACALISTER, 2010).

Figura 15 - Contexto



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Os cursantes da proposta didática são aqueles que possuem o interesse em interagir genuinamente em situações relativas a viagens e conjunturas internacionais, convidando-os a “problematizar não apenas o discurso imbuído no texto, mas sim, e sobretudo, a sua própria compreensão sobre o texto, suas ideias, percepções, valores, julgamentos, pontos de vista” (DUBOC, 2016, p. 61), trazendo assim novas perspectivas de mundo e comunidade. Os aprendizes do curso *online* Inglês Básico para Viagens poderão ser alunos dos mais diversos contextos e de qualquer lugar do país, pois o curso será aberto para o público em geral. Os ingressantes deverão ter, no mínimo, 18 anos de idade e precisarão ter concluído, pelo menos, o Ensino Médio para participarem do processo seletivo, cujo formato dar-se-á por sorteio eletrônico, conforme o regulamento de ingresso do IFB, e deverão dispor de dispositivos eletrônicos com acesso à internet para realização do curso. Os aprendizes estarão inseridos em uma proposta didática de nível A1-A2 (CEFR, 2020), níveis correspondentes aos conhecimentos linguísticos de acordo com o Quadro Europeu de Referência Comum, e estabelecerão interações na língua-alvo a fim de que consigam realizar atividades cotidianas e interagir com falantes de outros países.

Dentro dessa proposta didática, os estudantes poderão ser oriundos das mais variadas conjunturas sociais de todo o país, pois o curso será *online* e aberto para o público em geral.

Pelo fato de o curso ser ofertado a qualquer cidadão brasileiro maior de idade com formação em nível médio, torna-se crucial compreender as singularidades de cada participante, com as suas experiências e saberes prévios acerca da língua-alvo e seus respectivos letramentos digitais. Deve-se assim propor a inclusão e a adaptação dos aprendizes que por ventura não dominarem quaisquer aspectos linguísticos e/ou tecnológicos, pois conforme o Círculo de Bakhtin (1997), Faraco (2005, p. 221) afirma que “pela inevitabilidade da heterogeneidade social e subjetiva, não há jamais a possibilidade da sobreposição absoluta das nossas semânticas”.

Nesse sentido, entender o contexto no qual o aluno se encontra vai ao encontro das palavras de Dias, Morais, Pimenta e Silva (2012, p. 83):

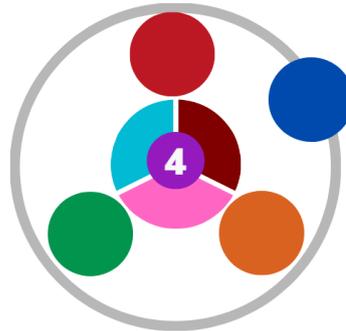
Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrito, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo o que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam, fazendo menção aos textos híbridos encontrados tantos nas mídias digitais quanto nos meios impressos.

Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrito, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo o que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam, fazendo menção aos textos híbridos encontrados tantos nas mídias digitais quanto nos meios impressos.

Contemplando agora os objetivos desta proposta didática, elucidarei os propósitos gerais e específicos que subsidiam as diretrizes do trabalho pedagógico a ser implementado.

4.4 Objetivos

Para que um determinado curso seja verdadeiramente eficaz, ele precisa estar intrinsecamente aliado aos objetivos e necessidades dos estudantes, sendo relevante ao contexto no qual é implementado (KOSTKA; BUNNING, 2018).

Figura 16 - Objetivos

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Em relação ao objetivo geral, esta proposta didática tem como propósito oferecer aos participantes as condições propícias para a construção do conhecimento necessário em interações na língua inglesa relativas a viagens internacionais. Para o alcance do objetivo geral, será necessário desenvolver a oralidade em língua inglesa no nível básico A1-A2 (CEFR, 2020) com os estudantes, explorar as quatro habilidades linguístico-discursivas - escrever, ouvir, ler e falar - com enfoque na produção oral, promover o aprendizado de conjuntos lexicais, aspectos socioculturais e situações típicas inerentes a viagens internacionais, e fortalecer as competências socioculturais dos alunos através das atividades de interação entre os pares. Segue quadro explicativo dos objetivos específicos de aprendizagem e os pré-requisitos de aprendizagem (subobjetivos).

Quadro 3 - Panorama dos objetivos específicos de aprendizagem



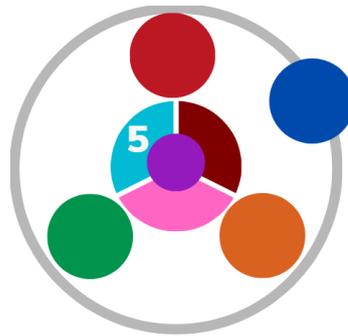
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após a concepção dos objetivos, esmiuçarei em seguida o conteúdo e o sequenciamento modular adotado nesta proposta didática.

4.5 Conteúdo e sequenciamento

O conteúdo e sequenciamento dos tópicos a serem desenvolvidos no curso devem ser adaptados ao contexto da sua implementação, considerando as necessidades dos estudantes, assim como o seu respectivo processo de ensino e aprendizagem (NATION; MACALISTER, 2010).

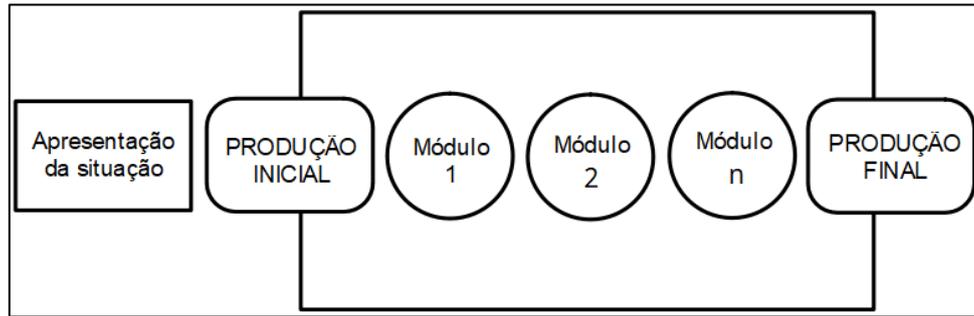
Figura 17 - Conteúdo e sequenciamento



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Em virtude de a proposta didática desta pesquisa basear-se em um curso de formação inicial e continuada (FIC) *online* voltado para viagens internacionais e focado nos aspectos objetivos e subjetivos da língua inglesa, o mesmo será desenhado no formato de sequência didática, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo do autor), a qual “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Como o objetivo principal desta proposta didática consiste no aprendizado específico de interações oriundas de viagens internacionais, tal metodologia condiz com a sua natureza. Ainda conforme Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), o desenho dos conteúdos e sequenciamento segue o esquema abaixo:

Quadro 4 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O curso será dividido em módulos tanto para que o aluno tenha uma melhor percepção da própria evolução linguístico-discursiva quanto para que o professor possa fazer a análise constante do trabalho desenvolvido. Além disso, a modularização facilita o aprendizado de cada aspecto basilar do curso, uma vez que “os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84, grifo do autor). Apresento um quadro abaixo com os módulos, conteúdos e recursos didáticos da estrutura didática do curso *online*.

Quadro 5 - Quadro panorâmico dos módulos, conteúdos e recursos didáticos

MÓDULOS	CONTEÚDOS	RECURSOS DIDÁTICOS
1 - Conhecendo a língua inglesa	Cumprimentos e introduções em inglês.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.
2 - Tirando o visto	Vocábulos e expressões relacionados à entrevista; Possíveis perguntas em inglês do entrevistador; Diálogo com possíveis perguntas em inglês do entrevistador.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.
3 - Pegando o voo	Vocábulos e expressões relacionados às respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque; Diálogos nas respectivas situações; Possíveis problemas e soluções nas respectivas situações.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.
4 - Chegando no hotel	Vocábulos e expressões relacionados a hotéis e outros tipos de acomodação; Diálogos inerentes a situações típicas em hotéis e outros tipos de acomodação; Possíveis problemas e soluções durante a hospedagem.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.
5 - Alugando um veículo	Vocábulos e expressões relacionados à locação de veículos; Diálogo durante a locação de um veículo; Possíveis problemas e soluções durante a locação de um veículo.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.
6 - Curtindo a viagem	Vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em táxis, carros de aplicativos, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse; Possíveis diálogos nas respectivas situações; Possíveis problemas e soluções oriundas nas respectivas interações.	Livros; Slides de autoria própria; Vídeos situacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação ao primeiro módulo, chamado de “Conhecendo a Língua Inglesa”, o professor abordará os cumprimentos e introduções em inglês. Nesse primeiro momento, o estudante conhecerá as primeiras formas de interação na língua inglesa. O primeiro contato com o idioma pode se tornar um obstáculo para os alunos que ainda não tenham qualquer familiaridade com a língua, tornando-se necessário realizar um teste prévio acerca do conhecimento já adquirido pelos estudantes. Conforme Quevedo-Camargo (2021, p.48), o objetivo da avaliação diagnóstica é “tenta[r] determinar o que os alunos já sabem sobre um tópico, os equívocos relativos a uma unidade de aprendizagem ou onde existem lacunas no conhecimento”. Dessa forma, o docente poderá realizá-la para conhecer a realidade do aluno e estabelecer um ambiente propício ao aprendizado, modulando as aulas de acordo com as heterogeneidades que possam surgir dentro do contexto escolar. Para o segundo módulo, o aluno aprenderá sobre o contexto linguístico relacionado ao processo de visto. Em “Tirando o

Visto”, o estudante será exposto ao vocabulário inerente e aos possíveis questionamentos do entrevistador. As perguntas a serem trabalhadas com os estudantes poderão contemplar também aquelas que são feitas pelos agentes de imigração na alfândega.

No que tange à viagem em si, haverá o módulo “Pegando o Voo”, o qual abordará os momentos de check-in, embarque, voo e desembarque. Os alunos terão contato com o conjunto léxico relativo aos ambientes, as situações corriqueiras da jornada e os possíveis percalços que poderão acontecer não somente no aeroporto, mas em uma rodoviária, estação de trem ou metrô, ou qualquer outra plataforma de transporte público. Solicitar a troca do assento, pedir ao comissário de bordo algum item específico dentro da aeronave ou preencher o formulário de imigração são algumas circunstâncias que serão exploradas em aula com os estudantes. Eles também aprenderão sobre como proceder em caso de bagagem extraviada, perda do voo, pequenos acidentes, e outros contratempos típicos relacionados a esse contexto. Em “Chegando no Hotel”, módulo sobre hospedagem, os estudantes aprenderão sobre os tipos de acomodação e o vocabulário típico de hotéis e outros locais de estadia. Eles também aprenderão a lidar em algumas conjunturas: realizar o *check-in*, pedir algum item de hospedagem e requisitar alguma informação específica acerca do serviço de hotelaria são algumas possibilidades a serem trabalhadas em aula. O módulo a seguir, intitulado “Alugando um Veículo”, será composto pelos panoramas linguístico-discursivos pertinentes e trará algumas possíveis situações, como, por exemplo, o abastecimento de um veículo, uma intercorrência automotiva ou uma situação de infringimento à lei de trânsito, entre outras eventualidades.

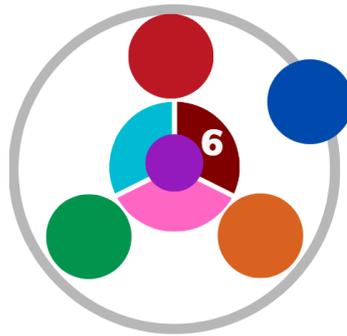
Para finalizar o curso, o módulo “Curtindo a Viagem” versará sobre diversas atividades turísticas que compõem uma viagem internacional. Apresentado o respectivo aparato linguístico-discursivo, as interações em diversos cenários internacionais serão elucidadas para que os alunos possam ter uma ampla gama de experiências socioculturais. Realizar o pedido em um restaurante, comprar uma peça de vestuário ou pedir uma viagem em um aplicativo são apenas algumas das interações a serem desenvolvidas nos encontros *online*. Nesse módulo, haverá um aprofundamento linguístico-discursivo das conjunturas socioculturais para que os alunos possam interagir de forma autêntica e exercer um maior protagonismo nos ambientes que se apresentarem.

Especificarei em seguida o formato e apresentação desta proposta didática, consideradas informações específicas para a aplicação prática dos conteúdos programados.

4.6 Formato e apresentação

O propósito desta etapa do processo de desenvolvimento do curso é selecionar as estratégias pedagógicas adequadas e elaborar os planos de aula de acordo com os seus respectivos objetivos (NATION; MACALISTER, 2010).

Figura 18 - Formato e apresentação



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

O curso será ministrado através do ensino baseado em tarefas. Para a construção das aulas, alguns princípios metodológicos de acordo com Long (2015) serão adotados para elaboração das tarefas:

Quadro 6 - Princípios metodológicos do ensino baseado em tarefas



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Long (2015).

Juntamente com outras práticas amplamente usadas em cursos de idiomas, esses procedimentos pedagógicos poderão ser usados de acordo com o desenvolvimento linguístico-discursivo dos discentes. Os multiletramentos também serão explorados com os estudantes através de lições que contemplem todo o potencial da multimodalidade das mídias usadas no contexto educacional. Sob essa perspectiva, o aluno poderá tornar-se protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, decodificando, desconstruindo e construindo novos saberes dentro desta proposta didática.

Nesse sentido, os estudantes terão aulas em grupos e serão divididos em duplas ou trios durante os encontros para fomentar a interação entre os pares durante o curso. Além das aulas síncronas e atividades assíncronas, é desejável que os alunos realizem atividades fora do contexto do projeto para praticarem as competências linguísticas relacionadas ao inglês. Assistir a séries, escutar podcasts, ler portais internacionais são apenas algumas das ações que os alunos podem executar fora da sala de aula, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e efetivo.

Além disso, o curso contemplará uma carga horária de 80 horas, com duas aulas semanais de uma hora e 30 minutos cada, durante 14 semanas, totalizando 40 horas de aulas síncronas + 40 horas de atividades assíncronas para desenvolvimento dos conteúdos aprendidos nos encontros remotos. A quantidade de alunos por turma poderá variar até o quantitativo máximo de 20 alunos por turma, e o número de turmas poderá variar de acordo com o interesse da comunidade escolar e com a disponibilidade do corpo docente para execução do curso. Serão utilizados materiais didáticos voltados para o ensino de língua inglesa e vídeos com abordagens próximas às situações corriqueiras de viagens internacionais. Outrossim, apresentações de slides especialmente desenvolvidos para as aulas serão usados para customizar e personalizar os conteúdos de acordo com o andamento do curso. Os materiais serão disponibilizados em algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para acompanhamento das aulas e realização de exercícios extras.

Acerca do monitoramento e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, discorrerei na próxima subseção sobre os parâmetros avaliativos que compõem esta proposta didática.

4.7 Monitoramento e avaliação

O planejamento adequado de um curso abarca diferentes formas de avaliação para uma maior obtenção dos dados acerca da aprendizagem e do desempenho dos alunos (KOSTKA; BUNNING, 2018).

Figura 19 - Monitoramento e avaliação

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

Acerca do monitoramento e avaliação do curso proposto, o processo de ensino e aprendizagem será avaliado através das tarefas a serem realizadas pelos alunos dentro e fora das aulas síncronas, sendo que “as ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 76). Como o curso será realizado no formato remoto, é importante destacar que gama de opções de atividades avaliativas se amplia, pois “se as tecnologias digitais permitem uma maior customização da aprendizagem; elas também possibilitam – até mesmo exigem – uma maior customização da avaliação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 313). De acordo com as características somativas ou formativas da avaliação, ela poderá ser realizada no formato síncrono ou assíncrono. Conforme Quevedo-Camargo (2021, p. 48), as atividades avaliativas de cunho somativo são aquelas que “fornecem aos professores informações sobre quão eficazes as estratégias de ensino têm sido, o tempo necessário para a instrução e como melhorar o ensino para futuros alunos”, e as de natureza formativa são aquelas as quais se espera “que os alunos usem os resultados das avaliações, examinem e reflitam sobre o feedback recebido e, em seguida, utilizem o feedback para monitorar seu próprio progresso e aprendizagem”.

A realização de atividades avaliativas no formato síncrono pode ser considerada proveitosa para que os alunos compreendam a importância da produção linguístico-discursiva assertiva em situações específicas, como entrevistas de emprego, apresentações de trabalho e palestras em conferências. Já as atividades avaliativas assíncronas podem fornecer mais tempo aos alunos para se prepararem, executarem e avaliarem as atividades em conjunto com o professor, auxiliando o estudante a identificar os pontos positivos e negativos do seu desenvolvimento.

Algumas avaliações como atividades lexicais, diálogos semiestruturados, conversas guiadas com base nos contextos internacionais e autoavaliação poderão ser implementadas para avaliar o progresso do estudante no curso. Independentemente das sugestões acima, é essencial que existam avaliações específicas para que os estudantes possam ter o senso de progresso no aprendizado da língua e para que os professores possam avaliar o desenvolvimento discente e a eficácia didático-pedagógica das aulas. Os critérios de avaliação estarão relacionados aos aspectos linguístico-discursivos oriundos dos objetivos de aprendizagem elencados no plano de curso. Para obter a aprovação, os participantes precisarão atender uma carga horária mínima de 60 horas para prática dos conteúdos listados no cronograma e alcançar nota final 6,0 ao fim do curso.

Concluindo os aspectos constituintes desta proposta didática, finalizo na subseção seguinte com a avaliação global, fator crucial para a análise do trabalho desenvolvido e aperfeiçoamento do curso proposto nesta pesquisa.

4.8 Avaliação global

A avaliação global de um curso implica formular questionamentos, reunir os dados pertinentes e analisá-los para identificar tanto os pontos fortes como as áreas que necessitam de desenvolvimento futuro (KOSTKA; BUNNING, 2018).

Figura 20 - Avaliação global



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nation e Macalister (2010).

A avaliação global é fundamental para que se desenvolva um trabalho de ação – reflexão – (re)ação direcionado ao curso como um todo. A avaliação é uma parte essencial para o

desenvolvimento de um curso, pois ela garante que as imperfeições sejam encontradas e corrigidas (NATION; MACALISTER; 2010). A avaliação do curso de forma anônima poderá ser uma alternativa profícua a ponderar as aulas e a atuação docente, com o intuito de revisitar/repensar os aspectos pedagógicos da proposta didática. Nesse sentido, o projeto será considerado eficaz se a maioria dos alunos ingressantes tiverem aprendido as habilidades e competências inerentes aos objetivos específicos do curso. Em caso contrário, será necessário realizar uma avaliação estruturante do projeto para identificar as possíveis falhas.

Em suma, adotando a reformulação do diagrama estruturante proposto por Nation e Macalister (2010), desenvolvi os elementos basilares que sustentam a proposta didática deste trabalho.

4.9 Síntese do capítulo

Por fim, chegamos à conclusão do capítulo referente à estrutura da proposta didática. Embasei este capítulo nas obras dos autores que contribuíram para a elaboração conceitual dos pilares constituintes do curso *online* de inglês básico para viagens internacionais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; NATION; MACALISTER, 2010; ROJO, 2012; LONG, 2015; DUBOC, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; FIGUEIREDO, 2019; QUEVEDO-CAMARGO, 2021). No próximo e último capítulo desta dissertação, realizarei a didatização do curso proposto, abordando a convergência entre a teoria e a prática na elaboração das aulas de acordo com os princípios que conduzem esta pesquisa.

5 DIDATIZANDO O CURSO: DA TEORIA PARA A PRÁTICA

Sob a perspectiva do design de curso de línguas e do ensino baseado em tarefas, abordarei neste capítulo como os conceitos do ISD, da multimodalidade com os multiletramentos e dos letramentos digitais, em conjunto com os aparatos legais que regem os cursos FIC, convergem na construção da proposta pedagógica curricular (PPC) do curso *online* de inglês básico para viagens. Além disso, detalharei um modelo de plano de ensino e alguns exemplos práticos a serem desenvolvidos com os alunos, juntamente com os respectivos planos de aula.

5.1 Proposta pedagógica curricular (PPC)

Usando a inferência com base na análise de conteúdo de Bardin (1977, 2011), realizei a elaboração da proposta pedagógica curricular (PPC) que será submetida à análise do IFB Campus Estrutural. Analisei dispositivos formais e os construtos teóricos, explicitados no esquema de análise de conteúdo na seção 3.8, e busquei construir um plano de curso que contemplasse os parâmetros educacionais do Instituto Federal de Brasília em consonância com as bases teóricas que compõem o trabalho desta pesquisa. O plano de curso a seguir já se encontra no formato documental padrão para apreciação da coordenação e direções pertinentes do campus no qual o PPC, caso aprovado, será implementado. O referido plano encontra-se disponível no *link* bit.ly/3pxZTBa.

Quadro 7 - Plano de curso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

PLANO DE CURSO

1 - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Denominação do curso	Curso de Inglês Básico para Viagens (A1-A2)
Carga horária total	80 horas-relógio ou 96 horas-aulas
Duração do curso	Um semestre
Área de abrangência	Todo o DF e entorno, especialmente a Região Administrativa da Cidade Estrutural. Outros estados também poderão ser contemplados com o curso
Local da oferta	Campus Estrutural
Público-Alvo	Pessoas, com no mínimo 18 anos de idade, que já concluíram o ensino médio
Requisitos de ingresso	Escolaridade mínima: Ensino médio completo Idade mínima: 18 anos
Forma de ingresso	Sorteio
Modalidade de ensino	A distância
Número de vagas oferecidas por processo seletivo	20
Certificado a ser emitido	Certificado de Conclusão do Curso de Formação Inicial em Inglês Básico para Viagens (A1-A2)

2 - OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais

- Oferecer aos estudantes as condições adequadas de aprendizagem da língua inglesa em nível básico, voltado para viagens internacionais;
- Promover a interação entre os pares por meio de atividades no idioma;
- Ampliar os horizontes pessoais e profissionais dos alunos pela prática do inglês.

2.2 Objetivos Específicos

- Desenvolver a oralidade em língua inglesa no nível básico (A1);



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

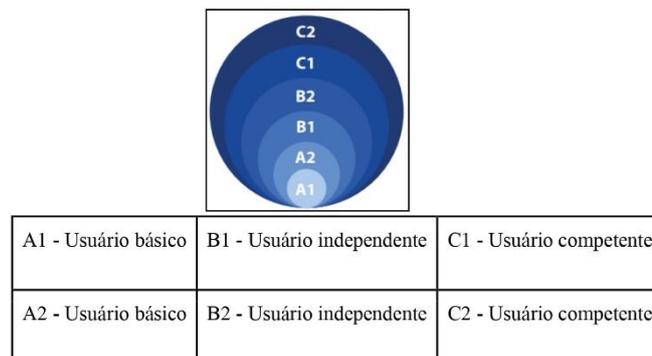
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- Explorar as quatro habilidades linguístico-discursivas: escrever, ouvir, ler e falar, com enfoque na produção oral;
- Promover o aprendizado de conjuntos lexicais, aspectos socioculturais e situações típicas inerentes a viagens internacionais;
- Fortalecer as competências socioculturais dos alunos através das atividades de interação entre os pares.

3 - PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

O perfil profissional de conclusão do curso está voltado para a competência linguístico-discursiva do estudante no nível iniciante da língua inglesa (A1-A2). Para compreender o nível de proficiência a ser trabalhada durante as aulas, torna-se essencial conhecer o Quadro Europeu de Referência Comum (CEFR). O CEFR é um quadro descritivo dos conhecimentos linguísticos para aferir a proficiência em um idioma. Ele se divide em três categorias, cada uma com duas subdivisões (BRITISH COUNCIL, 2023). Segue quadro com as respectivas categorias e subdivisões:

Figura 1 – Quadro de níveis CEFR



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2020)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Cada nível de referência contempla um perfil de competências e habilidades elaborado pelo próprio CEFR, o qual detalha os aspectos linguísticos objetivados nas suas perspectivas orais, escritas e de compreensão. Esses seis níveis permitem ao estudante identificar as suas atuais e futuras competências linguísticas no idioma. O curso de Inglês Básico para Viagens pretende desenvolver as competências linguístico-discursivas nos primeiro e segundo níveis da escala de proficiência A1-A2, conferindo-lhe certificação de conclusão do curso Inglês Básico para Viagens (A1-A2). A Resolução nº 002-2012/CS-IFB, cuja regulamentação concentra-se na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) pelo Instituto Federal de Brasília, elenca os objetivos profissionais a serem alcançados com a implementação de cursos de tal natureza em seus contextos sociais. Com base no art. 2º, inciso II, dessa resolução, este curso tem como proposta “ampliar as competências profissionais dos trabalhadores”. Sendo assim, este curso delinea as características necessárias das tarefas realizadas pelos estudantes em situações concretas de interação humana (BRONCKART, 2006). Os alunos poderão aprender novos conhecimentos linguístico-discursivos, cujo alcance estende-se para as esferas pessoal e profissional, tornando-se cada vez mais competentes na língua inglesa. De acordo com as competências e habilidades elencadas pelo CEFR, descritas pelo *British Council* (2023), o aluno A1-A2 será capaz, ao final do curso, de:

- Compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas;
- Apresentar-se e apresentar outros;
- Fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem;
- Comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante;
- Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante);



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais;
- Descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

4 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.1 Matriz Curricular

Componente Curricular	Carga Horária em Horas-Aula	Carga Horária em Horas-Relógio	Nº de aulas por semana	
	A distância	A distância		
Inglês Básico para Viagens (A1-A2)	96	80	2	
Total	96	80	2	
Carga Horária Total do Curso			Horas-Aula	Horas-Relógio
			96	80

4.2 Ementário

Componente Curricular: Inglês Básico para Viagens (A1-A2)

Carga Horária: 90h/a / 80h

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Competências e Habilidades:

Em relação às competências e habilidades linguístico-discursivas específicas, o egresso do curso deverá ser capaz de:

- Identificar cumprimentos e introduções em inglês;
- Saber se apresentar em inglês;
- Identificar vocábulos e expressões relacionados à entrevista;
- Reconhecer possíveis perguntas em inglês do entrevistador;
- Responder às possíveis perguntas em inglês do entrevistador;
- Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Interagir nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Identificar vocábulos e expressões relacionados aos tipos de acomodação;
- Interagir nas respectivas situações de check-in, estadia e checkout;
- Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções nas respectivas situações de check-in, estadia e checkout;
- Identificar vocábulos e expressões relacionados à locação de veículos;
- Interagir durante a locação de um veículo;
- Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções durante a locação de um veículo;
- Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em táxis, carros de aplicativo, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- Interagir em táxis, carros de aplicativo, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse;
- Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas de interações em táxis, carros de aplicativo, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse.

Bases Tecnológicas:

- Cumprimentos e introduções em inglês.
- Vocábulos e expressões relacionados à entrevista;
- Possíveis perguntas em inglês do entrevistador;
- Diálogo com possíveis perguntas em inglês do entrevistador;
- Vocábulos e expressões relacionados às respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Diálogos nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Possíveis problemas e soluções nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque;
- Vocábulos e expressões relacionados a hotéis e outros tipos de acomodação;
- Diálogos inerentes a situações típicas em hotéis e outros tipos de acomodação;
- Possíveis problemas e soluções durante a hospedagem;
- Vocábulos e expressões relacionados à locação de veículos;
- Diálogo durante a locação de um veículo;
- Possíveis problemas e soluções durante a locação de um veículo;
- Vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em táxis, carros de aplicativos, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- Possíveis diálogos em táxis, carros de aplicativos, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse;
- Possíveis problemas e soluções oriundas de interações em táxis, carros de aplicativos, lojas, restaurantes, pontos turísticos, entre outros locais de interesse.

Bibliografia

Básica

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; LAMBERT, J.; SELIGSON, P. *English File Elementary Book*. 4th Edition. Oxford, UK: Oxford University Press, 2019.

PEREIRA, J. B. V. **Can I help you?**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

Complementar

CARVER, T. K.; FOTINOS-RIGGS, S. D. **A Conversation Book 1: English in Everyday Life Third Edition**. 4th Edition. London, UK: Pearson Education ESL, 2006.

PELTERET, C. **Collins English for Life: Skills - Speaking: A2**. New York, USA: HarperCollins Publishers LLC, 2012.

YATES, J. **English Conversation - Practice Makes Perfect**. New York, USA: The McGraw-Hill Companies, 2012.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

4.3 Orientações Metodológicas

O curso será oferecido em formato remoto, utilizando Plataforma de Videoconferência e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O aluno participará de aulas síncronas e atividades assíncronas, sendo 50% da carga horária destinada às aulas ao vivo e 50% às atividades assíncronas. Salienta-se a importância de aferição prévia dos letramentos digitais dos estudantes para que eles consigam acompanhar as aulas. Caso necessário, a formação inicial e continuada dos recursos digitais poderá ser implementada para melhor andamento do curso. As aulas serão elaboradas pelo professor, com o apoio de materiais didáticos sugeridos na bibliografia e outras obras a critério do docente. O objetivo do curso é desenvolver a participação do aluno, a reflexão linguístico-discursiva e a autonomia para tomar decisões ao utilizar a língua inglesa em contextos de viagens internacionais. Rojo (2012) explica que a multimodalidade, ou multissemiótica de textos contemporâneos, exige o desenvolvimento dos multiletramentos. Nesse sentido, destaca-se a liberdade para o professor utilizar uma ampla gama de procedimentos didático-pedagógicos que auxiliem os alunos em suas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais. Conforme a distribuição da carga horária docente, regulamentada pela Resolução 31/2019 - RIFB/IFB, o aluno tem direito a atendimento individual para apoio docente nos horários previamente agendados.

5 - CRITÉRIOS E PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

No contexto da avaliação da aprendizagem, que é vista como um processo contínuo e acumulativo, há três funções - diagnóstica, formativa e somativa - que devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Essas funções devem ser consideradas como princípios norteadores para que os professores possam identificar as dificuldades, conquistas e



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

potencialidades dos alunos. Dessa forma, a avaliação deve servir como mais um recurso para verificar a aprendizagem discente, levando em consideração que os aspectos qualitativos são mais relevantes do que os quantitativos. Conforme Quevedo-Camargo (2021), os três tipos de avaliação, que poderão ser implementados em diversos momentos durante o curso, são descritos da seguinte forma:

- Avaliação Diagnóstica – realizada no início ou durante o curso, com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio ou adquirido pelos alunos, para ajudar o professor a planejar ou replanejar o conteúdo a ser ensinado. A avaliação formativa também pode ser considerada diagnóstica durante a realização do curso.
- Avaliação Formativa - usada para avaliar o processo de ensino de aprendizagem, levando em consideração as atitudes, a participação e o desenvolvimento dos alunos, bem como o domínio dos conteúdos e das habilidades em uma determinada unidade curricular, sendo empregada durante o processo. Tornar o aluno protagonista do seu próprio crescimento, refletindo sobre a suas dificuldades e encontrando soluções de forma conjunta com o professor, é um dos objetivos da avaliação formativa.
- Avaliação Somativa - usada para verificar o resultado final do processo de ensino-aprendizagem, geralmente realizada no final de cada unidade curricular, e é direcionada para a verificação das competências e habilidades e análise do trabalho docente acerca da eficácia das atividades implementadas durante o curso.

O desenvolvimento do aluno no processo de ensino de aprendizagem será avaliado através de, pelo menos, 3 (três) instrumentos, podendo ser utilizadas diversas atividades avaliativas, como trabalhos individuais, em grupo, debates, exercícios, testes, provas, apresentações orais, entrevistas, dentre outras. Para ser considerado aprovado no curso, o aluno precisa ter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas e alcançar uma média final 6,0 (seis pontos). Se necessário, haverá estudos de recuperação durante o período



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

auxiliar o aluno a alcançar o desempenho esperado para aprovação.

6 - PERFIL DE PROFESSORES

*Para realização do curso, será necessária a seguinte estrutura de recursos humanos do Campus Estrutural:

- Mínimo de 1 (um) docente habilitado em Língua Inglesa.

Corpo docente que atuará no curso				
Nome	Área	Titulação	Componente que ministrará no curso	Regime de trabalho
XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX
XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX

7 - CERTIFICADOS A SEREM EMITIDOS

Ao obter, no mínimo, 75% por cento de frequência do curso e nota 6,0 (seis) final oriunda do total das formas avaliativas propostas pelo professor, o aluno estará apto a ser conferido o certificado de conclusão do curso, conforme o modelo a seguir:

- “O curso de Formação Inicial em Inglês Básico para Viagens (A1-A2) do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Estrutural, confere aos concluintes aprovados no curso e com atendimento à frequência mínima exigida, o Certificado de Conclusão de Curso de Formação Inicial Continuada (FIC) Inglês Básico para Viagens (A1-A2).”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. de Anna Rachel Machado *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CARVER, T. K.; FOTINOS-RIGGS, S. D. **A Conversation Book 2: English in Everyday Life Third Edition**. 4th Edition. London, UK: Pearson Education ESL, 1997.

COUNCIL OF EUROPE. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 29 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Site Institucional. **Resolução nº 002-2012/CS-IFB**, Brasília, 03 jan. 2012. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/index.php/institucional/conselho-superior/resolucoes/92-institucional/resolucoes/2939-resolucoes-2012>. Acesso em: 07 mar. 2023.

_____. Site Institucional. **Resolução 31/2019 - RIFB/IFB**, Brasília, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/163-uncategorised/19574-resolucoes-2019>. Acesso em: 07 mar. 2023.

PELTERET, C. **Collins English for Life: Skills - Speaking: A2**. New York, USA: HarperCollins Publishers LLC, 2012.

PEREIRA, J. B. V. **Can I help you?**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR). © 2023 British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.lettraria.net/download/avaliacao-online-um-guia-para-professores/?wpdmdl=10340&refresh=60fef7fbe00d21627322363>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

YATES, J. **English Conversation - Practice Makes Perfect**. New York, USA: The McGraw-Hill Companies, 2012.

Continuando a escrita deste capítulo, discorrerei na seção seguinte um modelo de plano de ensino a ser desenvolvido durante o semestre com os estudantes do curso de inglês básico para viagens.

5.2 Plano de ensino

O plano de ensino descrito nesta seção serve apenas como uma sugestão para o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos do curso, podendo ser alterado conforme o interesse do professor regente e/ou das demandas educacionais. As atividades avaliativas também poderão ser substituídas, respeitando o mínimo de três, conforme o plano de curso explicitado acima. Evidentemente, algumas aulas poderão ser estendidas ou encurtadas de acordo com os estágios e processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. As observações e notas do professor em aula em conjunto com as atividades avaliativas e de autoavaliação podem auxiliar na tomada de decisões do docente perante as necessidades dos alunos. Segue plano de ensino com os dados do curso, a ementa, o conteúdo programático, os objetivos, a metodologia de ensino, os recursos necessários, avaliações de recuperação paralela e de segunda chamada, o cronograma de aulas e a bibliografia, disponibilizado no *link* bit.ly/3pFJtab.

Quadro 8 - Plano de ensino



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

PLANO DE ENSINO

DADOS DO CURSO
Curso: Inglês Básico para Viagens
Período: 1º
Professor: XXXXXXXXXXXXX
Semestre/Ano: Xº/XXXX

EMENTA
Cumprimentos e introduções em inglês. Interações e aspectos lexicais relacionados ao processo de visto. Interações e aspectos lexicais relacionados às situações de check-in, embarque, voo e desembarque. Interações e aspectos lexicais relacionados à hospedagem. Interações e aspectos lexicais relacionados ao processo de locação de veículos. Interações e aspectos lexicais relacionados a situação cotidianas inerentes a viagens internacionais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecendo a língua inglesa; 2. Tirando o visto; 3. Pegando o voo; 4. Alugando um veículo; 5. Curtindo a viagem.

OBJETIVOS
<p> Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferecer aos estudantes as condições adequadas de aprendizagem da língua inglesa em nível básico, voltado para viagens internacionais; • Promover a interação entre os pares por meio de atividades no idioma; • Ampliar os horizontes pessoais e profissionais dos alunos pela prática do inglês. <p> Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a oralidade em língua inglesa no nível básico (A1-A2); • Explorar as quatro habilidades linguístico-discursivas: escrever, ouvir, ler e falar, com enfoque na produção oral; • Promover o aprendizado de conjuntos lexicais, aspectos socioculturais e situações típicas inerentes a viagens internacionais; • Fortalecer as competências socioculturais dos alunos através das atividades de interação entre os pares.

METODOLOGIA DE ENSINO
Aulas expositivo-dialogadas com base em recursos audiovisuais (textos, vídeos, músicas, filmes, séries, jogos, etc.); Atividades de prática da língua inglesa em pares e grupos para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso à internet;

AValiação DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As atividades avaliativas serão realizadas de acordo com a feitura dos exercícios lexicais propostos para a prática do vocabulário inerente a viagens e a apresentação de diálogos semiestruturados e conversas guiadas com base nos contextos internacionais. Durante e ao fim do curso, o aluno realizará autoavaliações para que ele possa verificar o seu próprio processo de desenvolvimento linguístico-discursivo.

Pontuação:

- Avaliação Síncrona I – 1,5
- Avaliação Síncrona II – 1,5
- Avaliação Síncrona III – 1,5
- Atividades Assíncronas (Sala de Aula) – 2,5
- Autoavaliações – 1,5 (3 autoavaliações, valendo 0,5 cada, a serem realizadas durante e ao fim do curso)
- Participação nas aulas (presença e empenho nos encontros síncronos) – 1,5

AValiações DE RECUPERAÇÃO PARALELA E DE SEGUNDA CHAMADA

O aluno poderá realizar avaliações de recuperação paralela, caso ele não tenha alcançado 60% da nota. As avaliações de segunda chamada poderão ser feitas em caso de falta justificada.

CRONOGRAMA DE AULAS

Semana	Encontro	Tarefa	Objetivos
1	1	Apresentação do curso e do plano de ensino	Apresentar o curso e o plano de ensino.
1	2	Avaliação diagnóstica	Realizar uma avaliação diagnóstica para checar os conhecimentos prévios relacionados à língua inglesa e aos recursos digitais que serão usados ao longo do curso.
2	1	Usando os recursos digitais I	Apresentar os recursos digitais e realizar atividades práticas com os estudantes.
2	2	Usando os recursos digitais II	Apresentar os recursos digitais e realizar atividades práticas com os estudantes.
3	1	Conhecendo a língua inglesa I	Identificar cumprimentos e introduções em inglês; Saber se apresentar em inglês.
3	2	Conhecendo a língua inglesa II	Identificar cumprimentos e introduções em inglês;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

			Saber se apresentar em inglês.
4	1	Tirando o visto I	Identificar vocábulos e expressões relacionados à entrevista; Reconhecer possíveis perguntas em inglês do entrevistador.
4	2	Tirando o visto II	Responder às possíveis perguntas em inglês do entrevistador.
5	1	Pegando o voo I	Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque.
5	2	Pegando o voo II	Interagir nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque.
6	1	Pegando o voo III	Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções nas respectivas situações de check-in, embarque, voo e desembarque.
6	2	Avaliação Síncrona I / Autoavaliação I	Avaliar o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante; Estudante também deverá realizar a autoavaliação para checar o seu próprio aprendizado.
7	1	Chegando no hotel I	Identificar vocábulos e expressões relacionados aos tipos de acomodação; Interagir nas respectivas situações de check-in, estadia e checkout.
7	2	Chegando no hotel II	Interagir nas respectivas situações de check-in, estadia e checkout; Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções nas respectivas situações de check-in, estadia e checkout.
8	1	Alugando um veículo I	Identificar vocábulos e expressões relacionados à locação de veículos; Interagir durante a locação de um veículo.
8	2	Alugando um veículo II	Interagir durante a locação de um veículo; Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções durante a locação de um veículo.
9	1	Curtindo a viagem I	Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em táxis e carros de aplicativo; Interagir em táxis e carros de aplicativo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

9	2	Curtindo a viagem II	Interagir em táxis e carros de aplicativo; Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas de interações em táxis e carros de aplicativo.
10	1	Avaliação Síncrona II / Autoavaliação II	Avaliar o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante; Estudante também deverá realizar a autoavaliação para checar o seu próprio aprendizado.
10	2	Curtindo a viagem III	Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em lojas.
11	1	Curtindo a viagem IV	Interagir em lojas.
11	2	Curtindo a viagem V	Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas de interações em lojas.
12	1	Curtindo a viagem VI	Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em restaurantes; Interagir em restaurantes.
12	2	Curtindo a viagem VII	Interagir em restaurantes; Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas de interações em restaurantes.
13	1	Curtindo a viagem VIII	Identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em pontos turísticos e outros locais de interesse; Interagir em pontos turísticos e outros locais de interesse.
13	2	Curtindo a viagem IX	Interagir em pontos turísticos e outros locais de interesse; Reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas de interações em pontos turísticos e outros locais de interesse.
14	1	Avaliação Síncrona III / Autoavaliação III	Avaliar o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante; Estudante também deverá realizar a autoavaliação para checar o seu próprio aprendizado.
14	2	Notas e Resultados	Prover <i>feedback</i> aos alunos; Realizar avaliação global do curso com os estudantes.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

BIBLIOGRAFIA

Básica

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; LAMBERT, J.; SELIGSON, P. English File Elementary Book. 4th Edition. Oxford, UK: Oxford University Press, 2019.

PEREIRA, J. B. V. **Can I help you?**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

Complementar

CARVER, T. K.; FOTINOS-RIGGS, S. D. **A Conversation Book 1: English in Everyday Life Third Edition**. 4th Edition. London, UK: Pearson Education ESL, 2006.

PELTERET, C. **Collins English for Life: Skills - Speaking: A2**. New York, USA: HarperCollins Publishers LLC, 2012.

YATES, J. **English Conversation - Practice Makes Perfect**. New York, USA: The McGraw-Hill Companies, 2012.

Finalizando esta seção, apresentei uma proposta de plano de ensino semestral que poderá ser trabalhada com os estudantes e alterada, em caso de necessidade ou interesse. Em seguida, trarei um exemplo prático a ser desenvolvido com os estudantes, aliado ao plano de aula com sugestões específicas para cada momento da lição.

5.3 Exemplos práticos com planos de aula

Para esclarecer como seriam as aulas de acordo com as concepções didático-pedagógicas abordadas nesta pesquisa, demonstro um exemplo prático com diversos *slides* que auxiliarão na compreensão da implementação do ensino baseado tarefas usado na abordagem dos conteúdos e atividades pensados na construção do curso. As lições contemplam o ISD através do seu prisma teórico, assim como a multimodalidade e os multiletramentos, em conjunto com os letramentos digitais, pois elas foram construídas com o uso de imagens, vídeos, músicas, atividades interativas, análises socioculturais e reflexões críticas, buscando assim a formação holística do estudante. Além disso, no que tange ao plano de aula, o mesmo foi destrinchado minuciosamente através da descrição da fase da tarefa, dos procedimentos, dos padrões de interação e do tempo estimado em cada *slide* criado (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007). Saliento que há momentos em que esses pilares teóricos poderão ser identificados em maior ou menor frequência de acordo com as etapas da aula.

Ilustrando especificamente como seria esse exemplo prático, os temas escolhidos para explicar como as aulas seriam implementadas foram *Curtindo a Viagem III, IV e V*, cujos conteúdos e objetivos concentram-se nas interações e aspectos lexicais relacionados a lojas. Nesse caso, o estudante aprenderá a identificar vocábulos e expressões relacionados ao contexto de compras em lojas de roupas e acessórios, interagir com os profissionais do estabelecimento e reconhecer possíveis problemas e antecipar soluções oriundas dessas interações. Salienta-se que cada aula síncrona possui a duração de uma hora e 30 minutos, conforme plano de curso. Segue exemplo prático detalhado com os respectivos *slides* e planos de aula, e todo o material usado na elaboração está disponibilizado pelo *link* bit.ly/42RXvUe.

5.3.1 Aula *Curtindo a viagem III* na prática

Iniciando os exemplos práticos, começarei pela aula *Curtindo a viagem III*, a qual contempla o conjunto lexical relacionado a compras em lojas de roupas e acessórios no exterior.

Quadro 9 - Aula *Curtindo a viagem III*

Aula <i>Curtindo a viagem III</i> - Parte 1			
			
Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	As aulas foram elaboradas de acordo com o ensino baseado em tarefas: fase da tarefa; procedimentos; padrões de interação; e tempo estimado (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007). Para dar início a lição, o professor explica que nesta aula o aluno deverá aprender a identificar vocábulos e expressões relacionados às respectivas interações em lojas.	Professor - Alunos	2 minutos

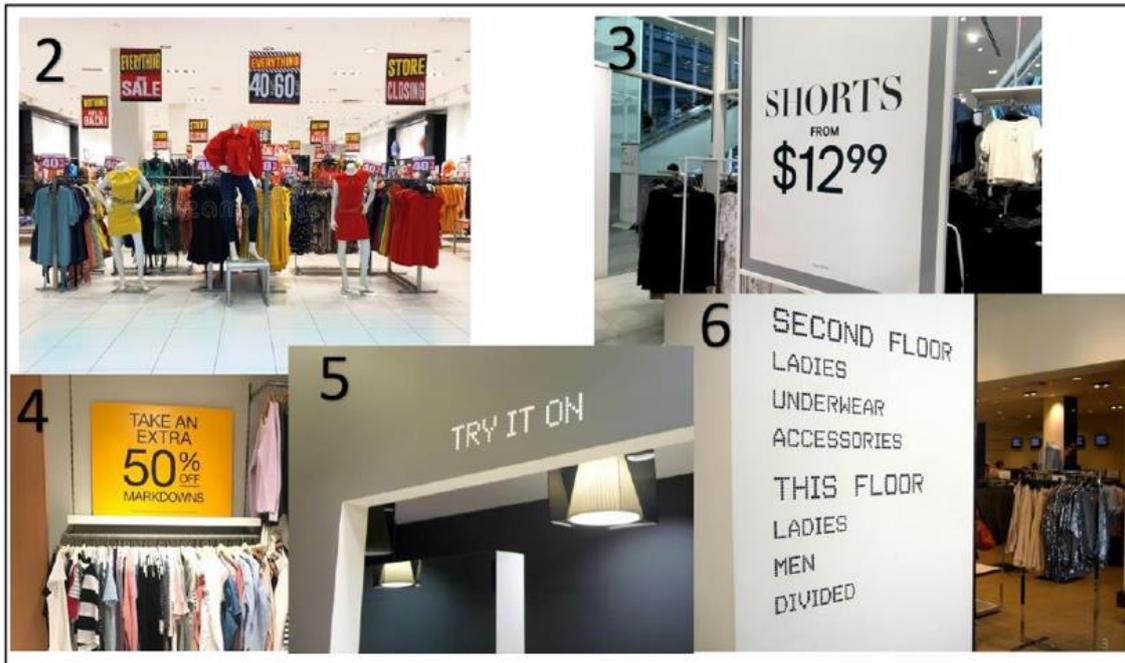
Aula Curtindo a viagem III - Parte 2

Imagine you get in a clothes store and see some signs there. Can you understand them?

2

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor pede aos alunos para se imaginarem adentrando em uma loja de roupas e visualizando algumas placas no local. Professor pede aos alunos para tentarem entender o que elas querem dizer no slide seguinte.	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 3



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor elicit o vocabulário dos estudantes, checando o conhecimento prévio e a capacidade dedutiva deles acerca do tema.	Professor - Alunos	5 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 4

Which of these stores look more upscale to you? Why do you say so?

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	<p>Professor pergunta aos estudantes quais das lojas mostradas no slide aparentam ser de mais alto padrão a eles.</p> <p>Professor também pergunta o motivo de eles escolherem algumas em detrimento a outras. É possível perceber que “as imagens e o arranjo da diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos” (ROJO, 2012, p. 19). O propósito é mostrar ao aluno o caráter linguístico-discursivo subliminar por trás das cores, fontes, materiais, entre outros elementos, que contribuem para a percepção das semioses e do discurso ideológico ao nosso redor (BRONCKART, 2006).</p>	Professor - Alunos	10 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 5

What about clothes and accessories? Do you know any of them in English?



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor elicit o vocabulário dos estudantes, checando o conhecimento prévio e a capacidade dedutiva deles acerca do tema.	Professor - Alunos	3 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 6

In pairs or trios, put the words in the correct gaps.

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	Professor separa os estudantes em pares e trios, conforme o número de alunos presentes. Professor divide qual grupo de roupas e acessórios ficará com cada dupla ou trio e clica na imagem, a qual os redirecionará para uma atividade elaborada no Google Jamboard (link: https://bit.ly/3NzXBer). Aqui percebe-se o exercício de letramentos digitais contemporâneos, no qual o aluno possa “usar ferramentas flexíveis da web 2.0 em vez de ambientes virtuais de aprendizagem institucionais rígidos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 311).	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 7



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	Alunos discutem e tentam colocar as palavras nas posições corretas. Professor corrige com os alunos aquelas que por ventura estiverem na posição errada. Professor enuncia as palavras e pede aos alunos para repetirem para treinar e checar possíveis erros de pronúncia.	Trabalho em pares ou trios; Professor - Alunos	15 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 8



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	De acordo com o vocabulário aprendido, professor descreve algumas roupas e acessórios que ele possui no guarda-roupas. Em seguida, pede aos alunos para fazerem o mesmo. Professor ensina alguma outra possível palavra que poderá surgir diferente das mostradas na atividade.	Professor – Alunos; Alunos – Alunos.	15 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 9



Describe these people's clothes

Example: He's wearing a white shirt, black pants and white shoes.

7

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor indica aos alunos que eles deverão planejar a descrição das pessoas, baseado nos exemplos dos <i>slides</i> atual e seguinte.	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 10



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor modela a atividade aos alunos de acordo com as imagens das pessoas no <i>slide</i> atual.	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 11



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor divide a turma em pares ou trios, distribui uma imagem para cada e explica que eles deverão planejar a descrição das roupas e acessórios das pessoas. Professor direciona os alunos às salas privadas ou aos encontros síncronos individuais designados pelo professor (a depender da plataforma digital usada) para que eles realizem a descrição das roupas e acessórios das pessoas da imagem designada. Professor entra nas salas/encontros individuais e anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para correção instantânea. Ao fim da atividade, professor pede aos alunos para regressarem à sala ou ao encontro principal.	Professor - Alunos; Trabalho em pares ou trios	15 minutos

Aula Curtindo a viagem III - Parte 12



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Apresentação)	Alunos apresentam a descrição das roupas e acessórios das pessoas. Professor anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para posterior correção.	Alunos - Alunos	15 minutos

Aula *Curtindo a viagem III* - Parte 13

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor fornece <i>feedback</i> aos alunos e recapitula as estruturas aprendidas.	Professor - Alunos	2 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Concluindo a aula *Curtindo a viagem III*, apresentei uma sugestão de plano de aula com os respectivos vocábulos e expressões relacionados a roupas e acessórios. A seguir, detalharei a aula *Curtindo a viagem IV*, juntamente com o plano de aula e sugestões pedagógicas específicas para cada *slide* da lição.

5.3.2 Aula *Curtindo a viagem IV* na prática

Dando seguimento aos exemplos práticos, detalharei a aula *Curtindo a viagem IV*, cujo propósito é prover as condições linguístico-discursivas necessárias para que os alunos sejam capazes de interagir com os funcionários e conseguir realizar uma compra em uma loja de roupas e acessórios em uma viagem internacional.

Quadro 10 - Aula Curtindo a viagem IV

Aula Curtindo a viagem IV - Parte 1

Imagine you're buying a piece of clothing or accessory in a store. What do you say to the salesperson if...

23



- you want it in another color?
- you need it in a different size?
- you notice a stain after buying it?

10

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor explica que nesta aula o aluno deverá aprender a interagir em lojas. Professor faz as perguntas do <i>slide</i> para elicitare o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema.	Professor - Alunos	10 minutos

Aula Curtindo a viagem IV - Parte 2



Watch the video and answer the questions below:

- 1 – What's wrong with the man's shirt?
- 2 – What question does he ask the saleswoman about the store shirt?
- 3 – How much does it cost?

11

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor indica que mostrará um vídeo aos alunos e pede a eles para responderem às perguntas mostradas no <i>slide</i> enquanto assistem à interação. Professor checa se os alunos entendem claramente as questões e, logo em seguida, clica na imagem de reprodução para iniciar o vídeo. Professor deve repetir a reprodução e/ou ativar as legendas em inglês da interação em caso de dúvidas dos estudantes. Destaca-se aqui o uso gratuito de vídeos do <i>Youtube</i> , plataforma multimodal em que “podemos decidir ver o vídeo em primeiro lugar, enquanto outros podem querer ler os comentários primeiro” (BARTON; LEE, 2015, p.48).	Professor - Alunos	15 minutos

Aula Curtindo a viagem IV - Parte 3



Watch the video and answer the questions below:

- 1 – What's wrong with the man's shirt?
- 2 – What question does he ask the saleswoman about the store shirt?
- 3 – How much does it cost?

11

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Após a reprodução do vídeo, professor pede aos alunos para responderem às perguntas do <i>slide</i> atual.	Professor - Alunos	10 minutos

Aula Curtindo a viagem IV - Parte 4

In pairs, practise the dialogue below.

Student A	You hear	You say	Student B
Can I ¹ <u>help</u> you?		Yes, what size is this shirt?	
Let's see. It's a small. What ² <u>size</u> do you need?		A medium.	
This is a ³ <u>medium</u> .		Thanks. Where can I try it on?	
The changing ⁴ <u>rooms</u> are over there.		Thank you.	
⁵ <u>How</u> is it?		It's fine. How much is it?	
It's £44.99.			

Adapted from English File 4th Edition Elementary Student's Book – page 45 ¹²

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	Professor coloca o áudio da interação para a prática do diálogo. Em seguida, professor divide a turma em pares e direciona-os às salas privadas ou aos encontros síncronos individuais designados pelo professor (a depender da plataforma digital usada) para que eles pratiquem a interação mostrada no vídeo. Professor entra nas salas/encontros individuais e anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para correção instantânea. Ao fim da atividade, professor pede aos alunos para regressarem à sala ou ao encontro principal.	Professor - Alunos; Trabalho em pares	10 minutos

Aula Curtindo a viagem IV - Parte 5

Let's role-play!

25

white dress	R\$ 84,00	orange shirt	R\$ 35,95
green t-shirt	R\$ 40,95	white leggings	R\$ 26,95
yellow blouse	R\$ 37,44	blue jeans	R\$ 121,45
pink shorts	R\$ 44,45	black pants	R\$ 74,86
black overcoat	R\$ 154,23	brown sweater	R\$ 79,78
green vest	R\$ 29,23	blue overall	R\$ 69,20
red skirt	R\$ 59,99	gray suit	R\$ 314,65
beige jacket	R\$ 93,90	blue pajamas	R\$ 64,16

Salesperson	Customer
1 - Greet the customer	2 - Greet the salesperson
3 - Ask if he/she needs any help	4 - Ask him/her for a specific size of some clothes
5 - Give him/her the requested clothes	6 - Ask him/her where the dressing rooms are
7 - Show them to him/her	8 - Ask him/her for more clothes and different sizes
9 - Give him/her the requested clothes	10 - Choose the ones you want to take
11 - Ask him/her how he/she wants to pay for them	12 - Answer the question
13 - Give him/her the clothes and receipt	14 - Finish the conversation



Adapted from Can I help you? - page 74 13

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor mostra o modelo de interação e a imagem com as roupas e preços. Professor orienta os alunos a realizarem uma interação baseada no modelo e na imagem do <i>slide</i> . Professor modela a atividade para clarificar possíveis dúvidas. Professor divide novamente os alunos em pares, às salas privadas ou aos encontros síncronos designados pelo professor (a depender da plataforma digital usada) para realizarem a atividade. Professor entra nas salas/encontros individuais e anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para correção instantânea. Ao fim da atividade, professor pede aos alunos para regressarem à sala ou ao encontro principal.	Professor - alunos; Trabalho em pares	25 minutos

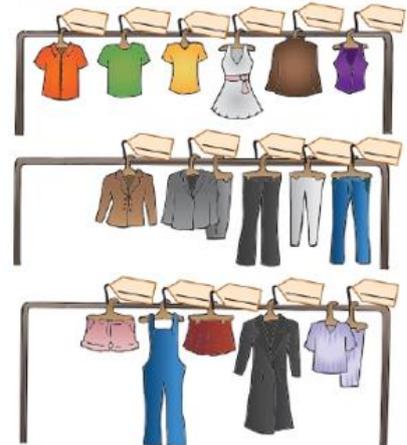
Aula Curtindo a viagem IV - Parte 6

Let's role-play!

25

white dress	RS 84,00	orange shirt	RS 35,95
green T-shirt	RS 40,35	white leggings	RS 26,95
yellow blouse	RS 37,44	blue jeans	RS 121,45
pink shorts	RS 44,45	black pants	RS 74,86
black overcoat	RS 154,23	brown sweater	RS 79,78
green vest	RS 29,23	blue overall	RS 60,20
red skirt	RS 59,99	gray suit	RS 324,65
bolso jacket	RS 93,90	lilac pajamas	RS 64,16

Salesperson	Customer
1 - Greet the customer	2 - Greet the salesperson
3 - Ask if he/she needs any help	4 - Ask him/her for a specific size of some clothes
5 - Give him/her the requested clothes	6 - Ask him/her where the dressing rooms are
7 - Show them to him/her	8 - Ask him/her for more clothes and different sizes
9 - Give him/her the requested clothes	10 - Choose the ones you want to take
11 - Ask him/her how he/she wants to pay for them	12 - Answer the question
13 - Give him/her the clothes and receipt	14 - Finish the conversation



Adapted from Can I help you? - page 74 13

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Apresentação)	Alunos apresentam a interação construída em pares. Professor anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para posterior correção.	Alunos - Alunos	15 minutos

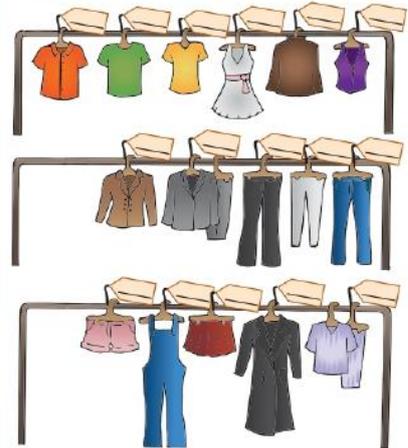
Aula Curtindo a viagem IV - Parte 7

Let's role-play!

25

white dress	RS 84,00	orange shirt	RS 35,95
green T-shirt	RS 40,35	white leggings	RS 26,95
yellow blouse	RS 37,44	blue jeans	RS 121,45
pink shorts	RS 44,45	black pants	RS 74,86
black overcoat	RS 154,23	brown sweater	RS 79,78
green vest	RS 29,23	blue overall	RS 60,20
red skirt	RS 59,99	gray suit	RS 314,65
beige jacket	RS 93,90	lilac pajamas	RS 64,16

Salesperson	Customer
1 - Greet the customer	2 - Greet the salesperson
3 - Ask if he/she needs any help	4 - Ask him/her for a specific size of some clothes
5 - Give him/her the requested clothes	6 - Ask him/her where the dressing rooms are
7 - Show them to him/her	8 - Ask him/her for more clothes and different sizes
9 - Give him/her the requested clothes	10 - Choose the ones you want to take
11 - Ask him/her how he/she wants to pay for them	12 - Answer the question
13 - Give him/her the clothes and receipt	14 - Finish the conversation



Adapted from Can I help you? - page 74 13

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor fornece <i>feedback</i> aos alunos e recapitula as estruturas aprendidas.	Professor - Alunos	5 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

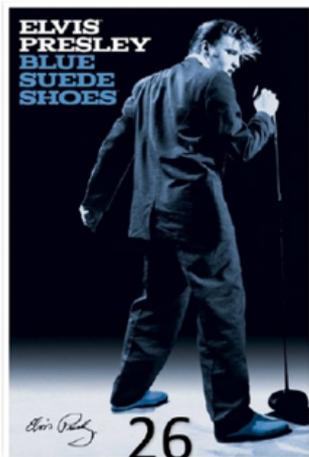
Resumindo a aula *Curtindo a viagem IV*, destrinchei a lição acerca das interações inerentes a lojas de roupas e acessórios. Na próxima subseção, esmiuçarei a aula *Curtindo a viagem V*, com o seu respectivo plano de aula e *slides* que a compõem.

5.3.3 Aula *Curtindo a viagem V* na prática

Finalizando os exemplos práticos, concluo com a aula *Curtindo a Viagem V*, objetivando o reconhecimento de possíveis problemas e a antecipação de soluções oriundas das interações em lojas de roupas e acessórios em um outro país.

Quadro 11 - Aula Curtindo a viagem V

Aula Curtindo a viagem V - Parte 1

Answer the questions below

- 1 – Do you know this song?
- 2 – What happens to your shoes when somebody steps on them?
- 3 – Are you as obsessed with your shoes as Elvis is in his song?

14

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor explica o título da música <i>Blue Suede Shoes</i> através da imagem do pôster, pergunta as questões 1 e 2 aos alunos e elicit as respostas deles. Professor pede aos estudantes para descobrir o que Elvis preferiria que acontecesse com ele do que com os seus sapatos. Professor inicia a reprodução do vídeo e elicit as respostas dos estudantes. Após isso, professor pergunta a questão 3 e elicit as respostas dos alunos.	Professor - Alunos	10 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 2

Clothes and accessories problems

27

Adapted from: <https://kidspicturedictionary.com/english-through-pictures/things-english-through-pictures/clothing-problems-and-alterations/>

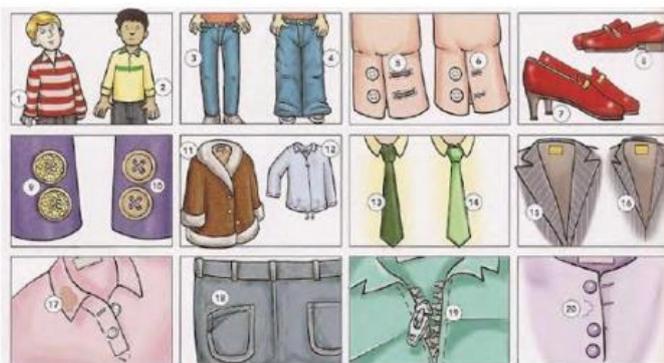
15

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pré-Tarefa (Introdução)	Professor elicit o vocabulário dos estudantes, checando o conhecimento prévio e a capacidade dedutiva deles acerca do tema.	Professor - Alunos	3 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 3

Clothes and accessories problems

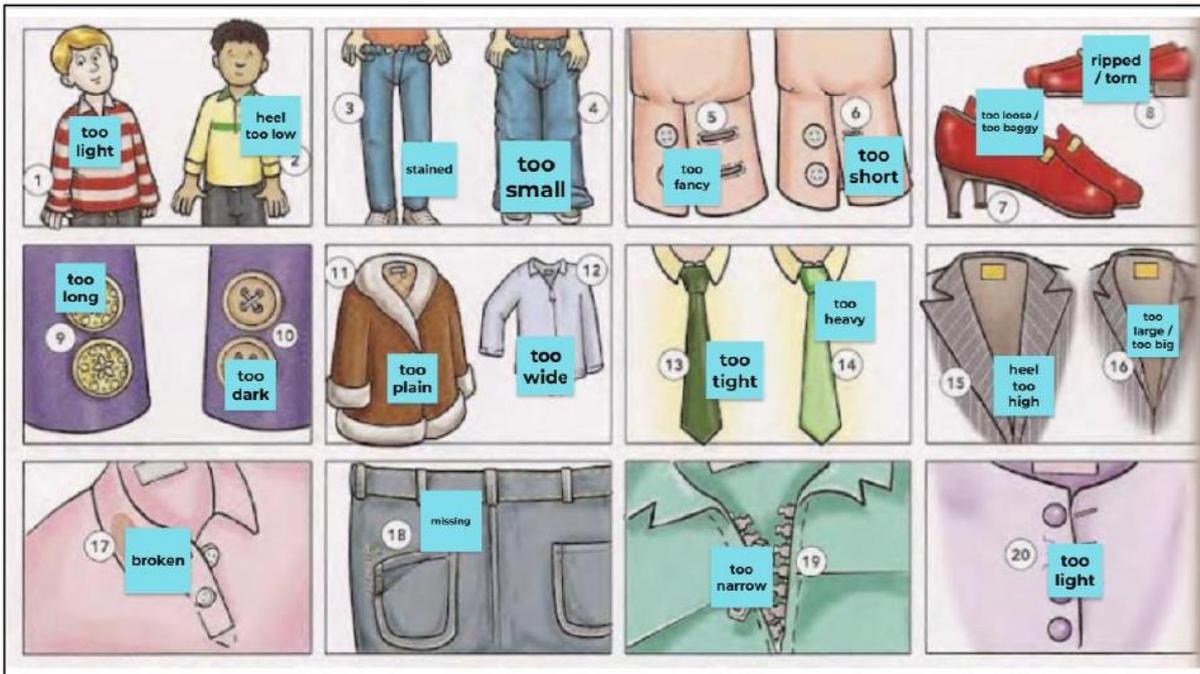
27

Adapted from: <https://kidspicturedictionary.com/english-through-pictures/things-english-through-pictures/clothing-problems-and-alterations/>

15

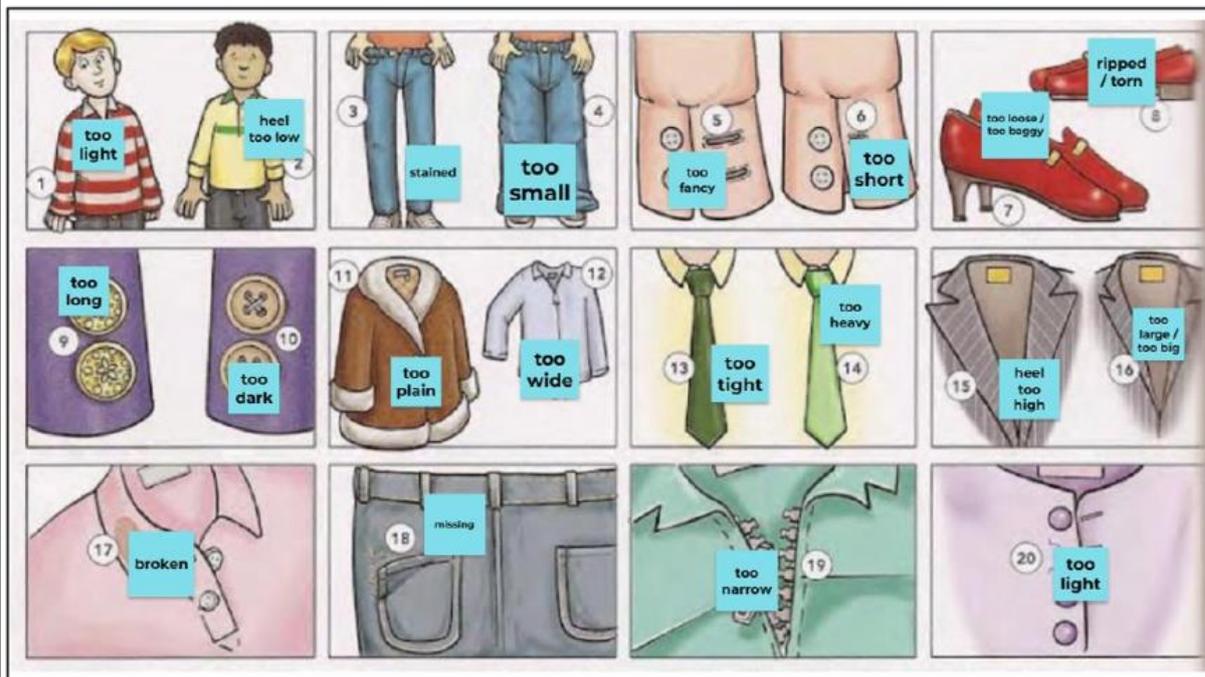
Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	Professor separa os estudantes em pares e trios, conforme o número de alunos presentes. Professor divide qual grupo de problemas em roupas e acessórios ficará com cada dupla ou trio e clica na imagem, a qual os redirecionará para uma atividade elaborada no Google Jamboard (link: https://bit.ly/42qxknz).	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 4



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	Alunos discutem e tentam colocar as palavras/expressões nas posições corretas. Professor corrige com os alunos aquelas que por ventura estiverem na posição errada. Professor enuncia as palavras/expressões e pede aos alunos para repetirem para treinar e checar possíveis erros de pronúncia.	Trabalho em pares ou trios; Professor - Alunos	15 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 5



Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Execução)	De acordo com o vocabulário aprendido, professor modela primeiro e depois pede aos alunos para falarem algumas peças de roupas e acessórios que possuam alguns dos problemas aprendidos. Professor ensina alguma outra possível palavra/expressão que poderá surgir diferente das mostradas na atividade.	Professor – Alunos; Alunos – Alunos.	15 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 6

What's wrong with these people's clothes?*Example: The button is missing.*

28



16

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor explica aos alunos que eles deverão dizer o problema das roupas ou acessórios das pessoas, baseado nos exemplos dos <i>slides</i> atual e seguinte.	Professor - Alunos	2 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 7

29



32



31



30

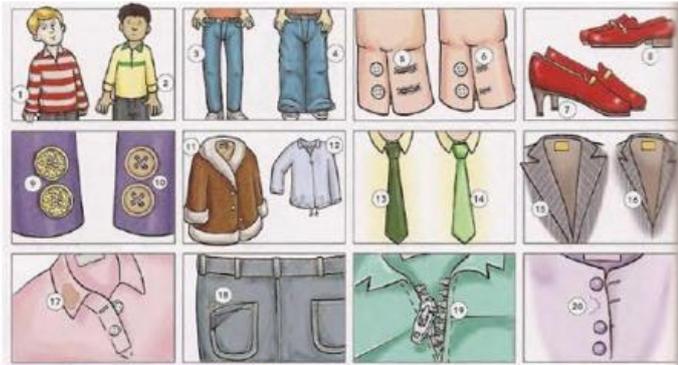


17

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor elicit os problemas com as roupas ou acessórios das pessoas no <i>slide</i> atual. Professor anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para correção instantânea.	Professor - Alunos;	3 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 8

Let's role-play!



Salesperson	Customer
1 - Greet the customer	2 - Greet the salesperson
3 - Ask if he/she needs any help	4 - Tell him/her which problem you have with your purchase
5 - Ask him/her if he/she wants the money back, a credit slip, or another product	6 - Tell him/her your choice of preference
7 - Give the customer what he/she wants	8 - Thank the salesperson and finish the conversation

18

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Planejamento)	Professor mostra o modelo de interação e a imagem com as roupas e acessórios com problemas. Professor explica o que são as palavras/expressões <i>purchase</i> , <i>money back</i> e <i>credit slip</i> e modela a atividade para clarificar possíveis dúvidas. Em seguida, professor orienta os alunos a realizarem uma interação baseada no modelo e na imagem do <i>slide</i> . A seguir, professor divide os alunos em pares e direciona-os às salas privadas ou aos encontros síncronos individuais designados pelo professor (a depender da plataforma digital usada) para realizarem a atividade. Professor anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para correção instantânea. Ao fim da atividade, professor pede aos alunos para regressarem à sala ou encontro principal.	Professor - alunos; Trabalho em pares	15 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 9

Let's role-play!



Salesperson	Customer
1 - Greet the customer	2 - Greet the salesperson
3 - Ask if he/she needs any help	4 - Tell him/her which problem you have with your purchase
5 - Ask him/her if he/she wants the money back, a credit slip, or another product	6 - Tell him/her your choice of preference
7 - Give the customer what he/she wants	8 - Thank the salesperson and finish the conversation

18

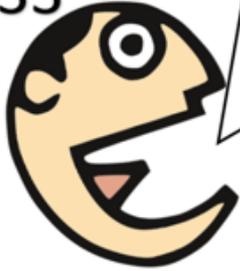
Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Ciclo da Tarefa (Apresentação)	Alunos apresentam a interação construída em pares. Professor anota possíveis erros lexicais e/ou gramaticais para posterior correção.	Alunos - Alunos	8 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 10

Debate

“What you wear is how you present yourself to the world, especially today, when human contacts are so quick. Fashion is instant language.”
Miuccia Prada

33



How much do you care to the way you dress?

Adapted from: <https://www.harpersbazaar.com/fashion/designers/a1576/50-famous-fashion-quotes/>
19

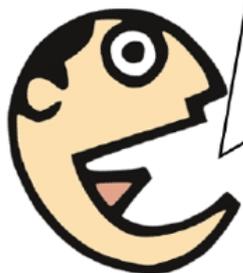
Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor introduz o debate com os alunos de acordo com as opiniões proferidas por expoentes da moda. Professor checa se os alunos entendem claramente a frase do <i>slide</i> . Professor questiona se os alunos concordam totalmente ou parcialmente, ou se discordam da opinião. Professor elicit as posições dos estudantes de forma que cada aluno fale ao menos uma vez até o fim da atividade. O objetivo do debate é desenvolver o letramento crítico como “exercício que convida o aluno a problematizar não apenas o discurso imbuído no texto, mas sim e, sobretudo a sua própria compreensão sobre o texto, suas ideias, percepções, valores, julgamentos, pontos de vista...” (DUBOC, 2016, p. 61). Enfim, usar a língua como meio para a autocrítica e para o próprio desenvolvimento humano do estudante (BRONCKART, 2006).	Professor - Alunos	5 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 11

Debate

"Fashions fade, style is eternal."

Yves Saint Laurent



Do you follow fashion? Why (not)?

Adapted from: <https://www.harpersbazaar.com/fashion/designers/a1576/50-famous-fashion-quotes/>
20

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor checa se os alunos entendem claramente a frase do <i>slide</i> . Professor questiona se os alunos concordam totalmente ou parcialmente, ou se discordam da opinião. Professor elicit as posições dos estudantes de forma que cada aluno fale ao menos uma vez até o fim da atividade.	Professor - Alunos	5 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 12

Debate

"I like my money right where I can see it... hanging in my closet."

Carrie Bradshaw



Do you spend a lot of money on clothes?

**Imagine you're on an international trip:
do you choose to buy more clothes or
to have more experiences there?**

Adapted from: <https://www.harpersbazaar.com/fashion/designers/a1576/50-famous-fashion-quotes/>
21

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor checa se os alunos entendem claramente a frase do <i>slide</i> . Professor questiona se os alunos concordam totalmente ou parcialmente, ou se discordam da opinião. Professor elicit as posições dos estudantes de forma que cada aluno fale ao menos uma vez até o fim da atividade.	Professor - Alunos	5 minutos

Aula Curtindo a viagem V - Parte 13

Be creative!

- Based on the previous dialogues, in pairs, build a conversation together in a clothes store;
- Include a problem with the purchase;
- Record the dialogue using the videoconference platform;
- Send the recording link to the teacher's email: xxxx.xxxx@xxxxx.xxx

22

Fase da Tarefa	Procedimentos	Padrões de Interação	Tempo Estimado
Pós-tarefa	Professor orienta os alunos a realizarem uma interação baseada nos modelos e nas imagens trabalhadas ao decorrer desta e da última aula. do <i>slide</i> . Professor pede aos alunos para enviarem o link da gravação da interação para o e-mail do docente. Nota-se aqui um dos usos dos letramentos digitais, pois é preciso “considerar as práticas de linguagem e os novos letramentos e começar a navegar pelos novos gêneros disponíveis na rede, oportunizando o aprendizado de novos conceitos e habilidades em sala de aula.” (ROZA; MENEZES, 2019, p. 128)	Professor - Alunos	2 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em suma, delineei três modelos de aula baseados em slides de autoria própria com estratégias pedagógicas para cada momento da lição. O propósito desta seção foi trazer uma amostra didática de como preparar as aulas assentadas no enfoque teórico e na fundamentação prática desta pesquisa. As fontes das imagens e vídeos usados na elaboração dos slides e aulas estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho.

5.4 Síntese do capítulo

Abordei neste capítulo os exemplos práticos com os seus respectivos planos de aula sedimentados no ensino baseado em tarefas (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007). Sob à luz do interacionismo sociodiscursivo, entrelaçado pela multimodalidade com os multiletramentos e mediado pelos letramentos digitais, o modelo sugerido de aulas possui fundamentações teórico-práticas e diretrizes didático-pedagógicas que podem auxiliar o docente no aprimoramento do conhecimento linguístico-discursivo dos estudantes e no desenvolvimento holístico do aluno pela própria língua. Em seguida, realizarei as considerações finais desta dissertação, juntamente com as limitações da pesquisa, as contribuições e as sugestões de pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita deste último capítulo, faço um retrospecto das perguntas de pesquisa estabelecidas no início deste trabalho para averiguar se elas foram respondidas de forma satisfatória dentro deste trabalho. Responderei as perguntas específicas primeiro e, em seguida, a pergunta geral de pesquisa. Seguem perguntas específicas e geral formuladas no panorama da pesquisa, apresentado na seção 3.1:

Perguntas específicas

- **Quais são os aspectos didático-pedagógicos inseridos no arcabouço teórico da pesquisa?**

Os aspectos didático-pedagógicos inseridos no arcabouço teórico da pesquisa foram estabelecidos de acordo com o design de curso de línguas, conforme Nation e Macalister (2010), e esmiuçados no capítulo *Estrutura da proposta didática*, no qual foram detalhados os princípios, as necessidades, o contexto, os objetivos, o conteúdo e o sequenciamento, o formato e a apresentação, o monitoramento e a avaliação, e a avaliação global da proposta didática arquitetada.

- **Como estabelecer as conexões teórico-formais da pesquisa, com o enfoque no aperfeiçoamento linguístico-discursivo, na interação entre os pares e no desenvolvimento sociocultural?**

O ensino baseado em tarefas, explorado nos modelos das aulas *Curtindo a viagem III, IV e V* das subseções 5.3.1, 5.3.2 e 5.3.3 e em consonância com os pilares teóricos deste trabalho, buscou estabelecer as conexões teórico-formais da pesquisa, com o enfoque no aperfeiçoamento linguístico-discursivo, na interação entre os pares e no desenvolvimento sociocultural dos estudantes.

- **Quais são os documentos formais que subsidiam a construção do plano pedagógico de curso de formação inicial e continuada (FIC)?**

As leis, os decretos, as resoluções e o Quadro Europeu de Referência Comum (CEFR), elencados no quadro de documentos formais da pesquisa documental, que se encontram na seção 3.8 do capítulo metodológico desta pesquisa.

Pergunta geral

- **Como construir um curso *online* de inglês básico para viagens, baseado no interacionismo sociodiscursivo, nos multiletramentos e na multimodalidade?**

A construção dos planos de curso e de ensino realizada no capítulo *Didatizando o curso: da teoria para a prática* traz os elementos necessários para a respectiva implantação e execução do curso proposto neste trabalho. Os parâmetros inseridos na elaboração dos planos propõem um modelo a ser adotado de acordo com a fundamentação teórica desta pesquisa.

No que tange às limitações da pesquisa, elas estão centradas na comprovação da eficácia do curso em si. Nesse momento, não é possível afirmar se o curso alcançaria os objetivos propostos de forma exitosa. Para avaliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e os aspectos didático-pedagógicos do curso, uma alternativa cabível, já como sugestão para futuras pesquisas, seria a implantação de uma pesquisa-ação, procedimento técnico planejado e executado em colaboração com todos os participantes – estudantes e professor – para buscar possíveis soluções de forma cooperativa e protagonista (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Refletindo acerca do caminho percorrido nesta dissertação, buscou-se ir além da análise fria dos dados coletados através da pesquisa; almejou-se “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66). Propiciar um curso, em conjunto com todos os requisitos para a sua possível implementação no âmbito do Instituto Federal de Brasília, traduz uma das significativas finalidades da Linguística Aplicada, pois ela parece ser a área capaz de atender às necessidades inerentes a questões relacionadas à linguagem, em um mundo onde as distâncias geográficas são reduzidas pelas tecnologias e as pessoas precisam interagir em contextos cada vez mais variados, com demandas diretamente ligadas à própria linguagem (LEFFA, 2001).

Incidentalmente, os futuros estudantes do curso proposto poderão usufruir do aprendizado linguístico-discursivo através das interações e multiletramentos promovidos nas aulas e abrir possibilidades para experiências mais profundas na própria língua. As vantagens providas para os discentes estão imbuídas na formação holística do indivíduo para a (re)criação de significados, desde o design até a sua transformação ativa e dinâmica no mundo social com as suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais. (COPE; KALANTZIS, 2016). Por último, a futura implementação deste curso *online* FIC no Instituto Federal de Brasília poderá fomentar a criação e a oferta de outros cursos no formato remoto e ampliar o alcance formativo e educacional da instituição nas comunidades do Distrito Federal e de todo o país.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^aed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n2p135>. Acesso em: 28 set. 2022.

BARTON, D.; LEE, C.; Tradução de Milton Camargo Mota. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p 17-32.

BECKER, H. S. **Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it**. Chicago: Chicago University Press, 1998.

BRASIL. ©2018a. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 23 set. 2022.

_____. ©2018b. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. ©2018c. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 23 set. 2022.

_____. ©2017. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências.. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 31 dez. 2012.

_____. ©2012. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 23 set. 2022.

_____. ©2010. Ministério da Educação. **Os princípios e a concepção dos Institutos Federais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 23 set. 2022.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível

médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 23 set. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, Brasília, 20 dez. 1996.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 1ª Edição. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

BRONCKART, J.P. **Atividade da linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Orgs. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [*et al.*]). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

CARVALHO, L. O. R. [*et al.*]. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio: Multiletramentos e Mudanças Sociais. *In*: JESUS, D. M. de.; CARBONIEIRI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 7-12.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In: Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.* COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-37.

COUNCIL OF EUROPE. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).** Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 29 set. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>>. Acesso em: 29 set. 2022.

DEMO, P. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico.** São Paulo: Saraiva, 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens coloridas. *In: ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In: JESUS, D. M. de.; CARBONIEIRI, D. (Orgs.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 57-80.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EF EDUCATION FIRST. ©2023. **EF EPI (English Proficiency Index)**. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **Reflections on Task-based Language Teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia pra iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Revisão Técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. W. B. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades Brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 06 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. ©2023. Site Institucional. **IFB em números**. Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br>. Acesso em: 29 mar. 2023.

_____. ©2022a. Site Institucional. **IFB**, Brasília, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em: 23 set. 2022.

_____. ©2022b. Site Institucional. **IFB Campus Estrutural**, Brasília, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/campus-estrutural/sobre-o-campus>. Acesso em: 23 set. 2022.

_____. ©2021a. Site Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019/2023**. Brasília, set. 2021. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/pdi>. Acesso em: 19 dez. 2022.

_____. ©2021b. Site Institucional. **Screenshot**. Disponível em: https://www.facebook.com/IFBrasilia/videos/vagas-campus-estrutural/1336152750071574/?locale=pt_BR. Acesso em: 11 abr. 2023.

_____. ©2019a. Site Institucional. **Resolução 31/2019 - RIFB/IFB**, Brasília, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/19574>. Acesso em: 29 mar. 2023.

_____. ©2019b. Site Institucional. **Revista identidade IFB**. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/19557/Revista%20IDENTIDADEIFB.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

_____. Site Institucional. Resolução 002/2012 - RIFB/IFB, Brasília, 03 jan. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zwh_7WRCuj-zFikV6koSmyk2oKnEAXq7/view. Acesso em: 29 mar. 2023.

JOHNSON, M. A. **A philosophy of second language acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLERING, E. H.; ROSA, L. H. da.; KERSCH, D. F. Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts. *In*: KERSCH, D. F *et al* (Orgs.). **Multiletramentos na**

pandemia: aprendizagem na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 101-112.

KOSTKA, I. BUNNING, L. **Curriculum design in English language teaching**. Alexandria: TESOL International Association, 2018.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006[2000], p. 182-234.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. 2ª edição. California: Sage Publications, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. Nova Iorque: Peter Lang, 2008.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAURILLARD, D. Pedagogical forms for mobile learning: framing research questions. *In*: PACHLER, N. (ed) **Mobile learning: towards a research agenda**. London: WLE Centre - IoE, 2007, p. 153-176.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONG, M. **Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *In: Revista Delta-Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. *In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes Editora, 2015, p. 171-190.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

NATION, I.S.P.; MACALISTER, J. **Language Curriculum Design**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

NUNAN, D. **Practical English Language Teaching**. Nova Iorque: McGraw-Hill/Contemporary, 2003.

PAIVA, V. L. M. de O e. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia**. Estudos Universitários: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

PEREIRA, E. C. Práticas letradas digitais e os desafios da escola pública. *In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 153-182.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Análise linguístico - discursiva das competências em um texto institucional.** Revista X – vol. 2, 2007, p. 2-18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2007.9978>. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. **Avaliação online:** um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.letraria.net/download/avaliacao-online-um-guia-para-professores/?wpdmdl=10340&refresh=60fef7fbe00d21627322363>. Acesso em: 16 fev. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROZA, E. S; MENEZES, A. M. de A. Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos – novas conexões em ambiente escolar. In: **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas.** AZEVEDO, I.C.M. de; COSTA, R. F (Orgs.). São Paulo: Blucher, 2019, p 123-146.

SANTOS, E; RIBEIRO, M; FERNANDES, T. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. In: KERSCH, D. F *et al* (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia:** aprendizagem na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 23-36.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SELWYN, N. Um panorama crítico em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional:** Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 15-40.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TEIXEIRA, C. H. E. T. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editora, 2015, p. 151-170.

TEMÓTEO, A. S. S. G. A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos. *In*: KERSCH, D. F et al (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagem na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 69-84.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEÇOSSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochninov). **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849222376. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em: 29 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WIKIMEDIA COMMONS. **Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal (Brasil) (2).png**. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal_\(Brasil\)_%282%29.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal_(Brasil)_%282%29.png). Acesso em: 11 abr. 2023.

WILLIS, D.; WILLIS, J. L. **Doing Task-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, J. A. **Framework for Task-based Learning**. Longman Handbook for Language Teachers. London: Longman, 1996.

APÊNDICE A – FONTES DAS IMAGENS E VÍDEOS DOS *SLIDES* E AULAS

Imagem 1 - <https://www.istockphoto.com/br/foto/jovem-cliente-comprando-em-loja-de-roupas-o-parceiro-de-vendas-no-varejo-ajuda-com-gm1345105817-423269957>

Imagem 2 - <https://www.dreamstime.com/store-closing-clothing-sale-mall-has-various-ladies-fashion-dresses-signs-pandemic-concept-bankrupt-image196241075>

Imagem 3 - <https://www.businessinsider.com/how-stores-get-you-to-spend-money-2018-8#sale-signs-can-be-deceiving-but-theyre-not-wrong-either-3>

Imagem 4 - <https://www.businessinsider.com/gap-sales-struggling-store-visit-photos-2019-6>

Imagem 5 - <https://fontsinuse.com/uses/169/hand-m-in-store-signs-2006>

Imagem 6 - <https://fontsinuse.com/uses/169/hand-m-in-store-signs-2006>

Imagem 7 - <https://www.vocabulary.cl/english/clothes.htm>

Imagem 8 - <https://br.pinterest.com/pin/417990409169113907/>

Imagem 9 - <https://womens-fashion.lovetoknow.com/fashion-tips-women/examples-modern-street-style>

Imagem 10 - <https://br.pinterest.com/pin/803259283552620977/>

Imagem 11 - [https://www.insyze.com/blog/24-amazing-style-tips-for-plus size-women/](https://www.insyze.com/blog/24-amazing-style-tips-for-plus-size-women/)

Imagem 12 - <https://essenceofstyle.com/can-you-wear-summer-clothes-in-september/>

Imagem 13 - <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-grupo-unido-de-quatro-amigos-image20469099>

Imagem 14 - <https://www.canstockphoto.com.br/grupo-pessoas-apresenta%C3%A7%C3%A3o-fazer-4875797.html>

Imagem 15 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/portrait-of-office-colleagues-standing-in-front-of-imagem-royalty-free/1309102739?adppopup=true>

Imagem 16 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/family-bonding-and-having-a-fun-time-together-imagem-royalty-free/1271545402?adppopup=true>

Imagem 17 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/cheerful-business-people-standing-by-office-window-imagem-royalty-free/557608469?adppopup=true>

Imagem 18 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/confident-business-people-in-office-imagem-royalty-free/669887338?adppopup=true>

Imagem 19 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/family-sitting-in-the-living-on-the-floor-imagem-royalty-free/1087045930?adppopup=true>

Imagem 20 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/group-of-friends-making-way-to-a-bar-imagem-royalty-free/1124489891?adppopup=true>

Imagem 21 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/portrait-of-smiling-women-leaning-on-wall-imagem-royalty-free/685011157?adppopup=true>

Imagem 22 - <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/young-females-hanging-out-in-city-imagem-royalty-free/1044444706?adppopup=true>

Imagem 23 - <https://www.crushpixel.com/stock-photo/female-sales-assistant-independent-clothing-799983.html>

Imagem 24 - https://www.youtube.com/watch?v=YqJvMXgEb4U&ab_channel=OxfordUniversityPressELT

Vídeo 1 - https://www.youtube.com/watch?v=YqJvMXgEb4U&ab_channel=OxfordUniversityPressELT

Imagem 25 - [Can I help you? – page 74](#)

Imagem 26 - <https://www.decorepronto.com.br/poster-elvis-presley-blue-suede-shoes-60x90cm-com-sem-moldura/p/10103>

Vídeo 2 - https://www.youtube.com/watch?v=FpdZzVhAZUU&ab_channel=ElvisPresleyVEVO

Imagem 27 - <https://kidspicturedictionary.com/english-through-pictures/things-english-through-pictures/clothing-problems-and-alterations/>

Imagem 28 - <https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=missing+button+shirt>

Imagem 29 - <https://draxe.com/health/are-tight-jeans-bad/>

Imagem 30 - https://www.candy-home.com/en_GB/blog/removing-stains-from-tablecloths-and-clothes/

Imagem 31 - <https://www.lovelearnings.com/dating/mens-fashion-sins-that-turn-women-off>

Imagem 32 - <https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=torn+clothes>

Imagem 33 - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Talk_face.svg