

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE TAREFAS EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DIGITAL POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO**

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

São Leopoldo, janeiro de 2014

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE TAREFAS EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DIGITAL POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora
Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo, janeiro de 2014

B242p Barcellos, Patrícia da Silva Campelo Costa

O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação / Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos -- 2014.

197 f. :il. color. ; 30cm.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

1. Linguística aplicada. 2. Língua estrangeira - Material didático. 3. Ambiente digital. 4. Formação - Professor. 5. Trabalho colaborativo. I. Título. II. Lima, Marília dos Santos.

CDU 801

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

“O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação”

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 16 de janeiro de 2014

BANCA EXAMINADORA



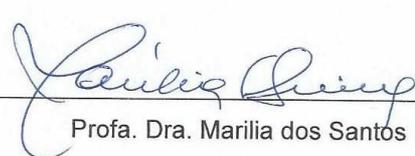
Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza (UNICRUZ)



Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray (FURG)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Aos três amores da minha vida. Aos meus pais, Nice e Campelo, os quais se empenharam imensamente na minha educação, tornando-se referências para mim. Ao meu marido Logan, companheiro espiritual amoroso de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese está atrelada ao meu percurso acadêmico que iniciou na iniciação científica com a mesma professora que hoje me orienta nesta tese. Por isso, agradeço imensamente a minha orientadora, Prof^a Dr^a Marília dos Santos Lima, que me acompanhou desde cedo, confiou em mim durante todos esses anos, tornou-se minha madrinha e da qual tenho certeza que nunca conseguirei ficar longe.

Agradecimentos ainda....

Aos professores em formação participantes desta pesquisa, sem os quais não teríamos um material de análise tão rico e inspirador.

À professora titular da turma, que abriu as portas de sua sala de aula à pesquisa, possibilitando um ambiente propício à geração de dados.

À banca composta para avaliar esta tese, formada pelos professores Dr. Antônio Escandiel de Souza, Dr^a Cátia de Azevedo Fronza e Dr^a Elisabete Andrade Longaray, por se disporem a ler e contribuir com o trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNISINOS por permitir que mais uma etapa de minha formação fosse realizada em um Programa de excelência acadêmica.

Finalmente, à UNISINOS por oferecer oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

RESUMO

Esta tese discute de que modo pode ocorrer um processo colaborativo de criação de tarefas em língua estrangeira (LE) a partir de material digital. Observa-se como professores em formação lidam com o processo de elaboração de material baseado no conteúdo hipermediático da internet. Assim, busca-se examinar como o ambiente digital pode ser um meio *potencializador* de aprendizagem através de tarefas apoiadas na tecnologia. Com base nos estudos de Bouchard (2011) e Kop (2010) sobre a influência da tecnologia na formação de professores, observa-se como o professor em formação atua de modo colaborativo frente à criação de tarefas didáticas a serem utilizadas no ensino de línguas mediado por computador. Partindo também das pesquisas desenvolvidas por Swain (2000, 2006) e Swain e Lapkin (2001) sobre o impacto do diálogo colaborativo no ensino de línguas, é tecida uma análise de como a colaboração pode contribuir para o processo de criação de tarefas. Para tanto, a metodologia deste trabalho é qualitativa, buscando examinar as oportunidades de negociação e as propostas didáticas geradas pelas interações entre os professores. Para a elaboração do material didático, solicitou-se aos participantes que focalizassem a compreensão e a produção oral e escrita, considerando noções de letramento, gêneros textuais, necessidades e interesses dos alunos. Possibilidades de criação por parte dos professores em formação foram analisadas conforme indicações de Willis e Willis (2007) sobre como elaborar tarefas. Ademais, foram examinados indícios de aprendizagem colaborativa, a qual possibilita aos participantes estabelecerem interações que fomentem o aprendizado. São apresentadas as propostas construídas pelos professores em formação, assim como episódios de interação que evidenciam o envolvimento desses participantes e sua reflexão sobre a relevância de um material didático adequado, enfatizando-se o papel da tecnologia. Além disso, os resultados revelam que a interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo entre os professores em formação pode fomentar o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Material didático; Língua estrangeira; Ambiente digital; Formação de professores; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This dissertation aims at discussing how a collaborative process of creating tasks in a foreign language (FL) with electronic material can occur. It is observed how pre-service teachers handle the process of building material based on hypermedia content available on the web. Thus, it is examined how the digital environment can be a rich means of fostering learning through technology-supported tasks. Grounded on studies by Bouchard (2011) and Kop (2010) about the influence of technology in teacher education, this dissertation shows how pre-service teachers work collaboratively when creating tasks for computer-mediated teaching. Furthermore, we analyze how collaboration can contribute to a task creation process based on studies carried out by Swain (2000, 2006) and Swain and Lapkin (2001) about the impact of collaborative dialogue on language teaching. From a methodological perspective, this study is qualitative, seeking to examine the opportunities of negotiation and the didactical tasks generated when the pre-service teachers interacted. When preparing the teaching material, the participants were asked to focus on comprehension and on oral and written production, considering concepts such as literacy, textual genres, and students' needs and interests. We sought to analyze the possibilities of task creation following Willis and Willis's indications (2007), as well as sought to verify collaborative learning, which enables learners to establish interactions that may lead to learning. We present some productions which display involvement of these pre-service teachers, as well as excerpts of interaction which demonstrate their reflection on the relevance of adequate didactical material, emphasizing the role of technology. Besides, the results show that the interaction established between the pre-service teachers while collaborating can enhance the learning process.

Keywords: Didactic material; Foreign language; Digital environment; Teacher education; Collaborative work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	78
Figura 2. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	79
Figura 3. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	80
Figura 4. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	80
Figura 5. Comentário de Paula sobre uma tarefa produzida por Marcela e Kátia ____	81
Figura 6. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	81
Figura 7. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	83
Figura 8. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	83
Figura 9. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	83
Figura 10. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	84
Figura 11. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	84
Figura 12. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	84
Figura 13. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	85
Figura 14. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia _____	86
Figura 15. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	87
Figura 16. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	88
Figura 17. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	89
Figura 18. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	89
Figura 19. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	90
Figura 20. Comentário de Sandro sobre uma tarefa produzida por Paula e Valéria ____	90
Figura 21. Comentário de Rafael sobre uma tarefa produzida por Paula e Valéria ____	91
Figura 22. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	92
Figura 23. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria _____	92

Figura 24. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria	93
Figura 25. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	93
Figura 26. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	93
Figura 27. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria	94
Figura 28. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	95
Figura 29. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	96
Figura 30. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	96
Figura 31. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	97
Figura 32. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	97
Figura 33. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	98
Figura 34. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	98
Figura 35. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	100
Figura 36. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	101
Figura 37. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	102
Figura 38. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	103
Figura 39. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	103
Figura 40. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	104
Figura 41. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	104
Figura 42. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	105
Figura 43. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	106
Figura 44. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	107
Figura 45. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	108
Figura 46. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	108
Figura 47. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	109
Figura 48. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael	110

Figura 49. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	111
Figura 50. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	111
Figura 51. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	111
Figura 52. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	113
Figura 53. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael _____	113
Figura 54. Contextualização da unidade didática de Carla e Taís _____	114
Figura 55. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	115
Figura 56. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	116
Figura 57. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	117
Figura 58. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	117
Figura 59. Insumo textual oferecido por Carla e Taís _____	118
Figura 60. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	119
Figura 61. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	120
Figura 62. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	121
Figura 63. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	122
Figura 64. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís _____	123
Figura 65. Comentários sobre a unidade didática produzida por Paula e Valéria ____	124
Figura 66. Comentários sobre a unidade didática produzida por Sandro e Rafael ____	125
Figura 67. Comentário de Marcela sobre a unidade produzida por Carla e Taís ____	125
Figura 68. Comentários sobre a unidade didática produzida por Carla e Taís ____	126
Figura 69. Comentários sobre a unidade didática produzida por Marcela e Kátia ____	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Verificação de tarefas conforme sugestões de Willis e Willis (2007)	37
Quadro 2. Quadro resumido com orientações para criação de unidades didáticas	69
Quadro 3. Estruturação dos critérios de análise	70
Quadro 4. Quadro resumido com etapas da geração de dados	72
Quadro 5. Quadro com orientações iniciais – unidade de Marcela e Kátia	127
Quadro 6. Quadro com orientações iniciais – unidade de Paula e Valéria	128
Quadro 7. Quadro com orientações iniciais – unidade de Sandro e Rafael	129
Quadro 8. Quadro com orientações iniciais – unidade de Carla e Taís	130
Quadro 9. Verificação de tarefas conforme sugestões de Willis e Willis (2007)	131

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente virtual de aprendizagem

EAD - Educação a distância

EBT - Ensino baseado em tarefas

ECCs - Episódios de conflito cognitivo

ERLs - Episódios referentes à língua

L1 - Língua materna

L2 - Segunda língua

LE - Língua estrangeira

NTICs - Novas tecnologias de informação e comunicação

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização	15
1.2	Objetivos e questões que guiam esta pesquisa	18
2	TRABALHO COLABORATIVO	21
2.1	A perspectiva sociocultural na formação docente	22
2.1.1	A teoria sociocultural e os artefatos tecnológicos	25
2.2	A colaboração fomentada pelas tarefas	27
2.2.1	As orientações de Willis e Willis (2007) para a elaboração de tarefas	31
3	MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL	38
3.1	A multimodalidade no material eletrônico	39
3.2	A tarefa no processo de construção didática	44
3.3	O trabalho com gêneros textuais em meio digital	49
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIA	53
4.1	O papel da tecnologia na formação universitária	54
4.2	O professor como proponente de <i>design</i> instrucional	60
5	METODOLOGIA	66
5.1	Contexto e participantes	66
5.2	Critérios de análise	67
6	GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE	72
6.1	A colaboração entre os professores em formação	74
6.2	O material didático produzido	77
6.2.1	Comentários sobre o material didático	123
6.2.2	As orientações iniciais e a materialização das tarefas	127
6.2.3	Tarefas alinhadas às orientações de Willis e Willis (2007)	131
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

APÊNDICE _____ **155**

ANEXOS _____ **158**

1 INTRODUÇÃO

O professor em formação ainda tem pouca oportunidade, em contexto universitário, de refletir sobre a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)¹ na prática escolar. Nesse sentido, vários estudiosos (COSTA, 2001; KOP, 2010; QUEVEDO, 2011; VERGNANO-JUNGER, 2010) salientam a importância de reflexões sobre o papel da tecnologia na formação docente e de práticas de ensino mediadas por tecnologias por parte de professores em formação. Essas reflexões podem ser fomentadas a partir da formação universitária, durante a qual o professor em formação cursa disciplinas em que há a necessidade de discussão sobre a incorporação da tecnologia na sala de aula. Quanto às práticas, é essencial que os professores em formação aprendam a construir material didático mediado pela tecnologia, de modo a proporcionar futuramente aulas significativas embasadas em artefatos tecnológicos. Assim, o contexto de ensino de língua estrangeira (doravante LE) pode se beneficiar da elaboração de materiais didáticos que privilegiem o ambiente digital, tão caro à prática diária dos alunos.

A maioria dos alunos está acostumada com a participação ativa em contextos digitais nos quais há novas formas de manipulação da mídia e engajamento semiótico (BLACK, 2008). Ainda segundo essa autora, muitos jovens que estão envolvidos com a tecnologia são versados na manipulação de vídeos, uso de *softwares* de comunicação instantânea, *webcams*, dentre várias outras possibilidades digitais, de modo que têm participação em espaços multitextuais da rede. Desse modo, é essencial que o professor de LE, assim como os de outras disciplinas, também esteja ciente das oportunidades que o ambiente digital oferece.

Esta tese focaliza a produção de material didático em LE a partir da colaboração estabelecida entre duplas de alunos de Licenciatura em Letras de uma universidade particular do sul do Brasil. Oito professores em formação participaram da pesquisa, formando duas duplas de inglês como LE e duas duplas de alemão como LE. Busca-se observar de que modo o professor em formação utiliza estratégias pedagógicas que relacionem o meio digital a tarefas promotoras de ocasiões de aprendizagem em LE. Para tanto, os professores em formação desenvolveram unidades didáticas com tarefas

¹ O termo *tecnologias de informação e comunicação* foi cunhado por Stevenson (1997).

voltadas a um tema em particular, o qual foi escolhido por eles, levando em conta que tais tarefas seriam produzidas para serem realizadas em um curso semipresencial de LE ou em um curso presencial de LE mediado por tecnologias. Essas unidades podem ser consideradas sequências de tarefas, conforme Willis e Willis (2007), visto que uma atividade se relacionava com a anterior e com a posterior. A sequência de tarefas permite uma continuidade na elaboração e na realização de atividades pedagógicas e uma lógica que pode fazer sentido para o aluno. Além disso, a tarefa se caracteriza por procurar promover entre os aprendizes uma troca genuína de significado².

Nesta tese, considera-se a relevância da pesquisa em educação mediada por computador, que aponta para a tecnologia como elemento potencializador da criação e da autoria na língua, gerando um espaço propício para o ensino-aprendizagem. Especificamente, investiga-se a educação mediada por computador no âmbito do ensino de LE, de modo a verificar como se dá o processo de criação de tarefas mediadas por tecnologias por professores em formação. Desse modo, este estudo aborda o processo de produção de material didático tendo dois focos – a elaboração de recursos pedagógicos por professores em formação e o uso de meios tecnológicos como elementos mediadores dessa criação.

É adotado na tese o conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), entendido como o diálogo que contribui para a aprendizagem, a partir de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1978), dando especial valor ao componente social das trocas entre indivíduos. Visto que as unidades didáticas foram concebidas por duplas, o diálogo colaborativo é um construto teórico que também guia esta investigação. Assim, é estabelecida uma imbricação entre as áreas de Linguística Aplicada relativa ao ensino e aprendizagem de LE, a formação de professores, a produção de material didático e o campo educacional voltado à inclusão de NTICs em contextos pedagógicos.

1.1 Contextualização

Esta tese é baseada nos seguintes pilares de interesse: (a) pesquisas anteriores sobre produção de material didático (ALLWRIGHT, 1981; CANNIVENG;

² O conceito de tarefa é mais desenvolvido no Capítulo 3 (Seção 3.2 – *A Tarefa no Processo de Construção Didática*).

MARTINEZ, 2003; TOMLISON, 2012); e (b) investigações sobre a influência da tecnologia no ensino de LE (BLAKE, 2008; CHAPELLE; LUI, 2007; DEREWIANKA, 2003; PINHO, 2013). Especificamente, este trabalho trata da produção de material didático em ambiente digital e se volta a investigações sobre o papel dos meios tecnológicos no processo de formação do professor, em especial no que concerne à produção de material pedagógico. Há, portanto, uma delimitação do público focado na pesquisa, o qual tem de atuar para responder às necessidades de um aluno cada vez mais conectado e dependente de recursos digitais.

Para a elaboração do material didático desta proposta de tese, foi realizada uma geração de dados durante a qual se solicitou aos participantes que focalizassem a compreensão e a produção oral e escrita, considerando noções de letramento, gêneros textuais, autonomia, conhecimento de mundo, necessidades e interesses dos alunos. Tais noções foram selecionadas, pois haviam sido trabalhadas pela professora titular da turma com o grupo de participantes da pesquisa, antes do início da geração de dados. Assim, a professora sugeriu que esses conceitos, abordados a partir de leituras e discussões em aula, fossem retomados no desenvolvimento de materiais. Portanto, nesta tese, são apresentadas algumas produções que evidenciam o envolvimento dos alunos de Licenciatura e sua reflexão quanto à relevância de um material didático adequado, enfatizando-se o papel da tecnologia.

Antes mesmo da geração de dados, pensava-se que a interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo poderia fomentar o processo de aprendizagem em LE e a reflexão sobre práticas docentes por parte dos participantes da pesquisa. Também se esperava que os alunos tivessem alguma dificuldade em elaborar as tarefas, por não terem anteriormente cursado uma disciplina voltada ao uso de recursos digitais no processo de criação de material, ou mesmo voltada à inclusão de tecnologias em sala de aula. Entretanto, mesmo sem essa experiência prévia, os participantes da pesquisa elaboraram muitas tarefas pedagogicamente significativas. A noção de *significativa* vai ao encontro da *teoria da aprendizagem significativa* de Ausubel (1982), segundo a qual o material didático torna-se significativo quando o aprendiz pode relacionar as novas informações com conhecimentos anteriores já estabelecidos em sua estrutura cognitiva. É dado, portanto, um forte valor ao conhecimento prévio, considerado base para a construção de novos saberes. Para Pelizzari *et al.* (2002, p.40), os quais se apoiam na teoria de Ausubel (1982),

a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível [...]

Consequentemente, é preciso criar tarefas que mostrem uma coerência temática e sequencial em uma unidade didática, valorizando os dispositivos digitais e a produção dos alunos. Por sua vez, os professores em formação, assim como seus futuros alunos, tendem a ser usuários da rede e muitas vezes já são produtores de materiais nesse meio, publicando textos e vídeos na *web*. Todavia, os materiais que elaboram nem sempre estão vinculados à prática futura que terão como professores de alunos com perfil digital. É essencial, portanto, que o uso da tecnologia passe a ser um aliado também no processo de criação de recursos pedagógicos, prática essa que deve ser iniciada ainda na formação universitária do professor.

A partir dos estudos mencionados no início desta seção, procuramos neste trabalho discutir a proposta de uma experiência que verifique esse processo de construção didática em contexto universitário. Para tanto, foi conduzida uma geração de dados com oito alunos de graduação em Letras Licenciatura, quatro de alemão como LE e quatro de inglês como LE, em uma universidade particular do sul do país. A pesquisadora deste trabalho atuava na geração de dados com a turma, enquanto a professora titular acompanhava a prática. Estas foram as etapas contempladas na geração de dados para a tese: a) conversa com a turma sobre a proposta de criação de uma unidade didática com tarefas em ambiente digital; b) exposição de algumas ferramentas digitais³, as quais poderiam auxiliar os alunos na elaboração dos materiais; c) formação das duplas que atuaram na criação do material; d) negociação entre os membros das duplas sobre qual seria a temática de sua unidade e *brainstorming* de primeiras ideias sobre tarefas; e) aulas de criação de tarefas, durante as quais a pesquisadora atuou como mediadora do processo, auxiliando com sugestões sobre a estruturação da tarefa e sobre quais ferramentas poderiam ser úteis; f) divulgação do material na rede; g) *feedback* por parte dos colegas de outras duplas, que leram as propostas e delinearão comentários nos ambientes virtuais de aprendizagem onde as

³ A listagem de tais ferramentas está disponível no *Apêndice* deste trabalho.

unidades foram postadas; h) *feedback* por parte da pesquisadora e da professora titular em relação às tarefas elaboradas.

As etapas assinaladas acima são o foco de exame da pesquisa, visto que as interações dos alunos enquanto conversavam sobre as tarefas foram gravadas em áudio para posterior análise dos dados. Nesse circuito de investigação, o qual será detalhado na seção *Metodologia*, insere-se a temática deste trabalho, que pretende analisar as possibilidades de construção de material didático necessário a uma nova era de aprendizagens digitais.

1.2 Objetivos e questões que guiam esta pesquisa

Particularmente, procura-se examinar nesta tese um processo que englobe o trabalho colaborativo sustentador da produção de tarefas baseadas em hipermídia da internet. A hipermídia refere-se a elementos de multimídia, tais como vídeos, áudios e informação gráfica, que podem oferecer conexões para outros materiais a partir de *links*⁴ (LAMPERT; BALL, 1990). Desse modo, o professor tem de lidar com uma quantidade de material hipermidiático na rede que vai além do texto linear, a fim de construir tarefas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Assim, é investigado de que maneira os professores em formação atuam em um trabalho colaborativo de criação de tarefas em LE vinculadas ao meio eletrônico⁵, a fim de que o processo de construção de tarefas esteja inter-relacionado ao letramento digital. Conforme Burnett (2009), o letramento digital refere-se a práticas voltadas à produção digital de textos, envolvendo qualquer texto que tem por base a tela de um dispositivo eletrônico (computadores, celulares, *tablets*, etc.). Para a autora, a noção de letramento digital se vincularia à ideia de práticas, justamente pelo fato de os letramentos digitais emergirem de variadas práticas que se dão por intermédio dos dispositivos digitais.

Há muito campo em aberto para os estudos na área de produção de material didático em ambiente digital para o ensino de LE, visto que poucas pesquisas (por exemplo, BRAGA, 2010; COSTA, 2001; SILVA, 2009) focalizam o meio tecnológico como locus de base das tarefas. Além disso, ainda são necessários mais trabalhos que

⁴ Essas noções são mais elaboradas no capítulo 3 (seção 3.1 – *A multimodalidade no material eletrônico*).

⁵ Nesta tese, os termos *eletrônico* e *digital* são utilizados de modo intercambiável.

integrem as áreas de ensino e aprendizagem de LE com as práticas educativas tecnológicas na formação de professores. Desse modo, esta tese tenta agregar essas diversas áreas, de maneira a examinar como a tecnologia educacional, a partir da proposta de construção de tarefas em meio eletrônico, pode ser desenvolvida por professores em formação. Além das referências indicadas no início da seção 1.1 desta tese, temos como parte do embasamento teórico as seguintes fontes: (a) pesquisas que examinam a elaboração de material didático em LE (BRAGA, 1997; CRISTOVÃO, 2005; VILAÇA, 2009a); (b) investigações sobre o papel do trabalho colaborativo entre professores (DAMIANI, 2008; ELBAZ, 1983; LIEBERMAN, 1992); (c) estudos sobre a tecnologia na formação docente (ALMEIDA *et al.*, 2003; GUIMARÃES; VERGNANO-JUNGER, 2008; PAIVA, 2001; QUEVEDO; CRESCITELLI, 2005; QUEVEDO *et al.*, 2009).

Partindo dessas referências, esta tese contempla o exame da produção colaborativa de tarefas em meios digitais de aprendizagem por professores em formação. Tais tarefas, tendo por base hipertextos da rede, vão ao encontro das necessidades de uma educação que contemple também o letramento digital do aluno e do professor. Os hipertextos, diferentemente dos textos impressos oferecem

ao leitor possibilidades de trajetórias diversas, de forma não sequencial, ativando no leitor a expectativa de que haverá *links* atrelados aos diferentes segmentos textuais, sem uma sequência pré-estabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor, exigindo que ele faça escolhas e também determine [...] a ordem de acesso aos diferentes segmentos disponibilizados no hipertexto (SILVA; TAVARES, 2006, p. 135).

Desse modo, tanto professores quanto alunos terão de lidar com ambientes repletos de hipertextos, os quais requerem práticas de leitura e produção diferenciadas. Esta tese propõe-se a investigar de que maneira a construção colaborativa de material didático em LE pode se dar a partir do uso de recursos tecnológicos por professores em formação, oportunizando uma reflexão acerca da construção colaborativa de tarefas baseadas em hipertextos multimodais⁶. Além disso, pretende-se também agregar a área de tecnologia educacional aos estudos em Linguística Aplicada a partir da proposta de

⁶ O conceito de *hipertexto multimodal* é abordado na seção 3.1 (*Multimodalidade no material eletrônico*) deste trabalho.

tarefas criadas colaborativamente por professores em formação, a fim de examinar como o meio digital pode auxiliar nas práticas de letramentos.

Diante desse cenário, as seguintes questões norteiam esta pesquisa:

- Como se dá o processo de criação colaborativa de tarefas em LE por professores em formação, utilizando material eletrônico?
- De que modo o ambiente digital pode favorecer a construção de tarefas pedagógicas desafiadoras e significativas para os aprendizes?

Dessa maneira, com o intuito de abarcar temas relevantes à presente pesquisa, esta tese está composta das seções a seguir. No capítulo 2, *Trabalho Colaborativo*, são apresentadas as relações entre a teoria sociocultural e a noção de colaboração quando da criação e realização de tarefas por professores em formação. Na sequência, no capítulo *Material Didático Digital*, são traçadas características da multimodalidade dos meios tecnológicos que influenciam na elaboração de material didático, assim como é discutido o conceito de tarefa na área de ensino e aprendizagem de LE. Em seguida, no capítulo *Formação de Professores e Tecnologia*, é abordada a imbricação entre formação docente em LE e a presença da tecnologia nesse processo, a partir da preparação do aluno que se tornará professor e será protagonista como *designer* instrucional. No capítulo 5, *Metodologia*, são descritos o contexto, os participantes e os critérios de análise da pesquisa. A seguir, em *Geração de Dados e Análise*, são analisados os dados de pesquisa relativos às interações entre os professores em formação e sua produção de material didático. Finalmente, as *Considerações Finais* abrangem a confrontação dos dados com as questões de pesquisa, delineando as conclusões desta tese.

2 TRABALHO COLABORATIVO

Esta tese é orientada por princípios socioculturais de Vygotsky (1978, 1998) e Lantolf e Thorne (2006). Ademais, seguimos neste trabalho a noção de Swain e Lapkin (1998), segundo a qual a aprendizagem é o processo que ocorre durante a atuação dos indivíduos, quando eles realizam uma tarefa em colaboração⁷. Segundo Silva (2011, p.93), “a colaboração e, por extensão, a cooperação são um empenho mútuo por um esforço coordenado para que um determinado grupo solucione conjuntamente um problema”. Procura-se observar nesta pesquisa um processo que englobe o trabalho colaborativo na elaboração de tarefas, as quais fomentarão letramentos digitais por parte de alunos e professores.

Além de os letramentos digitais serem permeados de características da teoria sociocultural, o fato de o presente trabalho focalizar o trabalho colaborativo entre professores em formação também se aproxima das noções vygotskianas de interação e mediação do conhecimento. Swain e Lapkin (2001) enfatizam os benefícios da colaboração para a promoção da aprendizagem em L2⁸. Além disso, parte-se aqui da pressuposição de Lima e Costa (2010b), a partir da qual a aprendizagem colaborativa pode ser considerada um conjunto de eventos que favorecem a interação entre os indivíduos. Assim como os aprendizes podem atuar colaborativamente a fim de que surjam ocasiões promotoras de aprendizagem de LE, os professores também podem construir conhecimento conjunto a partir de interações baseadas no trabalho colaborativo. Nesse sentido, conforme Schön (1983), o desenvolvimento colaborativo do professor tende a ser profícuo por ser um processo dinâmico, contínuo e reflexivo. Por sua vez, Damiani (2008) faz um apanhado de trabalhos relacionados à temática da colaboração, tanto entre professores quanto entre alunos, de maneira a expor o quanto as práticas de atuação colaborativa podem ser profícuas em contexto escolar.

Conforme Willis e Willis (2007), ao produzir colaborativamente tarefas, os professores ganham mais experiência e trabalham mais rápido na construção de planos.

⁷ Nesta tese, os termos *cooperativo* e *colaborativo* são utilizados de modo intercambiável.

⁸ Neste trabalho, seguimos o conceito de L2 de Mitchell *et al.* (2013), segundo o qual a L2 compreende qualquer língua que não seja a língua materna (L1) do aprendiz. Desse modo, nesta pesquisa, LE e L2 são termos intercambiáveis.

De fato, a questão do tempo de preparo das aulas é um dos pontos que muitas vezes perturba o docente. Tendo oportunidade de trabalhar pelo menos em pares com algum colega, como no caso da presente pesquisa, além de ganhar tempo, o professor tem um interlocutor com o qual pode discutir dúvidas e possíveis inquietações quanto às tarefas elaboradas. Desse modo, levar em consideração uma perspectiva social que fomente a integração tanto entre alunos quanto entre docentes é um primeiro passo para propor um ensino baseado em colaboração.

2.1 A perspectiva sociocultural na formação docente

Nesta tese, a aprendizagem de língua é vista sob a teoria vygotskiana sociocultural, visto que é dado valor ao componente social do processo. Desse modo, alguns conceitos da teoria de Vygotsky têm fundamental importância ao se pensar em um aprendizado baseado na colaboração. Um conceito essencial para Vygotsky (1978) é o de mediação, visto que para o estudioso as formas superiores de atividade mental humana são mediadas. A relação do indivíduo com o mundo não se dá, então, de forma direta, mas sim através de mediações possibilitadas pelos artefatos mediadores. Dessa maneira, Lantolf (2000) refere-se à teoria vygotskiana ao afirmar que utilizamos ferramentas simbólicas para mediar e regular nossas relações. Essas ferramentas (que podem ser simbólicas e também físicas) seriam artefatos criados para auxiliar na mediação de nossas atividades sociais. Podemos considerar, assim, o computador como uma ferramenta física, participante também do processo de mediação que pode levar a oportunidades de aprendizagem. Quanto a ferramentas simbólicas, a linguagem tem um papel central na mediação, visto que para Vygotsky (1998) essa ferramenta possibilita que sejam construídas as funções mentais superiores. Desse modo, ao produzir na língua, o indivíduo realiza ações que medeiam aspectos de funcionamento mental superior relacionados à cognição (SWAIN, 2011).

Observamos, portanto, que a linguagem e os aparatos tecnológicos são fatores essenciais passíveis de dar suporte ao aprendizado, o qual depende de mediações também sociais entre aprendizes e professores. As mediações, segundo Vygotsky (1998), desenvolvem-se em um local metafórico chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o qual seria dinâmico justamente por se modificar à medida que ocorrem interações com diversos indivíduos. Seria uma área em que estariam os

conhecimentos em potencial, os quais seriam desenvolvidos a partir das mediações e interações com outros indivíduos.

A aprendizagem, então, está estritamente vinculada ao processo de mediação, pelo qual o indivíduo atua no mundo através de dispositivos mediadores, os quais seriam instrumentos físicos e psicológicos. Ainda em relação ao aspecto social do aprendizado, para Leontyev (1981), seguidor de Vygotsky, o desenvolvimento resulta de engajamento em atividades mediadas não apenas por ferramentas simbólicas e/ou físicas, mas também por um contexto sociocultural mais amplo. Desse modo, o que parece ser a mesma tarefa ou atividade pode ser interpretado de maneira diversa por pessoas diferentes, dependendo, por exemplo, de seus entendimentos culturais prévios e de suas percepções sobre o objetivo da tarefa (MITCHELL *et al.*, 2013).

Muitas das tarefas propostas pelos professores em formação participantes deste estudo têm um caráter colaborativo atrelado a sua realização. Nassaji e Swain (2000) corroboram a perspectiva sociocultural vygotskiana, afirmando que o conhecimento é definido como social em sua natureza e construído através de um processo de colaboração entre aprendizes em contextos sociais. Segundo a teoria vygotskiana, a construção de conhecimento é primeiramente mediada no nível intermental (exteriormente, na interação entre indivíduos) para só depois partir para o nível intramental (quando então o conhecimento é apropriado e internalizado pelo indivíduo). Nesse processo de internalização há uma reconstrução interna a partir da qual posteriormente o indivíduo realizará novas operações externas. Conforme Mitchell *et al.* (2013), os aprendizes são vistos na teoria sociocultural como construtores ativos de seu próprio ambiente de conhecimento, o qual modelam através da escolha de objetivos e operações. O processo de aprendizagem ocorre, então, partindo de uma dimensão social através das relações interpessoais para apenas depois atingir a dimensão individual (intrapessoal).

A ideia original de Vygotsky (1978) estava centrada na colaboração entre aprendizes (*novices*) e especialistas (*experts*). Por sua vez, os teóricos mais atuais da teoria sociocultural (LANTOLF; THORNE, 2006; SWAIN, 2001; WELLS, 1999) ampliaram essa noção para a colaboração entre os próprios aprendizes. Um conceito caro à teoria sociocultural refere-se ao *andamento* (WOOD *et al.*, 1976), o qual seria justamente o auxílio proporcionado pelo indivíduo mais capaz do par ao seu colega. Esses autores apresentam as seguintes funções do andamento: a) *recrutamento*, no qual

o indivíduo mais capaz (tutor) busca o interesse do aprendiz para que uma tarefa seja cumprida; b) *redução nos níveis de liberdade*, que envolve uma simplificação da tarefa a partir da redução de ações requeridas para o cumprimento da tarefa; c) *manutenção da direção*, na qual o tutor tem o papel de manter o aprendiz focado na busca do objetivo; d) *marcação de aspectos críticos*, relacionado à ênfase que o tutor dá a aspectos da tarefa que são relevantes, provendo *feedback* ao aprendiz sobre o que é esperado da produção; e) *controle de frustração*, em que o tutor oferece apoio ao aprendiz ao tentar criar um ambiente menos estressante, reduzindo a angústia do indivíduo durante a realização da tarefa; f) *demonstração*, durante a qual o tutor apresenta um modelo do que seria a solução de uma tarefa, de maneira que o aprendiz possa se basear nesse modelo.

Em algumas tarefas criadas pelos participantes neste estudo as instruções recomendam o trabalho colaborativo, de modo a incentivar a cooperação entre os alunos. Segundo Bandeira (2009, p.70), “ao lidar insistentemente com os aparatos digitais, o sujeito acumula saberes, trocados pessoal ou virtualmente com outros que também realizam práticas de leitura e escrita na tela.” Já que os alunos têm, a partir dessas tarefas, a oportunidade de atuar colaborativamente, auxiliando um ao outro no trabalho que realizam mediados pelas ferramentas de um computador, o resultado final é uma coautoria de todos.

Conforme Johnson (2009), sob a perspectiva sociocultural, o modo como a consciência humana desenvolve-se depende de atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos artefatos ou ferramentas culturalmente construídos (dentre eles a linguagem) que usamos para participar dessas atividades. Seria um entrelaçamento, então, das questões cognitivas e sociais, a partir de uma visão sociocultural do aprendizado humano. Johnson (2009) justamente resgata o trabalho vygotskiano para salientar o quanto as oportunidades de interação influenciam a construção do conhecimento a partir de parcerias colaborativas que fomentam a aprendizagem. Neto e Quevedo (2011, p. 71-72) indicam que o aspecto social “pode ser um instrumento transformador do indivíduo e, ao mesmo tempo, facilitador do processo de aprendizagem em ambientes digitais”. Visto que oportunidades de trocas sociais são ainda mais variadas hoje, devido à mediação de recursos tecnológicos, a teoria sociocultural também pode ser observada sob a perspectiva das NTICs.

2.1.1 A teoria sociocultural e os artefatos tecnológicos

A teoria sociocultural também se vincula aos artefatos tecnológicos, visto que esses podem ser mediadores no processo de construção do conhecimento. A tecnologia, portanto, constitui-se como um artefato cultural que atua como dispositivo de mediação. Nesse sentido, Silva (2011, p.86), baseando-se na teoria vygotskiana, assevera que “para interagir com os outros no mundo” usamos “determinados instrumentos que agem como mediadores, com o intuito de realizar interpretações das informações advindas das interações vivenciadas.” Inevitavelmente, temos hoje os instrumentos tecnológicos como recursos mediadores de nossas ações. A mediação, portanto, envolve sobremaneira ferramentas, além das relações interpessoais, de modo que o artefato tecnológico seja também um item mediador de conhecimento.

Para Fullan e Smith (1999), em um contexto de construção do conhecimento, a tecnologia torna-se uma ferramenta que auxilia os aprendizes a acessar, compartilhar informações e colaborar com os outros. Tal contexto de construção de conhecimento, conforme Dwyer *et al.* (1991), forneceria aos seus atuantes os seguintes papéis: o professor poderia ser colaborador e mesmo aprendiz, enquanto que o aprendiz poderia ser colaborador e até mesmo especialista. Essa troca de papéis pode ocasionar certo desconforto inicialmente para alguns professores, pois o docente nem sempre é o detentor do conhecimento. Todavia, é essencial estabelecermos em aula um ambiente onde o compartilhamento de saberes e a instabilidade dos papéis sejam bem recebidos.

Assim, Paiva (2001, p. 97-98) salienta que “a *Web* nos ajuda a sair do foco no ensino para o da aprendizagem”. Não há por que centralizar o papel de ensino por parte do professor quando os mais variados membros de uma turma podem construir uns com os outros conhecimentos. Inclusive, Carlini e Ramos (2009, p. 163), ao se referirem a cursos mediados por computador, destacam o quanto é preciso levar em conta a atuação de diversos atores no processo de aprendizagem para que haja bons resultados:

Avaliar um curso é diagnosticar o desempenho de cada um de seus atores - professores, alunos, equipe de apoio, material didático, projeto pedagógico, ambiente virtual – avaliando a sua contribuição e adequação para realizar os objetivos propostos (CARLINI; RAMOS, 2009, p.163).

Além disso, a *web* oferece oportunidades de permitir ao aluno o papel de protagonista em um processo no qual ele se torna criador de novos letramentos⁹ *online*. Por conseguinte, há a possibilidade de uma nova forma de mediação – a mediação digital.

Ao operarem com uma grande diversidade de instrumentos psicológicos (hipertextos, imagens, animações, vídeos, sons), essas tecnologias podem potencializar o processo de mediação entre o indivíduo e o conhecimento, podendo ser integradas às atividades escolares (GARCIA, 2006, p.2).

Os recursos computacionais, então, atuam como mediadores nesse processo digital em que regulamos nossas ações com os indivíduos e com as ferramentas. Nesse contexto, Weller (2007) enfatiza que na aprendizagem mediada por computador haveria duas tradições prevalentes – uma na qual as conexões são feitas entre as pessoas e outra na qual as conexões são feitas com os recursos. Na primeira, o foco seria justamente na interação social, enquanto que a segunda focalizaria o engajamento com ferramentas. Por isso, mesmo que haja uso de recursos digitais, a interação que prepondera a partir de tarefas mediadas por ferramentas é o fator mais relevante no aprendizado. Seja com ou sem o uso de tecnologias, o estabelecimento em aula de *comunidades de prática* (LAVE; WENGER, 2001) é um critério essencial para que oportunidades de aprendizagem ocorram. Essas comunidades seriam grupos envolvidos em uma causa conjunta através do trabalho colaborativo. A prática social estaria vinculada, então, à construção dessas comunidades de indivíduos, visto que o conceito de “prática social está inerentemente” vinculado “à existência (ou à emergência) de comunidades ou conjuntos de pessoas que se reconhecem mutuamente como associadas a um conjunto de ‘fazeres’” (SILVA, 2011, p. 98).

No entanto, certamente podemos pensar que os artefatos tecnológicos são também poderosas fontes passíveis de incitar oportunidades de aprendizado. Por exemplo, alguns autores (DOWNES, 2007; DOWNES, 2010; KOP, 2011; SIEMENS, 2004) apoiam o conectivismo, segundo o qual o conhecimento está distribuído através de uma rede de conexões, e a aprendizagem consiste na habilidade do indivíduo de se

⁹ O conceito de *novos letramentos* é desenvolvido no capítulo 4 (*Formação de Professores e Tecnologia*) desta tese.

envolver nessas redes e construir novas conexões. Segundo o conectivismo, o conhecimento pode ser construído a partir das atividades seguintes: a) *agregação*: através do acesso a uma variedade de recursos *online* (formando, assim, o insumo); b) *relação*: estabelecida depois do contato com o conteúdo (após o insumo), visto que então o aprendiz pode refletir e relacionar tal insumo ao que já sabe e a suas experiências prévias; c) *criação*: após a *relação*, os aprendizes podem criar algo próprio. Kop (2011) exemplifica essa criação com as postagens de blog, postagens em um fórum ou elaboração de um vídeo, por exemplo; d) *compartilhamento*: durante o qual os aprendizes compartilham o seu trabalho na rede.

É possível observar, então, que em todas essas fases há um forte papel dos artefatos tecnológicos em prover oportunidades de insumo, criação e principalmente compartilhamento. Há alguns anos, a divulgação dos trabalhos elaborados por alunos seria cerceada pelos limites físicos da comunidade escolar. Hoje, por sua vez, esses indivíduos podem se tornar autores reconhecidos de material *online*, provocando a continuação de novos letramentos digitais. Conforme Bouchard (2011), existe agora uma nova oportunidade de os aprendizes agregarem informações na rede, de modo a contribuir moldando os conteúdos desse espaço, tornando-se protagonistas nesse processo. Segundo o autor, a partir dessa oportunidade, os indivíduos passam por uma mudança, visto que a crença agora não é mais em um conhecimento estático, mas sim em um conhecimento de natureza fluida, o qual pode ser até mesmo modificado por eles.

Sobretudo, é importante lembrar “que os recursos tecnológicos não são o fim da aprendizagem, mas são meios”, propiciando ao aluno “aprender com interesse, com criatividade, com autonomia” (GARCIA, 2006, p. 3). Inegavelmente, esses aspectos também estão presentes na educação em vários momentos, mesmo sem o uso da tecnologia. Todavia, seria ingenuidade nossa não incluir os meios eletrônicos, tão atraentes às novas gerações, em sala de aula.

2.2 A colaboração fomentada pelas tarefas

Nesta tese, pensamos na colaboração em duas frentes: entre os professores em formação e entre os alunos quando realizam as tarefas. São dois processos colaborativos essenciais que envolvem o auxílio de um parceiro durante a condução de uma atividade,

seja de criação ou de realização de fato. Entretanto, nesta tese nos detemos em explorar o primeiro processo entre os professores, visto que a recepção, por alunos potenciais, das tarefas produzidas por eles não será examinada, apenas o processo de construção didática e suas possibilidades.

Cada uma das tarefas elaboradas pelos participantes deste estudo fornecem oportunidades diferenciadas de colaboração entre seus alunos. Na observação das tarefas, no capítulo *Metodologia*, será observado como algumas das tarefas criadas incitam oportunidades de colaboração. Naturalmente, algumas das tarefas que foram desenvolvidas têm a opção de serem realizadas individualmente, haja vista que também pode haver momentos de reflexão e prática individuais. Silva (2011, p. 94) inclusive lembra que “em todo trabalho colaborativo, há sempre momentos de trabalho individual, quando, por exemplo, os membros de uma equipe estão realizando algumas das subtarefas do grupo por eles próprios”. Essa noção de trabalho individual vai ao encontro do aprendizado auto-dirigido, o qual também deve ser respeitado e incluído em projetos de tarefas. Mesmo momentos de estudo individuais são influenciados pelas relações de colaboração entre os interagentes do processo de aprendizagem, conforme Quevedo e Crescitelli (2005, p.47):

O aprendiz auto-dirigido é visto como um indivíduo que adquire novos conhecimentos por intermédio do diálogo com o professor, do *feedback* que dele recebe e por meio da reflexão que é levado a fazer em parceria com os professores, os facilitadores, os monitores ou os colegas de aprendizagem.

A noção de aprendizado auto-dirigido (KNOWLES, 1975) seria precursora dos estudos sobre autonomia (BENSON, 2001). Nesse sentido, há uma aproximação com a teoria sociocultural, visto que, para Knowles (1975, p. 18), o aprendizado auto-dirigido seria um processo no qual os indivíduos podem se valer do auxílio de outros nos momentos de “diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem”, de modo a identificar recursos humanos e materiais que os auxiliem na aprendizagem. Dessa maneira, vê-se que mesmo no processo de aprendizagem com foco na individualidade do aluno, o andamento do parceiro tem papel essencial. Nesse espaço de ensino mediado por tecnologia é essencial que a autonomia seja fomentada no aluno, de modo que “ele tenha condições de dar continuidade à sua formação ou de fazer novos usos do conhecimento adquirido sem depender da mediação facilitadora de um professor”

(BRAGA, 2010, p. 64). Inicialmente, enquanto o aprendiz atua com o seu facilitador (seja ele o professor ou um colega) na ZDP, essa mediação ainda é necessária para que haja construção de conhecimento. Posteriormente, espera-se que o processo de autonomia guie o aluno, o qual também passará a atuar como facilitador para outros indivíduos. Além disso, Braga (2010, p. 65) sugere que as habilidades receptivas de leitura e compreensão oral não dependem “de forma tão direta da participação de outros indivíduos”, de modo que atividades individuais, focadas em um estudo mais auto-dirigido, também são boas escolhas a serem incluídas em planos didáticos. Além disso, a autora menciona que a participação de outros indivíduos pode estar marcada na construção do material didático em caso de estudo independente e individual, visto que “a ‘mediação do outro’ na realização da atividade pode fazer parte da concepção da estrutura do material: diferentes tipos de informação de apoio podem favorecer as reflexões e construções de conhecimento por parte do aprendiz” (BRAGA, 2010, p.68).

Uma das noções que norteia este estudo refere-se à ideia de diálogo colaborativo, o qual seria um mediador da aprendizagem de línguas durante a realização de tarefas colaborativas. Swain (2000) delimita esse conceito como um diálogo de construção do conhecimento durante o qual as atividades cognitivas e sociais se entrelaçam. Desse modo, para a autora, o diálogo colaborativo se dá quando o uso e o aprendizado da língua ocorrem conjuntamente, de maneira que o uso linguístico medeia o aprendizado da LE. A partir dessa conjunção de atividades, os participantes do diálogo estabelecem uma relação dialógica, negociam significados e coconstroem conhecimento. Especificamente na aprendizagem de línguas, o conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) é entendido como o diálogo que contribui para o desenvolvimento linguístico a partir de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem. Desenvolvendo esse conceito, Swain (2006) revela que a *lingualização* seria a atividade de mediar cognitivamente ideias complexas usando a língua.

Os estudos de Swain (1995, 2001) tratam da produção colaborativa de aprendizagens durante a execução de tarefas mediadas por diálogo colaborativo. Similarmente, no presente trabalho, os professores em formação também compartilham um diálogo colaborativo, mas na execução de uma proposta a partir da qual têm de criar tarefas pedagógicas mediadas por meios digitais.

Os estudos de Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain (2000) têm um papel fundamental na realização deste trabalho, visto que, a partir dessas pesquisas buscou-se

investigar como a aprendizagem colaborativa em LE poderia se dar em contexto brasileiro. Essas autoras examinaram em seus estudos a produção (tanto oral quanto escrita) de aprendizes de segunda língua (L2), de modo a observar como eles notavam lacunas em sua produção, analisavam a sua língua e testavam hipóteses que pudessem fomentar a compreensão entre os interagentes. Diferentemente, voltamos nosso foco à formação do professor, observando como ele atua colaborativamente frente à criação de tarefas.

Durante o processo colaborativo de construção de tarefas, assim como durante a realização de tarefas, os interagentes podem passar por episódios de conflito cognitivo (ECCs), nos quais há apresentação de ideias contraditórias por parte do parceiro que podem promover aprendizado (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005). Segundo essas autoras, os ECCs são mecanismos que fomentam a negociação e mudanças na produção dos aprendizes, conforme eles percebem divergências e negociam novas soluções para a realização de uma determinada atividade. Segundo Pica (1994), o processo de negociação representa a modificação e a reestruturação da interação que ocorre quando os aprendizes antecipam, percebem ou experienciam dificuldades na compreensão de suas mensagens. Desse modo, os indivíduos têm de negociar suas produções, a fim de atingirem compreensão mútua. Ademais, Silva (2011, p.100) salienta que “em consonância com a perspectiva vygotskiana [...] é por meio de muitos desses possíveis embates de ideias e opiniões que se constrói, de fato, conhecimento coletivamente”. Nesta tese, os professores em formação negociaram informação em seus ECCs, a fim de elaborar materiais pedagógicos significativos e desafiadores para o meio digital.

Carroll *et al.* (2008) afirmam que quanto mais as pessoas estão envolvidas com outros participantes na realização de uma atividade, mais essa experiência vai desafiá-las, de modo que dediquem tempo e energia na execução da proposta. Além disso, esses autores afirmam que o ambiente digital pode se tornar um local de engajamento no aprendizado quando os indivíduos se sentem confortáveis e valorizados. Para isso o espaço *online* deve justamente compor uma comunidade em que o diálogo ocorre e as interações vão ao encontro de um propósito educacional.

2.2.1 As orientações de Willis e Willis (2007) para a elaboração de tarefas

Willis e Willis (2007) indicam que a tarefa faz com que os aprendizes se engajem em uma atividade comunicativa a partir da qual refletem sobre a língua usada fora da sala de aula, pois eles contam histórias, envolvem-se em impasses (passando por momentos de ECCs), fornecem explicações, etc. O conhecimento está sempre em reconstrução, calcado nas relações dialógicas estabelecidas pelos indivíduos e seus pares, de modo que a colaboração possa ser uma oportunidade de aprendizagem.

Visto que a análise dos dados desta tese relaciona-se com algumas orientações de Willis e Willis (2007) sobre a elaboração de tarefas, temos a seguir uma listagem de sugestões apontadas por esses autores. As categorias por eles indicadas estão em *itálico* e são seguidas de comentários e interpretações de nossa autoria.

- a) *atividades com adivinhações, a partir das quais haja um esforço por parte do aluno em descobrir as charadas nas informações dispostas.* Pode haver especulações, de modo que os alunos utilizem o máximo de seu repertório linguístico para tentar construir o significado. Além disso, o uso dessas atividades é uma boa maneira de prepará-los para atividades de leitura relacionadas ao tema proposto na tarefa de adivinhação;
- b) *tarefas em que os alunos tenham que reportar o que foi discutido em duplas ou pares, pois assim pode haver foco na fluência e na acurácia,* visto que os aprendizes se preocupam com a percepção de seus colegas sobre sua produção. Além disso, esse tipo de tarefa representa uma ação que realizamos com frequência – o relato de algum evento;
- c) *tarefas em que haja avaliação por parte dos alunos do que foi realizado nas aulas,* pois essas opiniões trazem um envolvimento, de modo que o aprendiz também se sinta envolvido no processo de planejamento didático;
- d) *tarefas em que os alunos tenham que construir questões,* pois eles se tornam o que Willis e Willis (2007) chamam de “question masters” (p.43). É concedido, então, um valor de importância ao aluno que também participa do processo de criação, construindo perguntas que não são somente propostas pelo professor ou por livros didáticos. Os aprendizes podem inclusive preparar *quizzes* a serem respondidos por seus colegas;

- e) *tarefas em que haja uma relação entre o tópico e o conhecimento do aluno.* A familiaridade com um tema pode facilitar a realização da tarefa por parte do aluno. Nesse sentido, Skehan (1998, p.99) aconselha tarefas que forneçam “familiaridade cognitiva” ao aprendiz, a fim de que ele tenha um conhecimento prévio que o auxiliará na execução da proposta. Por exemplo, propor uma discussão com um grupo de adolescentes sobre as características da música clássica talvez não seja muito simples em um primeiro momento. Partir de gêneros musicais que a maioria ouça pode ser um primeiro passo para um trabalho posterior no tópico sobre música clássica;
- f) *tarefas nas quais haja uma apresentação prévia ou um trabalho prévio com o vocabulário base de uma tarefa central, por exemplo;*
- g) *tarefas prévias que preparem os alunos para se depararem com tarefas e textos específicos.* Geralmente, quando lemos algum texto, por exemplo, temos certas expectativas quanto ao que está por vir. Pode ser incluída, então, uma tarefa que contextualize um texto a ser trabalhado posteriormente, de modo que os aprendizes tenham uma perspectiva do que será visto. Essas seriam tarefas facilitadoras para a leitura posterior.

Willis e Willis (2007) salientam que tarefas prévias em sequências de tarefas servem para preparar (*prime*) os aprendizes. Há, então, um estágio preparatório no qual os aprendizes podem pensar sobre o tópico discutido e a língua envolvida na tarefa. No momento em que chegarem à tarefa principal, por exemplo, os alunos já terão algum contato prévio com o vocabulário ou a estrutura gramatical necessários para a realização da tarefa. Willis e Willis (2007) nomeiam essas etapas de tarefas facilitadoras, as quais envolvem preparação para as tarefas principais;

- h) *tarefas que envolvam listagem, começando de maneira básica a partir de palavras para depois exigir do aluno a listagem de frases mais complexas.* A listagem pode iniciar de *brainstorming* ou da procura de fatos com pessoas ou documentos específicos. Essa tarefa de listagem se basearia justamente na ideia de que é essencial começarmos daquilo que os aprendizes já conhecem, baseando-se em seu conhecimento prévio, para só então partir para o novo;
- i) *tarefas que envolvam sequenciamento e classificação, as quais exigiriam mais esforço cognitivo que listagem, visto que haveria uma necessidade maior de os*

alunos justificarem suas ações. Eles teriam que criar critérios para argumentar o porquê de suas escolhas, visto que seriam designadas por eles categorias de sequenciamento e/ou classificação. Seria, então, uma tarefa de tomada de decisões - mais significativa ainda quando realizada em conjunto, por exigir dos participantes negociação. Além disso, tarefas de sequenciamento e classificação exigem que diversas ideias/fatos sejam comparados, a fim de gerar uma categorização;

- j) *tarefas que incluam elementos visuais, os quais podem auxiliar os alunos cognitivamente.* Desse modo, o letramento visual é considerado, e os alunos têm de lidar com o texto visual, diverso de um texto escrito linearmente. Conforme categorização de Oliveira e Vergnano-Junger (2010) haveria pelo menos quatro funções para o uso de imagens na rede: a) imagens que indicam procedimentos a serem realizados pelo usuário; b) imagens que tentam transmitir emoções presentes em interações face-a-face; c) imagens complementares a textos; d) imagens que representam o próprio texto a ser lido. Os professores em formação, então, podem pensar em cada uma dessas funções ao utilizar imagens em suas tarefas;
- k) *atividades em que haja a possibilidade de conectar proposições,* visto que os aprendizes ganham insumo na língua a partir do conteúdo que está disponível em um exercício de *matching*, por exemplo;
- l) *tarefas em que haja comparação e contraste* para que os alunos identifiquem similaridade e/ou diferenças entre informações;
- m) *tarefas em que haja resolução de problemas ou solução de enigmas.* Willis e Willis (2007) enfatizam que é importante incluir na tarefa problemas que sejam mais próximos aos alunos, os quais podem se sentir mais afetados quando se sentem relacionados à experiência. De fato, esse tipo de tarefa é um dos que mais oferece desafios para que os aprendizes desenvolvam seu potencial linguístico, pois há oportunidades de eles se expressarem, de modo a encontrar colaborativamente soluções;
- n) *tarefas a partir das quais os aprendizes possam compartilhar experiências pessoais, contando histórias, anedotas e reminiscências.* Isso seria profícuo no aprendizado, já que passamos boa parte de nossas vidas contando fatos que nos ocorreram, estabelecendo, assim interações sociais a partir de nossas

experiências. Segundo Warschauer (1996b) e Backer (1997), as discussões em ambiente digital podem incitar a participação dos alunos, visto que nesse ambiente alguns aprendizes podem apresentar um menor grau de ansiedade e inibição;

- o) *tarefas a partir das quais os alunos tenham que gravar textos orais*, produzindo entrevistas ou outros áudios baseados em interações verbais. Além disso, eles podem se gravar, a fim de ouvir sua produção e refletir sobre a língua;
- p) *tarefas em que os aprendizes tenham que elaborar questionários e/ou pesquisas de opinião* para seus colegas, professores ou outros interlocutores que falem a LE;
- q) *planos didáticos em que haja o seguinte ciclo: tarefa – planejamento – compartilhamento*. No momento de planejamento pode haver um foco na linguagem, de maneira que os aprendizes se preparem para compartilhar com seus interlocutores o que foi realizado. Tem de ser cedido um tempo para que o aluno se prepare para a tarefa, para o que dizer, por exemplo. Conforme Ellis (2003) e Mehnert (1998), o aprendiz tende a construir com mais acurácia suas produções quando é cedido esse tempo de preparação, visto que ele tem uma etapa para refinar o que será dito por haver uma maior reflexão linguística. Skehan (1998, p.99) acrescenta que pode haver um “estresse comunicativo” quando os alunos são requisitados a produzir e apresentar algo espontaneamente, sem tempo de preparação;
- r) *tarefas em que haja uso da tecnologia de modo que retratem situações reais* nas quais os aprendizes usariam ferramentas *online*, tais como troca de e-mails, etc.;
- s) *tarefas que lidem com a “dimensão social da língua”* (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 148), destacando as possibilidades de variação linguística na LE, conforme contexto e interlocutores diversos. Seria importante, assim, deixar os aprendizes cientes dos variados usos da língua e desafiá-los com tarefas diferentes que exijam uso diferenciado da LE, em contextos informais e formais, por exemplo. Eles podem, desse modo, notar características linguísticas que diferenciam determinados usos linguísticos;
- t) *tarefas que reflitam atividades as quais sejam similares a ações encaradas pelos alunos fora da sala de aula*. Seriam tarefas que não necessariamente são requeridas em contexto extraclasse, mas que se assemelhem a ações executadas

fora da sala de aula pelos aprendizes. Segundo Long e Crookes (1992), tais tarefas pedagógicas podem auxiliar os alunos a se preparar para situações externas à sala de aula em que possivelmente ocorra uso da LE;

- u) *tarefas voltadas ao léxico em LE*. Para isso é importante que o professor pesquise corpora lexicais e listas de frequência, as quais podem facilitar o foco no ensino de palavras mais usadas;
- v) *tarefas direcionadas ao trabalho com gramática*, a fim de que os aprendizes também lidem com a estrutura linguística de maneira focada e contextualizada. Willis e Willis (2007) defendem que a inclusão de alguma tarefa com foco na forma seria importante por pelo menos duas razões: a) auxiliaria os alunos a refletir sobre a língua que experienciam em aula. Desse modo, seria importante que o foco na forma viesse em um estágio posterior a tarefas mais focadas no significado; b) destacaria formas linguísticas com as quais os alunos poderão ter contato no futuro, deixando salientes estruturas que poderão ajudar em tarefas focadas também no sentido. Similarmente, Braga (1997, p. 10) advoga que

a grande vantagem de se incorporar o conhecimento metalinguístico ao ensino de língua estrangeira é que sempre que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas dentro de contextos significativos específicos, a forma linguística torna-se saliente para o aprendiz.

Ademais, é importante inserir tarefas em que haja reflexão sobre a língua, propondo um raciocínio metalinguístico para os alunos. No entanto, é essencial que os itens linguísticos destacados na atividade com foco na forma não sejam isolados. Eles precisam estar contextualizados com as tarefas conduzidas na unidade didática, de modo a produzir um estudo mais significativo. Além disso, para Willis e Willis (2007), quando os aprendizes notam a presença de certos itens linguísticos em contexto, é provável que esses itens sejam mais reconhecidos por esses indivíduos no futuro. Ellis (2003) inclusive menciona o termo “tarefas focadas” para descrever tarefas em que itens linguísticos específicos provavelmente ocorrerão naturalmente nas interações entre os aprendizes. O autor também enfatiza esse viés através da diferenciação entre atividade focada e *drills* gramaticais, afirmando que na primeira opção o foco principal é o conteúdo e não a forma, ao contrário dos *drills*.

Uma maneira interessante, então, de incluir uma tarefa com foco gramatical em uma unidade didática é observar a produção dos alunos em tarefas com foco no sentido. Conforme questões linguísticas específicas surjam, o professor pode elaborar as tarefas mais gramaticais. No presente estudo, tais tarefas foram criadas de antemão, considerando a previsão que os professores em formação teriam quanto às dificuldades de seus alunos. Pensamos, entretanto, que o modo mais significativo de criar tais atividades seja no decorrer da unidade, conforme os alunos executam as tarefas propostas com foco no significado.

- w) *tarefas que incluam o chat de maneira significativa*. Apesar de Willis e Willis (2007) afirmarem que o *chat*, por exemplo, tem muito em comum com a língua falada de conversas informais, nem sempre essa questão procede. Costa (2001, p.130) inclusive assevera que “a *pressão comunicativa* na rede pode transformar-se em *opressão comunicativa*”, dada a rapidez com que o usuário tem que digitar. Xavier (2006, p.3) menciona que

é preciso agilidade no manuseio do teclado do computador para participar de certas formas de interação na rede *online*, pois a demora na resposta pode significar perda do turno de fala, dispersão do internauta e consequente desconsideração de sua opinião por parte do interlocutor.

Por isso, em aulas de LE, essa pressão pode ser ainda mais observada pelo fato de o aprendiz estar com sua língua em desenvolvimento. Portanto, deve-se usar com cautela mecanismos de comunicação síncrona, de acordo com a fluência do grupo.

- x) *tarefas que contemplem a escrita colaborativa*. Para tanto, é essencial conversar em aula sobre a questão autoral, a fim de que os aprendizes respeitem a produção do outro e aprendam a contribuir na construção coletiva de um texto. Daiute (2000) defende que colaborar com um parceiro fornece aos escritores um meio de experienciar o papel de leitor e escritor, já que eles respondem às sugestões dos parceiros e esperam as reações desses interlocutores.

A seguir, temos o quadro 1 com as questões centrais de cada uma das orientações de Willis e Willis (2007). Tal quadro será retomado no capítulo 6 (seção

6.2.1), a fim de alinharmos as tarefas desenvolvidas pelos professores em formação com as orientações desses autores.

Quadro 1. Quadro resumido com orientações de Willis e Willis (2007)¹⁰

Adivinhações	m) Resolução de problemas
Relato	n) Compartilhamento de experiências
Avaliação/opinião	o) Gravações
Construção de questões	p) Elaboração de questionários
Familiaridade com um tópico	q) Ciclo: tarefa – planejamento– compartilhamento
Trabalho prévio com vocabulário	r) Situações reais (meio <i>online</i>)
Tarefas prévias/expectativas	s) Variação linguística
Listagem	t) Tarefas extraclasse
Sequenciamento e classificação	u) Foco no léxico
Elementos visuais	v) Foco na gramática
Conexão de proposições	w) Comunicação síncrona (<i>chat</i>)
Comparação e contraste	x) Escrita colaborativa

Partindo dessas orientações e dos preceitos socioculturais para o trabalho colaborativo, a próxima seção aborda o material didático em meio digital, procurando delinear como a multimodalidade e o trabalho com gênero textual caracterizam as tarefas pedagógicas nesse contexto eletrônico.

¹⁰ Quadro produzido por esta pesquisadora, a partir das orientações de Willis e Willis (2007).

3 MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

Conforme Vilaça (2009a, p.75), o material didático tem a função de “auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor”. Pensamos que o material tende a ir além dessa afirmação e potencializar oportunidades de aprendizagem tanto por parte do aluno quanto do professor. Ambos podem incorporar papéis de aprendizes e especialistas quando as oportunidades apresentadas no material permitem a modificação de atribuições em sala de aula.

Por sua vez, Tomlinson (2012) defende que o material didático é qualquer coisa usada para facilitar o aprendizado. O autor delimita o material didático de língua em pelo menos cinco categorias: a) *informativo*, de modo a informar o aprendiz sobre a LE; b) *instrucional*, guiando o aprendiz na prática da linguagem; c) *experiencial*, provendo ao aprendiz a experiência da língua em uso; d) *elicitativo*, de modo a encorajar o aluno a usar a língua; e) *exploratório*, servindo como auxílio para o aprendiz fazer descobertas sobre a língua.

Tal material não se restringe a livros didáticos e pode ser qualquer construção didático-pedagógica elaborada pelo professor, a fim de fomentar oportunidades de aprendizagem em aula. Para Tomlinson (2012), o desenvolvimento de materiais didáticos refere-se a todos os processos levados a cabo por quem produz o material para a aprendizagem, incluindo a avaliação de material, a adaptação, o *design*, a produção e a pesquisa. Salas (2004) e Tomlinson (2012), inclusive, ressaltam que todo professor é um criador de materiais didáticos em potencial. Por sua vez, haja vista a disponibilidade de recursos tecnológicos cada vez mais diferenciados de tradições impressas, o professor tem de lidar com o processo de criação de material mediado por mídias e tecnologias. Nesse sentido, Vilaça (2011, p.6) entende materiais didáticos digitais como “aqueles que são desenvolvidos e publicados por meio de tecnologias digitais.”.

A produção de material didático digital por professores (seja em formação ou já atuantes) ainda é uma experiência desafiadora. Além disso, para Vilaça (2009b, p. 6), “o foco predominante nos livros didáticos pode contribuir para que as demais modalidades/formas de materiais didáticos sejam compreendidas como auxiliares, secundárias ou adicionais.” É essencial deixar claro em sala de aula que o material elaborado pelo professor pode ser tão ou mais valioso que um livro didático, de modo que os aprendizes não considerem as propostas em meio digital, por exemplo, recursos

auxiliares. Para Tomlinson (2012), por exemplo, se um professor tem confiança, um curso livre de livros didáticos pode oferecer uma experiência mais personalizada, relevante e que gere mais engajamento.

Uma unidade didática elaborada pedagogicamente de maneira significativa pelo professor pode facilmente ser utilizada em lugar de um livro didático. No entanto, nem sempre o professor sai da universidade preparado para elaborar seu próprio material didático, e o fato de lidar com mídias digitais pode ser um ponto a mais no laborioso processo de criação de recursos pedagógicos. Beaugrande (2003) sugere que a palavra *tecnologia* seja substituída por *hipertecnologia*, haja vista que a educação sempre foi cercada por tecnologias, desde o quadro negro até o quadro interativo. Seriam justamente tecnologias novas para suas épocas. Alternativamente, já podemos falar dessas novas tecnologias utilizando o termo Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), as quais se referem às hipertecnologias indicadas por Beaugrande (2003).

3.1 A multimodalidade no material eletrônico

O professor, ao elaborar tarefas com base em materiais eletrônicos, tem de lidar com um processo que inclua a compreensão e a reflexão de hipertextos multimodais. Tecnicamente, Souza (1999, p.145) define hipertexto como o “processo que permite que conexões dinâmicas, ou *hotlinks*, sejam mostrados na tela do *browser*”. O *browser* (navegador) indicaria, então, o *link* a partir do qual o usuário é redirecionado a outro endereço.

Segundo Siqueira (2007, p. 13), o material hipertextual

demanda que o aluno exerça um papel ativo no processo de aprendizagem, pois precisa controlar três fatores básicos, quais sejam: a sequência desejada no acesso das informações, a escolha do conteúdo a ser explorado, e o ritmo adequado à sua realidade e ao seu estilo de aprendizagem.

Ao criar em meio digital, é essencial que o professor leve em conta as características do hipertexto, a fim de permitir que o aluno realmente navegue por *links* e caminhos os quais são possíveis apenas naquele ambiente. “A descentralização [...] dos textos que se interconectam por meio dos *links* faz com que tenhamos [...] uma

potencial infinidade de materiais a serem lidos” (VERGNANO-JUNGER *et al.*, 2012, p. 92). A leitura passa, então, a ser um processo diferente daquele que ocorre com materiais impressos e lineares, visto que novas possibilidades de sequenciamento são estabelecidas. Johnson (2001, p.84) ressalta que “um *link* [...] é uma maneira de traçar conexões entre coisas, uma maneira de forjar relações semânticas. [...] o *link* desempenha um papel conjuncional, ligando ideias díspares em prosa digital”. Portanto, há uma inserção de *links* em hipertextos, os quais podem levar seus leitores a assuntos diversos do que é lido no texto principal, de origem. Essa prática de inserção em *links* e retomadas ao texto original pode ser exercitada em sala de aula a partir de tarefas voltadas à exploração dos hipertextos.

Vergnano-Junger e Lazaro (2012, p. 201-202) salientam que é importante manter o texto original sem exclusão de parágrafos, por exemplo, pois além da perda de informação, ações dessa natureza implicam levar aos alunos não um texto “autêntico e original”, mas o resultado/produto da leitura prévia do professor, sua perspectiva sobre o material lido quanto à relevância, pertinência, facilidade de compreensão etc.” Inclusive, esses autores comentam que pode ser um problema o fato de um texto inicialmente hipertextual disponível na *web* ser retirado de seu contexto e impresso aos alunos, visto que esse material se descaracteriza e especificidades como os *links* são perdidas, por exemplo. Segundo os pesquisadores, a “ausência dos *links* diminuiu as múltiplas possibilidades de navegação que o suporte virtual oferece ao leitor e as especificidades da vivência do processo leitor mediado por computadores” (VERGNANO-JUNGER; LAZARO, 2012, p.204). Devido às características peculiares do hipertexto, o ideal é realmente deixar o aprendiz usufruir o texto em seu meio de origem, o ambiente digital, de modo que não haja perdas hipertextuais. Salientando essa questão, Guimarães (2008, p. 40) afirma que a página eletrônica “quando copiada/transferida para o papel (versão impressa) deixa de preservar sua natureza essencialmente virtual, além de perder outras características [...] como [...] a presença de outras mídias”. Desse modo, é essencial não promover a descaracterização do hipertexto ao retirá-lo de seu meio de origem.

Conforme Araújo (2009, p. 446),

o *website* com forma hipertextual pode promover a compreensão através da elaboração e integração de informação nova à já existente

quando os leitores criam e expandem o mapa cognitivo que guia sua construção de sentidos.

Desse modo, os professores podem explorar tarefas que incitem essa tomada de caminhos diferenciados pela leitura hipertextual, possibilitando que os aprendizes criem processos únicos de leitura através do mergulho por *websites* da rede. Nesse sentido, Lévy (1999, p.56) considera que o hipertexto seria “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Criar oportunidades de lidar com essas peculiaridades do hipertexto didaticamente pode se constituir em uma tarefa significativa em sala de aula. Marcuschi (1999, p.1) adiciona que o hipertexto é “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas”. Essas escolhas são possibilitadas pela presença de links que deixam em aberto caminhos a serem trilhados pelos leitores na rede.

Johnson (2001, p.83-84) enfatiza que “o *link* é a primeira nova forma significativa de pontuação a emergir em séculos [...]. O hipertexto, de fato, sugere toda uma nova gramática de possibilidades, uma nova maneira de escrever e narrar.” Assim, é importante pensar no hipertexto tanto no sentido da leitura quanto no da produção, de modo a inserir nas tarefas pedagógicas possibilidades de escrita também no meio digital. O aluno não estaria, então, limitado a escrever textos lineares, visto que seria incentivado a produzir para um ambiente que abarca múltiplas linguagens.

O hipertexto multimodal incorpora modalidades relacionadas à imagem e ao som, por exemplo. Segundo Gomes (2010), a multimodalidade dos hipertextos se caracterizaria normalmente pelas modalidades linguística, sonora e visual. O hipertexto pode ser multilinear, multissequencial e multimodal. A característica de multimodalidade confere a esse texto modalidades que vão além da linguagem escrita. Assim, as linguagens imagética, sonora, dentre outras, são contempladas. Nesse sentido, Royo (2004) delinea que alguns dos códigos que nos cercam na rede seriam os sonoros, os visuais e os sequenciais (que se referem a imagens em movimento). Há, portanto, um predomínio do uso da imagem na *web* e nos hipertextos – seja estática ou em movimento - de modo que o trabalho com diferentes linguagens em sala de aula torna-se premente. Oliveira e Vergnano-Junger (2010, p. 213-214) asseveram que antes as imagens “funcionavam para ilustrar, vender, decorar, auxiliar o entendimento, entre outros”, mas agora tem outras funções na rede como “as de *links*, ícones, podendo

circular com ou sem acompanhamento do verbal”. Assim, o trabalho com as imagens também nas aulas de LE deve ser reforçado, haja vista o constante apelo dessa linguagem junto aos aprendizes.

Conforme Paiva (2001, p. 97), os recursos da *web* “reunindo imagem e som criam um ambiente cognitivo que proporciona à nossa mente experiências semelhantes àquelas vividas no nosso dia a dia.” Dessa maneira, esse espaço virtual proporcionado pela multimodalidade pode ser explorado significativamente em sala de aula, levando-se em conta que a maior parte do alunado tem algum interesse pelo mundo digital. Alguns autores (OLIVEIRA; VERGNANO-JUNGER, 2010) referem-se à multimodalidade como multisemiose, de modo que ambas as expressões podem ter o mesmo sentido, variando conforme a corrente teórica de cada autor.

Paiva (2001, p. 104) ressalta também que “o material da *Web* é geralmente contextualizado e a leitura se torna mais rica devido às possibilidades de uso do hipertexto que gera mais conexões e, conseqüentemente, mais contexto”. Essa ampliação de contexto pode ser oportunizada a partir de *links* inseridos em um determinado texto que possibilitam leituras diferenciadas segundo as decisões do leitor.

Portanto, a partir dessas noções de hipertexto, busca-se contribuir para uma análise acerca do processo de construção colaborativa de tarefas a partir do material disposto em meio eletrônico, a fim de observar como o processo de aprendizagem em LE pode ser interligado ao uso de tecnologias da rede. Quanto à hipertextualidade, Paiva (2001, p. 106) enfatiza que “o material na *Web* não está organizado de acordo com [...] seqüência. É o navegante quem estabelece as seqüências através de seu interesse e motivação. A complexidade linguística não é o fator determinante e sim o significado”. De fato, se houver textos e tarefas desafiadoras que vão ao encontro dos interesses dos alunos, a curiosidade durante o processo de leitura pode levar o aprendiz a superar as dificuldades linguísticas, procurando navegar por entre os *links* e páginas a sua disposição.

Paiva (2001) ainda sugere que a seleção de materiais no ambiente digital também é facilitada de acordo com nossa motivação, pois temos rápido acesso a diversos conteúdos. Por isso, é essencial que, ao elaborar tarefas, o professor permita um caminho de escolhas para o aluno que terá de lidar com o material digital. As opções não podem permanecer fechadas como se permanecesse a linearidade de um livro didático. É essencial fomentar o trabalho com o hipertexto, o qual possibilita conexões e

desvios particulares de cada aprendiz, visto que observamos uma mudança quanto aos recursos que antes estavam disponíveis apenas em meio impresso e agora se encontram em hipermeios.

Black (2008) enfatiza que as atividades *online* oferecem uma gama de material multimodal, intertextual e híbrido. Muitos alunos tendem a ler no meio digital e estão acostumados com as características peculiares desse espaço, de modo que é importante incluir em contexto pedagógico práticas que retomem atividades conduzidas pelos alunos extraclasse. Conforme Bandeira (2009, p.70),

talvez, participar da cultura digital, ou melhor, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita na tela possibilita ao sujeito, inicialmente, compartilhar um grande número de informações, legitimadas ou não, que ultrapassam o que o impresso possibilitaria.

Justamente por lidarmos com a questão de legitimidade das informações, as práticas advindas das vivências dos alunos devem ser revistas, já que muitos deles consomem informações da rede sem filtrarem e avaliarem o que é lido e produzido. A abundância de conteúdo na *web* é uma fonte recursal rica quando bem analisada por professores e alunos. Conforme Quevedo *et al.* (2009, p.4), é essencial que os alunos aprendam “a buscar a informação, analisá-la, compreendê-la e usá-la para a resolução de problemas.” Nessa mesma linha, Bouchard (2011) comenta que o aprendiz deve desenvolver a capacidade de avaliar com precaução o material publicado *online*, de modo a ser capaz de perceber falhas e manipulações. A quantidade de insumo em LE na internet é tamanha que até mesmo o professor tem de lidar com um processo de seleção de conteúdo minucioso quando da elaboração de suas tarefas.

Ademais, Warschauer *et al.* (2000) sustentam que o uso da internet no ensino de LE é essencial, haja vista a disposição de conteúdo autêntico e significativo. Para Tomlinson (2012), o material autêntico refere-se àquele que é produzido a fim de comunicar em vez de ensinar. Quanto à questão da autenticidade do material, Guimarães (2006) considera o material autêntico aquele que faz parte do cotidiano e não é produzido com fins pedagógicos. Certamente, a disponibilidade de conteúdo é maior hoje que na cultura impressa, possibilitando fácil acesso a conteúdos originais. Entretanto, tal uso de informações em sala de aula apenas se torna significativo quando uma proposta didática é construída a fim de dar propósito ao material da rede.

3.2 A tarefa no processo de construção didática

Segundo Willis e Willis (2007), o ensino baseado em tarefas (EBT) focaliza o engajamento dos alunos em aula a partir do uso autêntico da língua. Para isso, precisam ser desenvolvidas tarefas (discussões, problemas, jogos, etc.) que exijam do aprendiz o uso da língua segundo suas necessidades, conforme o decorrer da tarefa. Ainda conforme esses autores, o EBT é um desenvolvimento do ensino calcado na comunicação, visto que ainda há uma preocupação com o engajamento dos alunos a partir de seu interesse e da comunicação através de atividades significativas. O EBT, no entanto, enfatiza o *design* prévio de tarefas semiestruturadas que possam gerar interação entre os alunos. Tais tarefas podem ser consideradas semiestruturadas, pois são elaboradas pelo professor antes da aula, mas permitem uma resposta mais aberta por parte dos alunos, sem se restringir a respostas específicas. Ellis (2003) salienta que o EBT está impreterivelmente vinculado às interações estabelecidas entre os aprendizes, as quais são baseadas em negociação de significados.

Neste trabalho, compartilhamos a visão de Skehan (1998), segundo a qual uma tarefa tem as seguintes características: a) o significado vem em primeiro lugar; b) os aprendizes não devem ter de repetir a produção de outros; c) há um vínculo de comparação com atividades do mundo extraclasse; d) resolver/completar uma tarefa (o *outcome*) tem certa prioridade no processo; e) a avaliação das tarefas se dá em termos do que é realizado/completado pelo aluno. Além disso, o conceito de tarefa de Bygate, *at al.* (2001) traz várias dessas características ao considerar a tarefa como uma atividade contextualizada que fomenta o uso da língua, tem ênfase no significado e tem relação com o contexto extraclasse, a fim de que os aprendizes atinjam um propósito.

Por sua vez, Ellis (2003) enfatiza as seguintes peculiaridades para se identificar uma tarefa:

- a) a tarefa é um plano de trabalho, visto que constitui um conjunto de ações a serem tomadas pelos aprendizes;
- b) não necessariamente uma tarefa deve ser previsível em termos de comportamento comunicativo, pois é importante não tolher as oportunidades de produção do aluno;
- c) a tarefa tem como foco principal o significado, pois envolve os alunos no uso da língua pragmaticamente;

d) a tarefa abrange processos de uso da língua relacionados ao mundo externo à sala de aula, pois permite que o uso linguístico seja vinculado a práticas extraclasse. Ellis (2003) dá como exemplo uma tarefa comum usada por professores de LE, a partir da qual um aluno descreve uma imagem que vê e seu parceiro tem de desenhá-la baseando-se apenas na descrição feita por seu colega. Normalmente, uma atividade dessas não ocorreria em situações ordinárias, fora da sala de aula. No entanto, a linguagem que tal tarefa elicitada corresponde às necessidades linguísticas extraclasse. Seria assim, uma tarefa com autenticidade interacional e não com autenticidade situacional, ao contrário de um preenchimento de formulário, por exemplo, ação essa que tende a ocorrer em situações “reais” e por isso é considerada autêntica sob o ponto de vista situacional. Tomlinson (2012) reforça essa ideia, defendendo que a tarefa não precisa ser uma tarefa da vida real, mas pode ser uma tarefa de sala de aula que envolva o uso de habilidades postas em prática na vida real. Particularmente, não gostamos da denominação *tarefas da vida real*, pois a sala de aula também faz parte do contexto real. Deste modo, nesta tese optamos pelo uso de *extraclasse* em lugar de *vida real*.

Willis e Willis (2007) fazem uma divisão entre tarefas pedagógicas e tarefas do mundo real. No entanto, muitas vezes é difícil impor limites entre essas duas práticas, visto que é essencial aplicar pedagogicamente aquilo que o aluno precisará em contextos externos. O fundamental é preparar os alunos para os mais diversos usos linguísticos, de modo que eles estejam aptos a experienciar a língua e experimentá-las nas mais distintas situações. Além disso, Nunan (2004) enfatiza que as tarefas nem sempre oferecem uma reflexão precisa do mundo real, mas em geral fazem com que o aluno se engaje em atos relacionados às situações cotidianas extraclasse, conforme o conceito de autenticidade interacional de Ellis (2003). Assim, tanto tarefas de autenticidade interacional quanto situacional são válidas em sala de aula, visto que não temos de nos limitar a realizar apenas ações que inevitavelmente ocorrerão em nossas práticas diárias;

e) a tarefa pode envolver quaisquer das quatro habilidades (receptivas ou produtivas);

f) a tarefa emprega processos cognitivos, uma vez que exige do aprendiz mecanismos cognitivos relacionados à seleção, classificação, ordenamento, reflexão e avaliação de informações de maneira que esse indivíduo possa então desempenhar uma tarefa;

g) uma tarefa tem um resultado comunicativo definido, de modo que os resultados e recursos linguísticos utilizados no decorrer da tarefa sejam abertos e variáveis. O

resultado comunicativo é o que pode demarcar para o próprio aluno quando ele considera que concluiu a tarefa.

De acordo com Willis e Willis (2007), um dos pontos relevantes do EBT é o fato de a confiança do aluno ser promovida, visto que ele tem várias oportunidades de usar a língua em sala de aula sem ter receio constante de cometer erros. O foco inicial é na condução e na resolução da tarefa e não no uso de estruturas gramaticais exatas. Obviamente, as tarefas e os professores podem auxiliar o aluno a moldar sua língua, de modo a auxiliá-lo em seu desenvolvimento linguístico. No entanto, a questão central não é forma, mas sim o engajamento dos aprendizes com o significado a partir do uso de recursos linguísticos que já possuem. O EBT pode ser considerado justamente uma abordagem com base no significado¹¹, visto que é baseado na ideia de que é mais eficaz encorajar os aprendizes a usar a língua o máximo possível, mesmo que esse uso não indique acurácia (WILLIS; WILLIS, 2007). Conforme esses autores, ao realizar tarefas os aprendizes desempenham muitas ações que também ocorrem fora da sala de aula, tais como: concordar e discordar, interromper o outro, pedir que seu interlocutor repita o que foi dito, mudar o assunto, destacar partes importantes de uma conversa, fazer inferências, dentre outras.

Inevitavelmente, na realização de uma tarefa com foco no sentido, os aprendizes tendem a também ter sua atenção voltada à forma, visto que eles negociam seu repertório linguístico a fim de resolver problemas de entendimento que emergem na LE. Essa ideia é reforçada pelos estudos de Swain (2001), Lima e Costa (2010a, 2010b) e Lima (2011), os quais reforçam a importância dos episódios referentes à língua (ERLs), momentos nos quais os aprendizes falam sobre a língua produzida por eles e questionam esse uso. Assim, a partir da produção na LE, os indivíduos formam hipóteses sobre o funcionamento dessa língua, baseando-se também no insumo que recebem de seus interlocutores.

Uma abordagem focalizada no significado costuma ter as seguintes características, segundo Willis e Willis (2007): a) o professor não tenta controlar a linguagem do aluno; b) o sucesso do procedimento é julgado a partir da comunicação entre os aprendizes; c) em alguns momentos, em um ciclo de tarefas focadas no sentido, os aprendizes têm também sua atenção voltada à forma, quando discutem usos

¹¹ No contexto de abordagens de ensino de língua as expressões *significado* e *sentido* são utilizadas de modo intercambiável.

linguísticos específicos; d) o foco na forma surge após o foco no significado nas tarefas propostas pelo professor em sala de aula.

Dessa maneira, no planejamento de tarefas desenvolvido pelos professores em formação deste estudo houve uma preocupação em orientá-los para a concepção de uma unidade didática com predomínio de tarefas focalizadas no significado. Compartilhamos da visão de Willis e Willis (2007), segundo a qual o significado seria o ponto inicial para o desenvolvimento linguístico, e a forma se daria a partir de um desenvolvimento da reflexão no significado. As tarefas produzidas pelos aprendizes participantes deste estudo poderiam, então, seguir esse foco no sentido, com o uso da língua com propósito comunicativo, sem haver necessariamente uma inquietação relacionada à acurácia.

Certamente, as discussões entre os alunos decorrentes das tarefas produzidas podem fazer com que o professor perceba aspectos da língua que posteriormente devem ser trabalhados. A questão trazida por Willis e Willis (2007) é de que é muito difícil para os aprendizes pensar em forma e significado ao mesmo tempo, especialmente se o conhecimento do aluno estiver em um nível mais básico. Além disso, para os autores, quando o aprendiz fica muito dedicado a reproduzir formas alvo indicadas pelo professor, há uma menor probabilidade de ele aumentar sua fluência e sua confiança na comunicação livre. Isso se daria justamente pelo fato de a aprendizagem ser um processo de desenvolvimento que não está sujeito ao controle consciente do aprendiz (WILLIS; WILLIS, 1987).

É essencial a exposição à língua, através de insumo, e participação dos alunos em ocasiões nas quais possam usar essa língua de modo significativo. Isso se dá através de tarefas que fomentem todas as habilidades receptivas e produtivas na LE, compondo um ciclo de aprendizagem na língua voltado à produção do aluno, sem haver uma preocupação inicial com acurácia. Desse modo, o foco na linguagem pode se dar naturalmente quando os aprendizes tentam utilizar seus recursos linguísticos para comunicar um significado pretendido. Esse processo é o que Willis e Willis (2007, p.113) chamam de “foco na linguagem”, vinculando a atenção à forma à busca por itens linguísticos que reflitam um sentido esperado. Esse conceito se assemelha aos episódios ERLs de Swain (2001), mencionados anteriormente, que seriam momentos da interação durante os quais os aprendizes voltam sua atenção à língua que estão produzindo, a fim de comunicar um sentido pretendido. Desse modo, o foco na forma acaba decorrendo da

realização das tarefas entre os aprendizes, sem necessidade de nos determos tanto na acurácia.

Segundo Willis e Willis (2007), um *projeto baseado em tarefas* consiste em uma sequência de tarefas envolvendo um tópico específico, conduzida geralmente por díades ou grupos. Justamente a unidade didática foi proposta aos alunos participantes nesse sentido de projeto baseado em tarefas, conforme a concepção de Willis e Willis (2007). Os professores em formação, assim, tornaram-se responsáveis pela elaboração das tarefas de um projeto. Nesta tese, não seguimos o referencial teórico da pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; VENTURA, 2002), visto se tratar de uma experiência a partir da qual os professores em formação teriam de elaborar uma unidade didática a priori, sem conhecimento de uma turma específica e real de alunos.

Nesse sentido defendido por Willis e Willis (2007) de *projeto baseado em tarefas*, Lys (2004) propõe em seu estudo projetos em alemão como LE com o uso da tecnologia, de modo que os alunos possam criar páginas *online* próprias em torno de um tema e compartilhá-las com seus colegas. Em projetos com tarefas envolvendo um mesmo tópico, é interessante que a exigência linguística e cognitiva cresça à medida que as tarefas são apresentadas, oferecendo um tempo para o aprendiz se familiarizar com o tema e com vocabulário e/ou estruturas linguísticas relacionadas ao tópico central. Alternativamente, a expressão *ciclo de tarefas* também pode ser utilizada, equivalente à denominação *projeto baseado em tarefas*.

Conforme Willis e Willis (2007), os textos de livros didáticos podem ser usados como fonte para criação de tarefas. No entanto, acreditamos que tal uso é indicado apenas quando houver textos autênticos no livro. Do contrário, o professor tem acesso a tamanha quantidade de material autêntico impresso e *online* que a utilização de textos adaptados não se faz necessária. Todos esses textos que servirão de apoio à elaboração de tarefas podem ser chamados de “corpus pedagógico” (WILLIS; WILLIS, 2007, p.131), o qual seria um banco de textos que serviriam aos aprendizes como apoio para o estudo da língua. Por isso, tal corpus tem de ser bem avaliado pelo professor, a fim de que o texto forneça desafio linguístico para o aluno, mas seja de compreensão para seu nível. Além disso, um mesmo texto pode ser reaproveitado para diferentes tarefas com diversos grupos de estudantes. Tarefas disponíveis nos livros didáticos podem ser adaptadas para planos didáticos em ambiente digital, desde que mencionados os devidos autores das tarefas originais. Além disso, essa adaptação tem de levar em conta a

mudança de meio, de modo que a tarefa fique adequada às exigências do ambiente *online*, considerando questões de hipertexto e multimodalidade.

Sobretudo, é essencial que os currículos de disciplinas em LE não se baseiem em itens linguísticos isolados, os quais não são aprendidos de maneira sistemática e ordenada. Os currículos devem refletir a visão de aprendizagem como um processo dinâmico que requer um trabalho na LE mais voltado para a produção. Além disso, para lidar com o EBT em sala de aula, especialmente com tarefas mediadas digitalmente, o professor deve conhecer alternativas de gêneros textuais a serem trabalhos no meio eletrônico, a fim de abrir possibilidades de familiarização com gêneros variados.

3.3 O trabalho com gêneros textuais em meio digital

Meurer e Motta-Roth (2002, p.11) indicam que “ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço a linguagem se constitui como gênero”. De acordo com Swales (1990), os gêneros textuais sucedem de uma necessidade de uma comunidade discursiva específica, de maneira que esses textos reflitam os valores da comunidade em que são produzidos. De tal modo, o gênero reflete as necessidades específicas de um grupo de produtores e interlocutores de determinada comunidade. Nesse sentido, Yates *et al.* (1999) definem gêneros textuais como tipos de ações comunicativas reconhecidos socialmente que são normalmente utilizados por membros de uma comunidade durante a realização de propósitos sociais específicos. Desse modo, conforme esses autores, o gênero pode ser reconhecido por seu propósito social e por seu formato característico.

O gênero é um texto que é histórico e socialmente situado (MARCUSCHI, 2002), proveniente de práticas sociais mediadas pela linguagem. Por isso o gênero textual molda-se conforme as necessidades de sua comunidade produtora, incidindo, então, sobre esse construto características como maleabilidade e dinamicidade. Novos gêneros estarão sempre surgindo e/ou recriando-se devido às exigências das atividades interacionais entre os indivíduos, as quais requerem textos que se adaptem para cada contexto. As interações norteiam os gêneros textuais, de modo que necessidades comunicativas específicas fomentam a criação ou reelaboração de gêneros já existentes. Muitos dos gêneros textuais em ambiente digital são advindos de gêneros

anteriores à informática, enquanto outros novos, característicos somente do meio eletrônico, surgem no espaço *online*. Xavier (2006, p.3) indica que

Por causa do grande envolvimento e domínio dos gêneros digitais, a tendência é que os internautas ampliem sua necessidade de interação, o que exige naturalmente a criação de outros gêneros digitais num processo de invenção infinita de gêneros textuais.

Essa invenção constante de novos gêneros se daria pela necessidade de os indivíduos manifestarem-se de certas formas previsíveis, segundo contextos específicos. Quando novos contextos surgem, é preciso que novos gêneros preencham a necessidade linguística de determinadas situações. Assim, segundo Bonini (2011, p.152), o gênero textual pode “ser definido como a forma de agir e de se enunciar pela linguagem”. Já para Motta-Roth (2002, p.78), “o conceito de gênero [...] pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas)”. Nesse sentido de relações sociais, Swales (1990) enfatiza a noção de comunidade de discurso para identificar o grupo social que utiliza o gênero de acordo com um formato determinado por essa comunidade. Para o autor, o gênero está relacionado à ideia de eventos comunicativos que possuem propósitos comunicativos. Desse modo, um propósito comunicativo governa a materialização do texto que é considerado gênero, o qual passa a ser usado por membros de uma comunidade em dadas situações. Por isso,

os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que podem ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir quando esses sujeitos se apropriam dos gêneros com um determinado propósito comunicativo; propósito esse que deve sempre estar atrelado aos interesses dos membros de sua comunidade no seu agir com a linguagem (PINHEIRO, 2010, p. 118).

Alguns autores (MARCUSCHI, 2002; MOTTA-ROTH, 2001; PAIVA, 2004) comentam o surgimento de novos gêneros textuais, chamados gêneros digitais tais como o e-mail, o software de comunicação instantânea, o fórum de discussões, o *blog*, a videoconferência, as redes sociais, etc. Esses gêneros, derivados das NTICs, permitem que a estruturação da ideia de gênero não seja estável, face às peculiaridades de um meio diferente. Conforme Marcuschi (2002, p.20), “não são propriamente as tecnologias

per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Marcuschi (2010) sugere o conceito *e-gêneros*, referindo-se a esse material textual baseado em meio eletrônico. Esse novo suporte, diferentemente do papel, garante uma alteração dos gêneros textuais que anteriormente atuavam em uma lógica mais linear. Para Askehave e Nielsen (2005) o gênero digital já se diferencia pelo fato de a *web* apresentar um novo modelo de leitura que se alterna com a navegação. Desse modo, diferentemente da cultura impressa, o indivíduo alterna momentos de leitura e de navegação ao lidar com gêneros digitais contendo características hipertextuais. O modo de leitura deixa o usuário na posição tradicional de realizar leituras sequenciais, acompanhando textos linearmente. Por sua vez, o modo de navegação permite que o usuário navegue pela página e elabore seu próprio caminho a percorrer. Seguramente, essa peculiaridade não se adequa a textos que poderiam ser impressos e são lidos na tela, sem nenhum aspecto hipertextual. Por isso, mesmo em meio digital, podemos encontrar gêneros textuais que não necessariamente são digitais.

Villanueva *et al.* (2010) argumentam que a fluidez e o dinamismo da hipermídia proporcionam a maleabilidade dos gêneros textuais no ambiente digital. De tal maneira, parecem ser ainda mais rápidos, no meio digital, o surgimento e a recriação de novos gêneros textuais, dados os aspectos multimodais que cercam esse meio e fomentam novas necessidades comunicativas das comunidades *online*. Segundo Xavier (2006, p.2), “essa geração de alunos, que têm crescido com acesso às novas tecnologias de comunicação, vem entrando em contato com diversas formas de textos em múltiplas semioses (palavra, imagem e som)”. O aprendiz muitas vezes reconhece ou é produtor na *web* de gêneros textuais que não são trabalhados em sala de aula, apesar de serem recorrentes extraclasse.

Warschauer (1999) destaca o quanto é necessário, também em contexto escolar, que os aprendizes habituem-se a novas comunidades *online*, conhecendo os variados gêneros que são usados em meios específicos. Entretanto, essa familiarização não é simples, pois para desenvolver um entendimento sobre os gêneros *online* é preciso compreender os processos em que se envolve a comunidade produtora desse gênero (VILLANUEVA *et al.* 2010).

Há também a possibilidade de haver “um gênero dentro de outro gênero”, conforme indica Geraldini (2005, p. 64) quando discorre sobre os *chats* educacionais.

Por exemplo, um gênero digital seria o *chat* e dentro dessa categoria poderíamos incluir o *chat* educacional e o *chat* de entretenimento, assim como também temos o e-mail informal e o e-mail de trabalho dentro da categoria de gênero digital e-mail, por exemplo. Logo, trabalhar com diversos gêneros textuais digitais requer sempre lidar com questões de variação linguística, visto que se trata de situações comunicativas específicas, conforme indica Xavier (2006, p.7):

As situações comunicativas inéditas geram demandas de gêneros específicos para cada uma delas. Em outras palavras, os gêneros textuais nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra.

É possível perceber, então, que, mesmo em meios diversos, o trabalho com gêneros textuais é preponderante para a elaboração de tarefas significativas. A concepção dessas tarefas passa por uma reflexão sobre o uso real da língua dos indivíduos, de modo que o professor tenha que encontrar material autêntico, o qual reflita as necessidades comunicativas de comunidades específicas. Haja vista a quantidade de gêneros novos ou redefinidos do ambiente digital, o professor tem de estar preparado para lidar com esses materiais que serão fonte para a criação de suas tarefas. Por conseguinte, a formação universitária precisa oferecer um espaço no qual esse professor vai iniciar seus processos de reflexão e prática relacionados ao material didático e à tecnologia.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIA

A geração de professores que terá de trabalhar com um novo alunado adepto da rede precisa passar por experiências na formação universitária que a instrumentalizem e a capacitem a lidar com os meios digitais de maneira didática. Para isso, o professor tem de ser um indivíduo letrado digitalmente, que não apenas saiba manusear as ferramentas eletrônicas, mas também seja capaz de criar materiais didáticos que venham ao encontro dos novos letramentos. Referente ao letramento digital, para Quevedo e Crescitelli (2005, p. 49) “o ensino de línguas [...] que utiliza recursos tecnológicos contribui também para que os indivíduos [...] possam participar da cultura tecnológica e tenham a oportunidade de desenvolver [...] competências e habilidades.” Nesse sentido, o letramento digital relaciona-se às competências do usuário quanto ao uso de dispositivos eletrônicos. Ampliando essa questão, Gee, Hull e Lankshear (1996) afirmam que, sob uma perspectiva sociocultural, o letramento é uma questão de práticas sociais. Desse modo, refere-se a aplicar e criar conhecimentos para propósitos específicos em contextos específicos de uso. Por isso, assim como falamos em diversos letramentos, Lankshear e Knobel (2008) defendem que também devemos incluir a noção de diversos letramentos digitais. Dessa maneira, respeitamos a ideia de que existe uma gama de práticas sociais a partir das quais os indivíduos podem criar significados mediados por textos que são produzidos e distribuídos digitalmente.

Assim, os professores e alunos podem se tornar versados em letramentos digitais que estejam voltados às práticas educacionais necessárias nas aulas de LE. Nesse sentido, a ideia dos letramentos digitais vem ao encontro dos novos letramentos. Segundo Vieira (2004, p. 252), os novos letramentos “envolvem novas formas de conhecimento estratégico ou esquemas para lidar com tecnologias na vida diária e habilidade para ler/produzir textos típicos da era da multimídia e da informação.” Para isso, o professor tem de, já na universidade, passar por experiências de letramento digital que atendam suas necessidades de elaboração de material didático em meio digital, dentre outras práticas *online*. Segundo Silva (2011, p.70) “práticas que valorizam a participação ao trabalho isolado, o *expertise* compartilhado ao *expertise* centralizado, a inteligência coletiva à inteligência individual e a colaboração à autoria individual possibilitam novos letramentos.”

Para Lankshear e Knobel (2011), os novos letramentos estão relacionados a práticas que são mais participatórias, colaborativas, distribuídas e menos individualizadas. Por isso, envolvem relações sociais e culturais diferentes que são menos centradas no papel do autor, enfatizando o valor dos interlocutores e diferentes autores desse processo. Conforme Lankshear e Knobel (2011), a diferenciação entre os conceitos de letramentos digitais e novos letramentos se daria a partir do fato de haver novos letramentos que não necessariamente envolvem o uso de novas tecnologias digitais, diferentemente da afirmação anterior de Vieira (2004) acima. De fato, conforme exemplificado por Lankshear e Knobel (2011), há diversos novos letramentos que não requerem o uso de NTICs, tais como jogos de cartas contemporâneos relacionados à cultura mangá (histórias em quadrinho japonesas) e a participação de fãs em convenções voltadas a práticas de ressignificação de mídias.

Vergnano-Junger *et al.* (2012, p. 91-92) retomam a questão do letramento e argumentam que preferem

considerar não simplesmente como ‘digital’, como uma modalidade nova do processo de letrar, mas como ‘letramento na era digital’, como parte de um todo. Nesse caso, incluímos letrar-se em diferentes suportes e situações sociais de interação mediada pela(s) linguagem(ns).

Portanto o essencial é analisar como a influência da tecnologia nas salas de aulas pode ser repensada já no decorrer da Licenciatura, de modo que o professor de LE esteja seguro para criar tarefas desafiadoras mediadas por meios digitais.

4.1 O papel da tecnologia na formação universitária

As *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras* de 2001 preveem que o profissional em Letras “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p.30). Além disso, “concebe-se a Universidade [...] como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p.29). A importância da tecnologia também é brevemente assinalada neste excerto: “o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: [...]

utilização dos recursos da informática [...]” (BRASIL, 2001, p.30). Por isso, deve-se refletir que, às vezes, nem mesmo a habilidade mais básica de uso de recursos da informática é contemplada na formação universitária. O aluno pode passar anos de sua graduação sem nem ao menos pensar como os recursos computacionais podem ser utilizados de maneira mais significativa, didaticamente e academicamente. Às vezes, esse uso digital se restringe à elaboração de trabalhos com editores de textos e criação de apresentações com *softwares* de apresentação gráfica. Ademais, muitas vezes o professor apenas retira material descontextualizado da web, sem elaborar de fato uma tarefa apropriada para seu contexto, pois “a concepção de aprendizagem que ainda predomina é a tradicional, com ênfase em atividades que priorizam componentes linguísticos e as regras prescritivas” (OLIVEIRA, 2009, p. 21). Com certeza, o processo de elaboração de tarefas pedagógicas requer preparo e constante capacitação, os quais devem iniciar na formação universitária.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/2002) “institui diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior” (BRASIL, 2002, p.1) e indica que os professores em formação devem ter “preparo para [...] o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. No entanto, disciplinas voltadas à educação a distância (EAD) ou à educação mediada por computador em contextos presenciais ou semipresenciais nem sempre são inseridas nos currículos das Licenciaturas. Trabalhar com o processo de criação de material em contextos pedagógicos nos quais há mediação da tecnologia é o primeiro passo para preparar professores que possivelmente trabalharão com EAD. Contudo, Fullan e Smith (1999) ressaltam que poucas disciplinas ou oficinas não são suficientes para a prática significativa e recorrente do professor quanto ao uso de NTICs em sala de aula. Para os autores, deve haver uma assistência contínua, em especial durante as fases iniciais de familiarização com as ferramentas. Por isso, é indispensável que disciplinas relacionadas a estágios de docência e metodologias de ensino incluam trabalho com NTICs em suas súmulas. Já em 2001, Paiva indicava que era

desnecessário dizer que as tecnologias de informação deveriam fazer parte dos currículos de Letras, pois os professores deste século precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico. (p.93)

Segundo Araújo (2009, p.443), os alunos e professores “precisam saber usar [...] recursos e participar efetivamente e criativamente em suas culturas, mas também saber usá-los e criticá-los para contribuir na transformação de práticas sociais [...]”. Assim, os recursos a serem usados não precisam limitar-se a ferramentas vinculadas ao computador de maneira passiva. Professor e aluno podem discutir quais tecnologias são passíveis de serem incorporadas em aula de maneira significativa, visto que mesmo o uso de outros dispositivos mais tradicionais como a TV ainda são usados modestamente. Nesse sentido, Johnson (2001, p. 81) faz uma comparação entre o uso mais antigo da televisão e o da rede:

Mas o que torna o mundo *online* tão revolucionário é que há de fato conexões entre as várias escalas que um itinerante da *Web* faz em sua jornada. Esses vários destinos não são fortuitos, mas ligados por vínculos de associação. Um surfista de canais fica saltando entre diferentes canais porque está entediado. Um surfista da *Web* clica num *link* porque está interessado.

Diferentemente da televisão mais antiga e de outros dispositivos tecnológicos, a internet possibilitou não somente a incorporação de uma nova máquina digital em nossas rotinas. Juntamente com o aparato físico, houve a inserção de novas práticas até então desconhecidas no meio impresso. O indivíduo passou de usuário e consumidor para produtor atuante de novas formas de letramentos. Muito se criticava quanto à função da televisão como um veículo de consumo por parte das massas, em um tempo no qual a rede estava desvinculada dos equipamentos televisivos. A internet, por sua vez, permite uma maior participação do sujeito que não é mais apenas usuário de ferramentas, mas também tem oportunidade de ser criador (GEE, 2012). Para tanto, o ambiente escolar pode ser um espaço de fomento das novas práticas em ambiente digital, de modo que o aluno atue a partir de tarefas que o ponham no centro da produção. Conforme o corpo discente se aproxima cada vez mais dessas novas práticas, o professor também deve estar ciente de possibilidades pedagógicas que pode incluir em suas aulas.

Araújo (2009, p.457) indica ser essencial que o professor tenha uma formação “pedagógica, cultural e tecnológica”, a fim de que esses três aspectos se inter-relacionem na formação completa do professor a trabalhar na área digital. Para o autor,

“nesse novo contexto, o professor precisa ser pesquisador, gestor, mediador e motivador de aprendizagem.” Similarmente, Braga e Costa (2000, p. 75) afirmam “que a introdução progressiva da tecnologia na educação tem contribuído para uma mudança no papel do professor, que tenta assumir a função de moderador ou facilitador”. Tais funções menos controladoras e mais norteadoras são cada vez mais condizentes com a sala de aula repleta de tecnologias. Mesmo quando, aparentemente, a sala de aula está escassa de NTICs, os telefones celulares dos alunos, por exemplo, os quais atraem muita atenção por parte de seus usuários, podem ser equipamentos mediadores de oportunidades de aprendizagem. Nessa linha, Braga e Costa (2000, p. 63) advertem

que a habilidade de interagir com essa nova fonte de informação, que engloba novos tipos de textos e formas inéditas de disponibilizar o material textual, precisa ser explorada e desenvolvida nos cursos de formação de professores.

Maneiras de lidar com os hipertextos de suas variadas formas, em seus diferentes suportes, precisam ser discutidas em disciplinas que abarquem o desenvolvimento e uso de materiais didáticos, a fim de que o professor vislumbre como usar as tecnologias didaticamente. Quevedo *et al.* (2009, p.7) sustentam que na formação focada no ensino e aprendizagem mediados por computador o professor deve desenvolver “criticidade e questionamento de sua própria prática pedagógica”. Portanto, a tecnologia não pode ser usada meramente como um recurso tecnicista, em que haja transposição direta do que é feito sem a mediação digital. Apesar de o espaço *online* ser um ambiente que está sendo reconhecido como potencial para fins instrucionais, as tarefas concebidas pelo professor são o mote que indicam o sucesso de uma proposta. Ele deve ser “um agente para a promoção das mudanças”, conforme Quevedo *et al.* (2009, p.14). Assim, é premente que não haja apenas tecnologia de ponta à disposição, visto que o catalisador da mudança nesse processo de incorporação tecnológica em sala de aula é o professor qualificado.

Segundo Bransford *et al.* (1999), as novas tecnologias trariam alguns impactos para a sala de aula: a) seria mais simples criar um currículo baseado em problemas reais do mundo; b) as TICs poderiam prover ferramentas que auxiliam no aprendizado; c) poderiam ser construídas comunidades locais e globais, nas quais seriam incluídos professores, aprendizes, cientistas, dentre outros indivíduos; d) as TICs expandiriam as

oportunidades de formação do professor. Assim, para Labbo *et al.* (1998), os educadores precisam ver o computador como uma ferramenta que auxilia a reflexão e cria oportunidades para que os aprendizes interajam digitalmente e articulem seus pensamentos através da produção digital e da resolução de problemas. Desse modo, ocasiões de aprendizagem podem ocorrer a partir da mediação de artefatos, tarefas e indivíduos.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo cumulativo, emergente e contínuo. Por isso, compartilha-se aqui da visão de língua expressa por Celani (2009, p.24), segundo a qual “a língua não é o objeto da aprendizagem, mas o resultado, o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o ‘mundo grande lá fora’”.

Neste trabalho, é proposta uma ênfase no processo de aprendizagem, de modo que os alunos participantes da pesquisa não pensem somente em um produto final a ser elaborado. Mesmo assim, é importante não deixar a tarefa sem uma finalização, promovendo oportunidades para que a produção seja compartilhada com colegas ou outros interlocutores. A ideia de produção foi ressaltada nas orientações para a elaboração das tarefas desta tese, visto que há um foco na elaboração de atividades que sejam condizentes com as necessidades dos alunos em contexto extraclasse. A aprendizagem baseada em sala de aula tende a ser formal, planejada e sistemática (MITCHELL *et al.*, 2013), ao contrário de outros contextos que também podem proporcionar o aprendizado, mas sem um planejamento sistematizado. Por isso, é interessante mesclar os interesses exteriores à sala de aula às propostas didáticas internas.

Nas orientações para a construção do material didático desta tese também se preconizava a variação de gêneros textuais e ferramentas digitais, a fim de que os alunos tivessem uma ampla experiência de leitura e produção. Portanto, a composição do plano tentou incluir gêneros e ferramentas que fossem úteis ao contexto dos aprendizes, assim como fomentou uma prática diferenciada por parte dos professores em formação. Segundo Paiva (2010), o que determina a orientação de um curso não é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas o *design* de cada curso. O que importa, então, é o modo como as tarefas são elaboradas e conduzidas no espaço digital. Antes mesmo da preocupação com a ferramenta tecnológica, a ênfase na elaboração de tarefas é o que deve guiar nosso fazer pedagógico. Conforme Neto e Quevedo (2011, p.63), “o AVA exige que o professor esteja preparado e disposto a criar e inovar, valorizando a tecnologia

como um canal de comunicação e aprendizagem e não como um fim”. Paiva (2010) defende uma abordagem a partir da qual os professores também possam aprender com seus alunos, conforme as aulas se desenvolvem. Essa noção de imprevisibilidade, em relação às aprendizagens de cada sujeito nesse contexto, relaciona-se ao que Thomas (2010) afirma sobre as possibilidades de aprendizagem em diferentes espaços, sejam eles informais ou “tradicionais”. De fato, não há como prever quando se dará o aprendizado, visto que diversas formas de aprendizado são “propriedades emergentes de cada espaço” (THOMAS, 2010, p. 507). O importante é criarmos cursos que sejam adaptáveis e passíveis de oferecer oportunidades de aprendizado. Por isso, Ramos (2009, p.44-45) ressalta que

a necessidade de se oferecer cursos em ambientações diversas (presencial, digital, híbrido) cresce vertiginosamente e, portanto, conhecimentos relacionados a modos de se implantar e implementar cursos na internet serão necessários. Paralelamente, materiais que atendam essas novas diversidades também precisam ser pensados.

Tendo em vista que o planejamento de aula é um dos fatores essenciais para que surjam oportunidades de aprendizagem, é inconcebível que as práticas diárias dos alunos relacionadas ao uso de equipamentos digitais sejam ignoradas. Para Willis e Willis (2007), qualquer professor precisa ter pelo menos duas habilidades: a de motivar aprendizes e a de organizar tarefas para a sala de aula. Tais competências caminham juntas, haja vista que o interesse costuma surgir a partir de tarefas que gerem curiosidade por parte dos aprendizes.

Conforme Luke (2000), o professor deve se sentir até mais aliviado ao perceber que as NTICs têm o potencial de permitirem que a sala de aula não seja o único espaço de produção de conhecimento. Nesses novos espaços *online*, o aluno pode atuar de maneira autônoma, entrando em contato com novos insumos e construindo conhecimento. Conforme Braga e Costa (2000, p.62), “a rede permite que o insumo na língua alvo não seja restrito àquele presente no material previamente selecionado ou indicado pelo professor.” Há uma abertura de oportunidades para uma busca de informações mais autônoma por parte do aluno, que a partir desse insumo e de interações posteriores terá ainda mais chance de construir conhecimentos. Quanto a esse aspecto, Fullan e Smith (1999) afirmam que os aprendizes constroem conhecimento e significados a fim de atingir entendimento profundo sobre determinado assunto. Essa

ideia vai ao encontro da noção de diálogo colaborativo de Swain (2000), segundo a qual as interações promovem negociações de sentido no processo de construção de conhecimento.

Conforme Willis e Willis (2007), além do papel tradicional de oferecer insumo e informações sobre a língua, os professores devem também promover o uso autêntico da LE entre os alunos e mostrar as relações entre a sala de aula e o mundo externo. Assim, é importante que o professor atue como um organizador de discussões (PRABHU, 1987), mediando questões e/ou problemas e fomentando a realização de tarefas entre os aprendizes. Dessa forma, há uma atuação como facilitador, provendo oportunidades para que o potencial linguístico dos alunos seja enriquecido a partir de tarefas e interações com seus colegas, e como motivador, oportunizando um ambiente acolhedor e positivo em sala de aula, de maneira a destacar as potencialidades desses aprendizes.

No processo fomentado nesta pesquisa de criação colaborativa de tarefas, o professor em formação pode criar suas unidades didáticas considerando esses papéis relevantes do professor - de organizador, facilitador e motivador. A execução da tarefa deve estar direcionada à atuação contínua entre os alunos, de modo que eles aprendam a colaborar entre si. A etapa de trabalho mais intensa por parte do professor será justamente a concepção geral das aulas, antes da recepção por parte dos alunos, propondo o *design* pedagógico que guiará as ações subsequentes.

4.2 O professor como proponente de *design* instrucional

Segundo Fullan (2000), a tecnologia é uma das mais poderosas forças externas com as quais a escola tem de lidar e por isso deveríamos tentar puxar essa força a favor do meio educacional. Nesse contexto, Hargreaves e Fullan (1998), trabalhando com a influência tecnológica em escolas e universidades, argumentam que quanto mais poderosa a tecnologia se torna, mais indispensáveis são os bons professores. Isso se daria pelo fato de a tecnologia não ter uma sabedoria pedagógica própria, e segundo os autores, esse seria o argumento a partir do qual os professores devem tornar-se especialistas em *design* pedagógico para o meio digital. Esse *design* pode ser materializado através da construção de tarefas pedagógicas por parte do professor, desenvolvendo um processo no qual a tecnologia atue como artefato mediador. Nesse

sentido, Kern (2011) advoga que na era digital os professores são essenciais para auxiliar os alunos a interpretar e construir sentido em novas línguas e culturas.

Segundo Filatro (2007, p.21), o *design* instrucional pode ser resumido como uma

ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que incorpore, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.

Além disso, a autora vai além ao dizer que o *design* instrucional tende a ser “o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de [...] atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologia” (FILATRO, 2007, p.32). Há, portanto, um forte vínculo entre o conceito de *design* instrucional e o uso de NTICs em sala de aula. Para tanto, o professor tem que se tornar um *designer* nesse meio tecnológico, oferecendo uma personalização ao material didático conforme o grupo de alunos com o qual trabalhará. De tal modo, a ideia de *design* instrucional não está estritamente vinculada à noção de *design* gráfico, a qual não está diretamente relacionada ao ensino. Mesmo assim, Araújo (2009) ressalta que algumas características do material são importantes para compor a estrutura do *design* como um todo tais como o *layout* e os recursos visuais. Além disso, é fundamental escrever instruções claras, de modo a deixar os alunos seguros sobre o que deve ser feito, especialmente visto que há uso de ferramentas digitais. Segundo Laaser (1997), o leitor e o autor dependem um do outro no processo interativo da leitura. Visto que é um processo de negociação entre ambos, o autor do texto em ambiente digital tem de levar em conta o seu interlocutor e o meio, criando conteúdo digital que seja claro e significativo para o aprendiz.

O professor é responsável por construir a estrutura do curso, a qual Siqueira (2007, p. 11) denomina *design pedagógico*. Obviamente, é importante que haja participação dos discentes na estruturação pedagógica de um curso, visto que tal *design* deve contemplar suas necessidades. É nesse sentido que Filatro (2007) fala em flexibilização do *design* instrucional. Por sua vez, Siqueira (2007) comenta o quão essencial é deixar a estrutura do curso flexível, de modo a promover negociação sobre as tarefas pedagógicas que serão sugeridas. Mesmo assim, valendo-se de diversas opiniões e sugestões, o professor tem de se responsabilizar por estruturar a unidade didática que será levada a cabo pelos discentes.

Araújo (2009, p. 445) indica que

educadores têm começado a se interessar não somente pelo uso de fontes existentes na *web* na sala de aula ou como atividade extraclasse, mas também pelo *design*, implementação, testagem e avaliação de materiais em ambiente virtual.

Há, então, uma atitude pró-ativa por parte do professor no sentido de não apenas depender de livros didáticos ou materiais *online* já prontos, os quais nem sempre vêm ao encontro de necessidades de suas turmas. É um trabalho árduo, visto que para Braga e Costa (2000, p. 63) o manuseio das informações demanda da parte do professor “estratégias de seleção bastante sofisticadas.” Os momentos de filtragem de material autêntico na *web* e posterior elaboração de instruções de uma tarefa requerem constantes capacitações por parte do professor. Ademais, Braga e Costa (2000, p.65-66) relatam que “o professor tem dificuldade de pensar tarefas que demandem uma construção coletiva de conhecimento e não dependam diretamente de seu controle e intervenção.” A ideia de que o professor tem que participar sempre no decorrer da tarefa, controlando as ações do aluno, ainda está muito enraizada em nossas práticas. Pelizzari *et al.* (2002, p.40) argumentam que o que importa “é a participação ativa do sujeito, [...] o que supõe a participação pessoal do aluno na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo livro-texto”.

Inicialmente, ao se pensar em ensino mediado por computador, a máquina era o ponto central do ensino. Entretanto, com o passar dos anos percebeu-se que o professor teria que propor planos didáticos com mediação tecnológica, sem exaltar a máquina como a solução de todos os problemas. Especificamente quanto ao campo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias, Warschauer (1996a) e Warschauer e Healy (1998) tecem um panorama histórico de como se deu o processo de aprendizagem de línguas mediada pelo computador (*computer-assisted language learning - CALL*) ao passar dos anos. Segundo esses autores, haveria três fases no CALL: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. Souza (2004) inclusive menciona que essas fases não são excludentes, visto que não houve necessariamente substituição de artefatos, mas sim incorporação de novas tecnologias em cada uma das fases. Na primeira fase behaviorista, o computador era considerado um tutor e era o responsável por dar *feedback* ao usuário. Os tutores eram, então, autômatos designados para atuarem na lógica de estímulo e resposta, conforme os preceitos behavioristas. Kern (2011) indica que a metáfora do computador como tutor sugere que o computador

simula de alguma maneira a função do professor tradicional, nos papéis de apresentador de conteúdo, de analista da produção do aprendiz e de provedor de *feedback*.

Por sua vez, o CALL Comunicativo ganhou corpo na década de 80, acompanhando o foco da abordagem comunicativa no ensino de língua. Nesse momento, começaram a serem utilizados mais jogos e simulações, de maneira a serem oferecidas mais escolhas ao aprendiz. Além disso, o computador passou a ser pensado mais no sentido de ferramenta (BRIERLEY; KEMBLE, 1991; HARDISTY; WINDEATT, 1989), a qual mais tarde poderia servir como recurso pedagógico – alterando o foco que antes estava apenas nos *softwares* educacionais como instrumentos de ensino. Posteriormente, o CALL Integrativo focalizou o processo de integração das ferramentas computacionais à pedagogia baseada em tarefas ou projetos (WARSCHAUER, 1996a). Houve maior impacto da hipermídia na tecnologia, de modo que as habilidades em LE puderam ser mais bem contempladas. O CALL integrativo acompanhou a ascensão da *web 2.0* - conforme expressão cunhada por O'Reilly (2005), a qual se caracteriza por permitir uma maior participação dos indivíduos, o compartilhamento de informações e conteúdos e o foco na coautoria fomentada pelo aumento nas interações na *web*. Na era da *web 2.0*, a publicação tornou-se facilitada à medida que os indivíduos podem postar seus materiais livremente na internet. Além disso, a comunicação em rede, juntamente com as características das novas mídias, propiciaram uma oportunidade de integração do ensino de línguas aos meios digitais. E, nesse sentido,

com o auxílio desses recursos amplia-se a possibilidade de propiciar aos alunos condições para que aprendam, além da língua, a interagir nas novas comunidades que se formam com o surgimento das novas tecnologias e, conseqüentemente, dos novos gêneros textuais digitais que nascem das necessidades da sociedade e como resultado das mudanças de práticas sociais (QUEVEDO; CRESCITELLI, 2005, p.50).

Essa prática de familiarização com novos gêneros textuais e de participação em diversas comunidades *online* pode ser fomentada em sala de aula a partir de propostas delineadas pelo professor. As possibilidades de trabalho com gêneros diferenciados são imensas, visto que “a internet como um microcosmo virtual do mundo real reflete essa pluralidade de contextos comunicacionais, e, dessa maneira, oferece as condições sócio-técnicas para a emergência de novos gêneros textuais” (XAVIER, 2006, p. 7).

Segundo Souza (2004, p. 80), os alunos agora têm “oportunidade não apenas de terem acesso a materiais de multimídia sobre assuntos de sua escolha e interesse, mas também de publicar seus próprios materiais e tomar parte ativamente em comunidades discursivas globais.” Além disso, em termos de insumo, é importante propor ao aprendiz que busque diversas fontes e faça cruzamento de informações, a fim de aferir se os dados que procura são factíveis. Nesse sentido, Vergano-Junger (2010, p. 28) enfatiza o quão relevante é o trabalho integral com o texto disponível na *web*, pois

utilizar a Internet como fonte não pode ser apenas encontrar textos cujos temas e gêneros sejam atrativos para seus alunos. Implica trabalhar com eles as diferenças entre suportes; as mudanças (principalmente constitutivas) sofridas pelo hipertexto digital quando retirado de seu meio natural; a criticidade na avaliação das fontes, de sua idoneidade e autoria; a interpretação e compreensão de diferentes linguagens [...]

Justamente pelo fato de o aprendiz poder ter acesso a tantos documentos fora dos limites das instituições educacionais, há uma necessidade de se trabalhar com a análise crítica de informações, a fim de que os alunos possam melhor aferir o que consomem e produzem. Conforme Vergnano-Junger e Lazaro (2012, p.193), há “a necessidade de trabalhar com o aluno como desenvolver leituras de textos (ou de hipertextos) de diversos gêneros.” Apesar de muitos aprendizes já estarem acostumados com o uso de ferramentas digitais, nem sempre eles estão habituados a tirar proveito de oportunidades de leitura e produção exclusivas do meio *online*.

Primordialmente, é relevante ter em mente que “as tecnologias em si não podem modificar a educação radicalmente. São os usos que delas se fazem e em particular o uso crítico, autônomo, consciente, que podem trazer inovações e avanços.” (VERGNANO-JUNGER *et al.*, 2012, p.105). Por exemplo, um estudo de Araújo (2009), relativo à análise de *websites* educacionais voltados à aprendizagem de inglês, revelou que a maior parte desses recursos se assemelha às propostas veiculadas em livros didáticos. Por isso, é essencial pensar em um processo de elaboração de material didático que não seja uma transposição para o digital do que é perpetuado no livro impresso. Há um risco constante, pois conforme Guimarães (2008, p. 26), “na maioria das vezes, por meio desses recursos inovadores, reproduzimos as mesmas atitudes, o mesmo paradigma educacional pelo qual fomos formados”. Ao produzir tarefas

pedagógicas mediadas por tecnologia, é necessário pensar de que modo as NTICs diferenciam a proposta didática daquelas realizadas sem o meio tecnológico.

Com base nesta perspectiva, a próxima seção apresenta o contexto de pesquisa e os critérios de análise do processo de elaboração de material efetuado pelos professores em formação. É apresentada a metodologia deste estudo, de modo a delinear de que modo os pressupostos teóricos discutidos até o momento contribuem para os procedimentos da pesquisa.

5 METODOLOGIA

A metodologia desta tese é qualitativa, de cunho interpretativista e caráter exploratório e descritivo, de modo a examinar as oportunidades de negociação e as propostas de tarefas engendradas pelas duplas de professores em formação. Essa escolha está justificada no argumento de Pinheiro (2011, p.47), segundo o qual

Uma pesquisa de base interpretativista [...] parece se tornar mais adequada para investigar o modo como os seres humanos utilizam a linguagem para agir socialmente [...] uma vez que estudar o ser humano [...] implica compreender subjetividades que não podem ser tratadas quantitativamente.

Por sua vez, Chaudron (1988) afirma que a pesquisa qualitativa é apropriada para a descrição de comportamentos em sala de aula e para a classificação de processos. Desse modo, os processos de desenvolvimento de material aqui apresentados vão ao encontro da pesquisa qualitativa. Ademais, “o conhecimento é reconhecido como algo construído na interpretação da linguagem, num processo de interação entre investigador e investigado, e, por isso, sempre aberto a novas interpretações” (PINHEIRO, 2011, p.48), de maneira que não há como aferirmos quantitativamente as interações e produções dos professores. Tecemos nesta pesquisa um exame das produções dos participantes e uma análise dos processos de colaboração quando da elaboração do material. Nesse sentido, Moita Lopes (1994) indica que a pesquisa interpretativista é uma construção social, a qual não está centrada somente na análise do pesquisador.

5.1 Contexto e participantes

No trabalho aqui proposto, os informantes de pesquisa são oito alunos de um curso de Graduação em Letras – Licenciatura de uma universidade particular do sul do país, com idades entre 18 e 21 anos. Os professores em formação pertenciam a duas ênfases de Licenciatura distintas – Inglês e Alemão. Quatro duplas foram formadas para a geração de dados da pesquisa. Duas duplas de inglês eram compostas por participantes do sexo feminino, uma dupla de alemão por participantes do sexo feminino e outra dupla de alemão por participantes do sexo masculino.

O grupo para o desenvolvimento do estudo era constituído por alunos que ainda não tinham cursado disciplinas de estágio em docência e não tinham experiência prática de ensino. Cursavam uma disciplina sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras e formação de professores, durante a qual os dados foram gerados. Por isso, no semestre da pesquisa, antes da geração de dados, os aprendizes leram e discutiram com a professora titular textos sobre ensino e aprendizagem de LE e produção de material didático. Os professores em formação tiveram experiência prévia à pesquisa, durante o semestre, de análise de material didático impresso (especialmente, livros didáticos utilizados em aulas de alemão e inglês como LE).

O projeto de pesquisa que originou esta tese (Nº 13/153) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Resolução 160/2013) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Após a aprovação pelo comitê e autorização da geração de dados pela professora titular da turma, a qual estava presente em todas as aulas, a pesquisa foi apresentada aos alunos participantes. Esses professores em formação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de que os dados pudessem ser utilizados posteriormente para investigação acadêmica.

5.2 Critérios de análise

Mesmo na pesquisa qualitativa, Gomes (1999) indica que é importante pensar em categorias para que sejam analisados os dados à disposição. Desse modo, para análise dos momentos de interação entre os professores procuramos indícios de *andamento* e *episódios de conflito cognitivo* durante o trabalho colaborativo. Tais indícios denotam a colaboração que se desenvolveu entre os membros de cada dupla, durante a atuação desses professores em formação criando materiais didáticos em conjunto. Neste trabalho, estão inseridos alguns exemplos de excertos de interação que evidenciam esses indícios. No entanto, o foco principal do trabalho é o exame do material didático elaborado pelos professores em formação. O processo de colaboração desses participantes é observado para averiguarmos como o trabalho colaborativo pode ser útil na preparação do material.

Pretende-se observar, assim, como o professor atua de modo colaborativo ao criar tarefas focadas em material multimodal no meio eletrônico - material com o qual muitas vezes os alunos têm constante envolvimento fora do contexto escolar.

Além da análise da colaboração durante a interação em duplas, também delineamos alguns critérios para a elaboração do material, os quais foram explicitados no primeiro encontro com os alunos. Quando a turma foi orientada a elaborar o material, foram sugeridos critérios para nortear a criação da unidade didática, postados na *wiki PBworks*¹², com a qual os aprendizes trabalharam na criação de páginas durante as aulas. Conforme essas sugestões, os alunos realizariam as seguintes ações: a) escolher o contexto; b) especificar o perfil da turma: objetivos, necessidades, idade, proficiência, interesses; c) especificar um projeto interdisciplinar no qual a unidade temática seria inserida; d) considerar aproximadamente 20 horas de atividades.

Além dessas orientações, a unidade preconizava o seguinte: a) dar ênfase ao processo de aprendizagem; b) variar os gêneros textuais e as ferramentas digitais na unidade; c) incluir tarefas de compreensão escrita e oral e produção escrita e oral; d) usar imagens para a reflexão dos alunos; e) relacionar as tarefas com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990)¹³; e) incluir nas tarefas os três tipos de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998: sistêmico, de mundo e de gênero; f) incluir alguma tarefa com foco gramatical; g) escrever as instruções das tarefas em LE (com direcionamento aos alunos) e em língua materna (para que os colegas de outra LE pudessem ler o material); h) ao final, comentar todos os trabalhos dos colegas. Os comentários deveriam ser postados no espaço *online* em que a unidade didática havia sido publicada. O colega poderia fazer uma apreciação da unidade, considerando a relevância da aplicabilidade pedagógica da proposta. O comentário poderia ser baseado nas seguintes questões: a) O que você destacaria como mais positivo na unidade elaborada por seus colegas? b) Você modificaria/acrescentaria alguma coisa?

De maneira resumida, segue o Quadro 2 com os critérios apontados pela pesquisadora e pela professora titular para a construção do material. Essa gama de critérios serviu como um ponto de orientação aos professores em formação, para que eles tivessem alguns encaminhamentos iniciais de modo a iniciar seus trabalhos, incluindo os itens indicados no Quadro 2 em seus materiais. De modo algum, este

¹² Uma *wiki* é uma ferramenta digital que possibilita a edição dos mesmos documentos e páginas por variadas pessoas, possibilitando o trabalho colaborativo em rede. O endereço da *wiki PBworks* é o seguinte: <<http://pbworks.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

¹³ As letras (d) e (e) foram incluídas nas sugestões, pois os alunos trabalharam com esses textos no decorrer do semestre com a professora titular da disciplina. Portanto, a professora pediu que os tópicos de ambos os textos fossem retomados na produção do material.

quadro de critérios pretende esgotar as possibilidades de orientações para criação de unidades didáticas.

Quadro 2. Quadro resumido com orientações para criação de unidades didáticas

Contexto	g) Uso de imagens
Perfil da turma	h) Estratégias/ Oxford (1999)
Projeto interdisciplinar	i) Tipos de conhecimento/ PCNs (1998)
20 horas	j) Foco gramatical
Processo de aprendizagem	k) Instruções em LE e em L1
Quatro habilidades	l) Comentários

A melhor maneira de se construir um projeto temático composto de tarefas é pensar em um grupo de aprendizes com os quais trabalhamos, partindo de seus interesses e necessidades para a construção pedagógica. Guimarães (2008, p.16) indica que “a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive.” É necessário ter em mente o que os alunos pretendem fazer com a LE, as situações em que possivelmente usarão essa língua e os assuntos de seu interesse.

Foi solicitado que os professores em formação pensassem em grupos de alunos e propusessem temas que fossem ao encontro de seus interesses. No entanto, visto que esses participantes ainda não contavam com experiência prévia em sala de aula, não tinham alunos reais aos quais se reportarem para criar os planos de ensino. Em um contexto real de aplicação das tarefas, o preferencial seria investigar os interesses e anseios dos alunos e a partir dessa verificação elaborar as unidades didáticas, de modo a aumentar o engajamento. Na verdade, conforme Willis e Willis (2007), esta deveria ser a primeira pergunta a ser feita antes da elaboração de planos didáticos: o que meus alunos querem fazer com a LE? A partir das respostas prováveis para esse questionamento, de suas necessidades e interesses, os temas centrais para a criação de unidades didáticas podem ser delineados.

Além dos critérios de construção de material didático explicitados para os professores em formação (Quadro 2), a ideia era ter como índices de análise para a tese as sugestões de Willis e Willis (2007) sobre criação de tarefas (Quadro 1). Ademais, na seção *O material didático produzido* (capítulo 6), tecemos comentários relativos a

algumas das tarefas elaboradas, de modo a refletir sobre como algumas propostas poderiam estar mais bem adequadas ao contexto pedagógico mediado por NTICs.

Desse modo, as orientações iniciais apresentadas aos alunos articuladas às indicações de Willis e Willis (2007) e às sugestões da pesquisadora sobre a adequação do material produzido ao meio digital, compõem os critérios para a análise do material proposto pelos professores em formação. Tais critérios poderiam variar conforme a seleção do pesquisador. No estudo de Araújo (2009), por exemplo, a pesquisadora discorre uma análise sobre sites educacionais levando em conta os seguintes critérios: estrutura e organização, público-alvo, conteúdo, objetivo, recursos interativos e usabilidade. Vê-se, portanto, que alguns de nossos critérios se equivalem, mas esses indícios variam conforme o propósito de cada pesquisa. Por conseguinte, temos o Quadro 3 com uma estruturação dos critérios de análise propostos na tese.

Quadro 3. Estruturação dos critérios de análise

Análise das interações durante a elaboração dos planos		Análise dos planos elaborados pelos professores em formação	
Índices	Andaimento	Critérios	Indicações de Willis e Willis (2007) – Quadro 1
	Episódios de conflito cognitivo		Orientações iniciais para a produção do material – Quadro 2
			Sugestões da pesquisadora sobre a adequação do material elaborado para o meio digital

As etapas da geração de dados foram examinadas, visto que as discussões dos alunos enquanto conversavam sobre as tarefas foram registradas em áudio para posterior análise dos dados. Os alunos tinham a opção de conversar oralmente ou usar o *chat* da rede social *Facebook* para conversar sobre a elaboração das tarefas. Ademais, as unidades didáticas e os comentários tecidos pelos colegas ficaram registrados nos espaços virtuais escolhidos pelas duplas para postarem seu material – plataforma

*Edmodo*¹⁴, *wiki PBworks*¹⁵ ou rede social *Facebook*¹⁶. Desse modo, os registros dos processos de negociação em duplas, assim como o material didático digital, foram armazenados a fim de fornecerem os dados de exame da pesquisa. Nesse circuito de investigação inseriu-se a temática deste trabalho, centrada nas possibilidades de construção colaborativa de material didático necessário a uma nova era de aprendizagens digitais. São apresentadas no próximo capítulo desta tese (seção 6.2) algumas produções que ratificam o envolvimento dos alunos na elaboração de um material didático significativo, mediado por tecnologias. Além disso, alguns excertos das discussões entre os participantes, que indicam momentos de aprendizagem colaborativa, são incluídos também no próximo capítulo deste estudo (seção 6.1).

Assim foi concebida a estrutura geral para a geração de dados. Aliás, esse termo *gerar* advém da pesquisa qualitativa, visto que essa pesquisa seria uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333). Relativo à geração de dados, no capítulo 6 a seguir, é apresentado um relato do ocorrido a partir da estruturação da proposta, conforme as etapas mencionadas anteriormente.

¹⁴ O *Edmodo* é um plataforma educacional que permite a criação de turmas *online* por parte dos professores, os quais criam suas salas de aula virtuais na internet. O endereço do *Edmodo* é o seguinte: <<https://www.edmodo.com/?language=pt-br>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

¹⁵ O *Edmodo* é um plataforma educacional que permite a criação de turmas *online* por parte dos professores, os quais criam suas salas de aula virtuais na internet. O endereço do *Edmodo* é o seguinte: <<https://www.edmodo.com/?language=pt-br>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

¹⁶ O endereço da rede social *Facebook* é o seguinte: < <https://pt-br.facebook.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

6 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

A proposta de elaboração de tarefas visou à construção de material para ser ministrado em um curso semipresencial de LE ou presencial de LE mediado por tecnologias. Para tanto, foi realizada uma geração de dados, durante a qual foram examinadas quatro duplas de professores em formação, atuando colaborativamente na construção do material a partir de hipertextos. As etapas contempladas nessa experiência foram as seguintes, conforme as fases previstas na seção *Contextualização* deste trabalho: a) reunião com o grupo sobre a proposta de criação de uma unidade didática com tarefas em ambiente digital; b) familiarização com algumas ferramentas digitais¹⁷ que poderiam auxiliar os aprendizes durante a elaboração do material; c) formação das quatro díades de professores em formação que atuariam juntos; d) discussão entre os membros das duplas sobre qual seria a temática de seu projeto e delineamento de primeiras ideias sobre as tarefas; e) três aulas de elaboração de tarefas, durante as quais a pesquisadora analisava a produção das duplas e também atuava na mediação, em caso de dúvidas quanto à estrutura das tarefas e ao uso de ferramentas digitais; f) divulgação das tarefas em ambiente digital; g) postagem de comentários de colegas de outras duplas, que leram as propostas de tarefas e forneceram *feedback* sobre o trabalho; h) *feedback* por parte da pesquisadora e da professora titular sobre o trabalho realizado pela dupla.

As etapas (a), (b) e (c) foram conduzidas na primeira aula com o grupo. As fases (d), (e) e (f) ocorreram nas três aulas seguintes, e as duplas também produziram suas tarefas em casa. Cada aula consistia em três horas de trabalho. As etapas (g) e (h) ocorreram a distância, através da postagem dos *feedbacks* nos ambientes virtuais de aprendizagem onde foram inseridos os projetos. A seguir, o Quadro 4 apresenta um cronograma resumido dessas etapas da geração de dados.

Quadro 4. Quadro resumido com etapas da geração de dados

Primeiro encontro com o grupo (Aula 1)	<ul style="list-style-type: none"> a) apresentação da proposta b) familiarização com ferramentas digitais c) formação das duplas
--	---

¹⁷ A listagem de tais ferramentas está disponível no *Apêndice* deste trabalho.

Aulas 2, 3 e 4	<p>d) discussão entre os membros das duplas sobre a temática escolhida e delineamento de primeiras ideias</p> <p>e) elaboração das tarefas da unidade didática</p> <p>f) divulgação da unidade didática</p>
A distância	<p>g) <i>feedback</i> dos colegas</p> <p>h) <i>feedback</i> da pesquisadora e da professora titular</p>

A fim de analisar o processo completo das unidades didáticas, é também relevante avaliar a recepção dessas tarefas por parte dos aprendizes que as executarão. No entanto, esse não é o objetivo desta tese, visto que tal *feedback* seria diferenciado de acordo com cada turma. Pretende-se aqui trabalhar com o processo de elaboração de unidades didáticas, de modo a propor uma arena de discussões sobre a produção de material didático mediado pelas NTICs.

Ao final das aulas 2, 3 e 4 (Quadro 4), os alunos postaram na página da turma do *PBworks* os *links* para seus trabalhos. Eles tiveram como sugestões de ambientes para as postagens dos trabalhos a *wiki PBworks*, a plataforma *Edmodo* e a rede social *Facebook*. Quando o trabalho era postado no *PBworks*, um *link* para a página com o projeto da turma era disponibilizado. Trabalhos postados na plataforma *Edmodo* eram indicados com um código, visto que é necessária essa numeração para termos acesso a conteúdos específicos de uma página naquele ambiente. Por sua vez, no *Facebook* os alunos que criavam um grupo com as aulas convidavam seus colegas para participar desse espaço.

Antes do início da geração de dados, os alunos haviam lido alguns textos nas aulas regulares, dentre eles um artigo de Paiva e Braga (2011). Portanto, como início de familiarização com as ferramentas, os alunos utilizaram o recurso *Padlet*¹⁸, o qual era anteriormente conhecido como *Wallwisher*. As orientações para essa atividade¹⁹ foram postadas na ferramenta *PBworks*, local onde todas as orientações sobre o trabalho a ser feito com a turma foram postadas. Nessa primeira aula, os alunos também conheceram

¹⁸ *Padlet* é uma ferramenta de criação e edição de painéis colaborativos. O endereço do *Padlet* é o seguinte: < <http://padlet.com/> >. Acesso em: 09 dez. 2013.

¹⁹ A postagem desta atividade está no *Apêndice* deste trabalho, referente à aula 1 (etapa 1).

melhor alguns espaços *online*²⁰ onde poderiam postar suas unidades didáticas, formaram suas duplas e escolheram um desses ambientes virtuais de aprendizagem.

Na sequência da aula introdutória, os alunos começaram a trabalhar nos seus projetos, analisando as orientações já explicitadas anteriormente (Quadro 2). Nos critérios para elaboração do material didático foram inseridas indicações de leituras realizadas durante o semestre de execução do projeto, anteriormente à geração de dados. Desse modo, os textos de Oxford (1990), Stanke (2011), Willis e Willis (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) serviram como insumo para promover reflexões sobre as tarefas a serem elaboradas pelos professores em formação.

6.1 A colaboração entre os professores em formação

A partir de uma análise descritiva e interpretativista da geração de dados, foram examinados momentos de colaboração que evidenciam o conceito de diálogo colaborativo entre os professores em formação durante a elaboração da tarefa, conforme os exemplos abaixo.

A seguir, temos alguns excertos produzidos pelas duplas durante a discussão que estabeleceram no chat do *Facebook*.

- (1) Carla²¹: *entrei. bom, agora não sei por onde começar a postar as atividades temos que ir no item tarefas e postar lá, é isso?*
 Taís: *sim.mas calma. nós temos tres imagens no inicio da tarefa. não sei como colar elas de forma que as três fiquem juntinhas. usamos o paint? me ajuda*
 Carla: *pode deixar que mexo na nossa página. só um pouco*
 Taís: *tá*
 Carla: *feito. olha lá o q tu acha*
 Taís: *ficou ótimo. valeu ;-)*

No trecho (1), a conversa entre as participantes revela um processo de andaimento possibilitado pelo auxílio que é dado por uma delas, relativo ao uso da tecnologia. Em relação às funções de andaimento, estabelecidas por Wood *et al.* (1976) e abordadas na seção 2.1 desta tese, o andaimento do excerto (1) aproxima-se à função *redução nos níveis de liberdade*. Nessa função ocorre uma simplificação da tarefa

²⁰ A postagem com orientações sobre o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem está no *Apêndice* deste trabalho, referente à aula 1 (etapa 2).

²¹ Por razões éticas, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

quando um dos membros da dupla (a que atua como tutora no momento de andaimento) se oferece para resolver uma questão mais técnica de posicionamento de imagens a serem usadas na unidade didática.

Visto que os aprendizes tiveram de criar tarefas mediadas por computador, o andaimento foi constante na produção dos pares que atuam conjuntamente, tanto no sentido da produção de tarefas quanto na questão mais técnica de familiarização e manuseio tecnológico. As duplas deste estudo demonstram um trabalho colaborativo equilibrado, de modo que cada membro da díade alterna com seu colega o papel de provedor do andaimento. Os participantes se auxiliam de acordo com demandas diversas – linguísticas ou técnicas. A seguir, no excerto (2) da conversa entre Kátia e Marcela, no chat do *Facebook*, surge um questionamento quanto ao uso de verbos modais em inglês.

(2) Marcela: *Aqui a gente usa “you have to use Photofunia”?*

Kátia: *Sim. Por que não?*

Marcela: *Não fica muito forte, tipo... “you have to”?*

Kátia: *A gente pode botar “You may use”. Bem como sugestão mesmo. Eles podem usar outra ferramenta se acharem. A questão é editar.*

O processo de andaimento é mais uma vez observado, pois as aprendizes se auxiliam a fim de ajustarem questões mais linguísticas de instrução da tarefa ao mesmo tempo em que refletem sobre as escolhas passíveis de serem feitas por seus alunos quando da realização da atividade. Quanto às funções de andaimento apontadas por Wood *et al.* (1976), o andaimento do excerto (2) demonstra uma *marcação de aspectos críticos*. Marcela dá ênfase a um aspecto linguístico que considera relevante quanto às instruções de uma tarefa. Kátia, então, reflete sobre esse apontamento da colega e oferece uma nova sugestão.

Vejamos a colaboração a seguir, segundo o trecho (3) de uma interação entre Sandro e Rafael.

(3) Sandro: *na segunda linha, a segunda frase começa de modo estranho. dá uma lida*

Rafael: *Was ist ein Referat?*

Sandro: *Referat é um parecer*

Rafael: *coloquei na tradução como uma pequena apresentação, mas vamos trocar então. Fica melhor*

Sandro: *beleza*

No excerto (3) de uma conversa pelo chat do *Facebook*, os alunos discutem sobre uma escolha linguística a ser inserida nas instruções de uma das tarefas. Mais uma vez, a função de andamento de Wood *et al.* (1976) relacionada à *marcação de aspectos críticos* pode ser observada. Sandro volta a atenção da dupla para uma forma linguística específica no alemão e sugere uma modificação. Rafael acolhe a sugestão de seu colega, de modo a construir um trabalho colaborativo que leve em conta a opinião do outro. Similarmente, no trecho (4), na conversa gravada em áudio entre Paula e Valéria, observamos o quanto as participantes negociam suas ações em cada etapa para a construção da tarefa.

- (4) Paula: *Nossa... nem sei por onde começar.*
 Valéria: *A gente faz primeiro tudo em português, bota e daí a gente vai... a gente vai escrevendo todas as ideias que estamos tendo agora.*
 Paula: *Não ia ser bom escrever já isso em alemão?*
 Valéria: *Vamo em português mesmo que é mais fácil*
 Paula: *Tá*

Mais uma vez, uma sugestão é aceita, a fim de estabelecer as decisões que serão tomadas para organizar o trabalho colaborativo. Quanto às funções de andamento de Wood *et al.* (1976), observamos a função de *recrutamento*, no excerto (4). Paula diz não saber por onde começar, e Valéria busca o interesse da sua colega oferecendo sugestões de como elas podem iniciar de maneira mais fácil o trabalho.

No excerto (5), Paula e Valéria continuam interagindo oralmente.

- (5) Paula: *qual é nosso objetivo?*
 Valéria: *trabalhar pronomes possessivos e as declinações*
 Paula: *tu acha? não fica muito foco só na gramática?*
 Valéria: *é que essa parte é bem difícil do alemão*
 Paula: *mas acho que justamente por isso pode assustar os alunos. A gente pode elaborar mais temático*
 Valéria: *eles podem pensar que a gente tá enrolando, já que não eles sabem usar as estruturas direito*
 Paula: *capaz. A gente começa de maneira mais geral na temática e depois vai indo pra gramática*
 Valéria: *é... acho q tu tem razão. focar mais no tema mesmo e nas habilidades.*
 Paula: *é. acho que com isso fecha certinho.*

No trecho (5), temos um episódio de conflito cognitivo (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005) durante a discussão sobre as propostas de tarefas. Inicialmente, Valéria

propõe um foco mais gramatical na unidade didática que estão prestes a construir. Paula, por sua vez, defende um viés mais temático da sequência de tarefas. Aos poucos, Valéria se convence da opinião de sua colega e decide acatar a sugestão.

Os excertos desta seção refletem as funções de andamento segundo Wood *et al.* (1976) e o episódio de conflito cognitivo que puderam ser observados nos diálogos entre os membros das duplas. Esses trechos são dados que demonstram processos de colaboração levados a cabo durante toda a discussão dos professores em formação. Portanto, são um demonstrativo do trabalho colaborativo que ocorreu e que pode facilitar o processo de produção. Conforme enfatizado no início da seção 5.2 desta tese, o foco deste estudo é a análise do material didático elaborado por esses professores em formação.

6.2 O material didático produzido

Nesta seção, procedemos à análise do material produzido pelas quatro duplas de professores em formação, com suas respectivas LEs: Marcela e Kátia (inglês), Paula e Valéria (alemão), Sandro e Rafael (alemão), Carla e Taís (inglês).

Primeiramente, observamos nesta seção as unidades didáticas, tendo como critério as sugestões da pesquisadora sobre a adequação do material elaborado para o meio digital. Posteriormente, atentamos para o critério relativo às orientações iniciais para a produção do material. Finalmente, na seção 6.2.3, examinamos as tarefas elaboradas sob o critério referente às indicações de Willis e Willis (2007). Esses critérios referem-se ao Quadro 3 (seção 5.2) sobre as questões de análise desta tese.

Na Figura 1, temos um exemplo de tarefa elaborada pela dupla Marcela e Kátia. A dúade escolheu a temática meio ambiente²² para sua unidade didática e planejou dez aulas com tarefas relacionadas a esse tema. Era uma unidade direcionada a alunos do Ensino Médio da cidade de São Leopoldo, aprendizes de língua inglesa. As professoras em formação utilizaram várias ferramentas digitais durante esse processo, apoiando-se de fato na mediação da tecnologia para a composição da unidade. A variação de gêneros textuais e ferramentas foi um dos critérios propostos para a elaboração do trabalho. Essas participantes do estudo utilizaram a plataforma educativa *Edmodo* como lócus para sua unidade didática. Nessa unidade, Marcela e Kátia, além de usarem uma

²² A unidade didática produzida por Marcela e Kátia está no *Anexo A* deste trabalho.

variedade de recursos, justificaram seu uso, criando tarefas significativas, vinculadas a gêneros textuais e com propósitos comunicativos e colaborativos. Pode-se observar que na tarefa da Figura 1 as professoras em formação utilizaram o recurso *PhotoFunia*²³, o qual serve para edição de imagens, de modo a criar uma proposta a partir da qual seus alunos teriam de elaborar uma propaganda sobre meio ambiente. O uso do recurso tecnológico não fica, então, apenas como coadjuvante nesse processo, visto que os alunos poderão se valer de um dispositivo passível de auxiliar na produção, inclusive trabalhando com a linguagem visual.

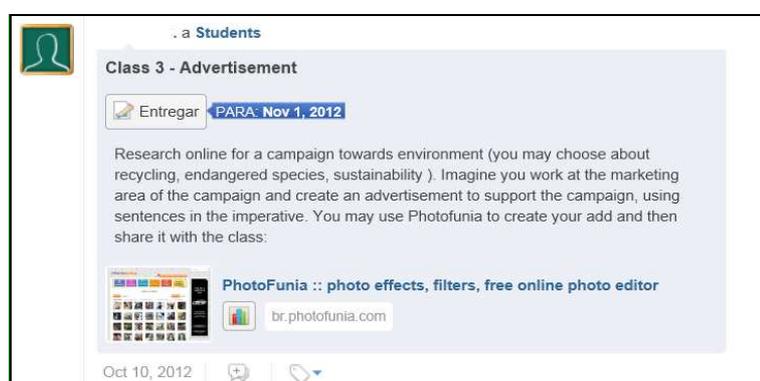


Figura 1. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Outra tarefa que possibilitaria o trabalho com diferentes linguagens é apresentada na Figura 2. Os alunos deveriam elaborar um vídeo sobre uma organização não governamental de sua escolha, engajando-se em um trabalho em grupo com três ou quatro componentes. São incluídas algumas questões para guiar os alunos no processo de criação. Nesse caso, é interessante que o professor faça uma breve exploração com os alunos de ferramentas passíveis de auxiliá-los nesse processo, tais como *Windows Movie Maker*²⁴, *VirtualDub*²⁵ e o *Avidemux*²⁶. É bem provável que os próprios alunos possam trazer suas sugestões quanto a recursos disponíveis na web para a criação de vídeos. Nesse momento, é ideal que o professor acolha as contribuições do aprendiz, de modo a valorizá-lo nesse processo educacional.

²³ O endereço do *Photofunia* é o seguinte: <<http://www.photofunia.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

²⁴ O endereço do *Windows Movie Maker* é o seguinte: <<http://windows.microsoft.com/en-us/windows-live/movie-maker#t1=overview>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

O *Windows Movie Maker* já vem instalado nos computadores com sistema operacional *Windows*.

²⁵ O endereço do *VirtualDub* é o seguinte: <<http://www.virtualdub.org/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

²⁶ O endereço do *Avidemux* é o seguinte: <<http://avidemux.sourceforge.net/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Class 4: Video

Entregar PARA: Nov 8, 2012

In groups of two or three, choose an NGO and shoot a short video (maximum 5 minutes) introducing the NGO you chose. It must contain basic information about it, such as: (*produção oral)

- Where is it from?
- What is its purpose? Who/What does it fight for?

After, post your video on youtube and share the link with our class. Post commentaries and questions you find relevant about your classmates' researches

You may research your NGO on the following site:
<http://www.wango.org/resources.aspx?section=n...>

Attention: Each group will choose an NGO from a different part of the globe, in order to not choose the same NGO:

Figura 2. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Algumas das ferramentas inseridas nas unidades didáticas elaboradas foram sugeridas pela pesquisadora. Visto que os alunos não tinham experiência prévia com ensino mediado por computador, muitos dos possíveis recursos que poderiam ser usados sob um viés didático foram conhecidos por eles durante as aulas. Desse modo, não apenas as duplas, mas o grupo como um todo atuou no sentido de refletir sobre como a tecnologia poderia ser utilizada de modo válido nesse contexto.

No projeto de Marcela e Kátia, por exemplo, nas atividades Class 1 (Fig. 3) e Class 4 (Fig.4), elas decidiram produzir discussões *online* entre a turma no *Coveritlive*²⁷, o qual permite discussões síncronas tal como em um *chat*. A diferença de um *liveblog* como o *Coveritlive* para os *chats* é o fato de que os primeiros costumam ser usados na transmissão de eventos ao vivo, permitindo que os usuários conversem sobre determinado tema relativo a um acontecimento que está ocorrendo no momento da discussão, como um jogo de futebol ou o último capítulo de um seriado, por exemplo. Visto que a ideia da tarefa no projeto era simplesmente uma discussão sobre o tema meio ambiente, talvez o uso de um *chat* fosse mais apropriado. Além disso, considerando que o grupo alvo dessas participantes é formado por alunos de uma escola regular pública, talvez a ideia de conduzir uma discussão toda em inglês *online* não fosse possível. A partir das questões em inglês, a discussão poderia iniciar com algumas

²⁷ O endereço do *Coveritlive* é o seguinte: <<http://www.coveritlive.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

considerações em português, incitando os alunos a inserir, quando possível, palavras em inglês que já conhecessem e que fossem relacionadas ao tema.

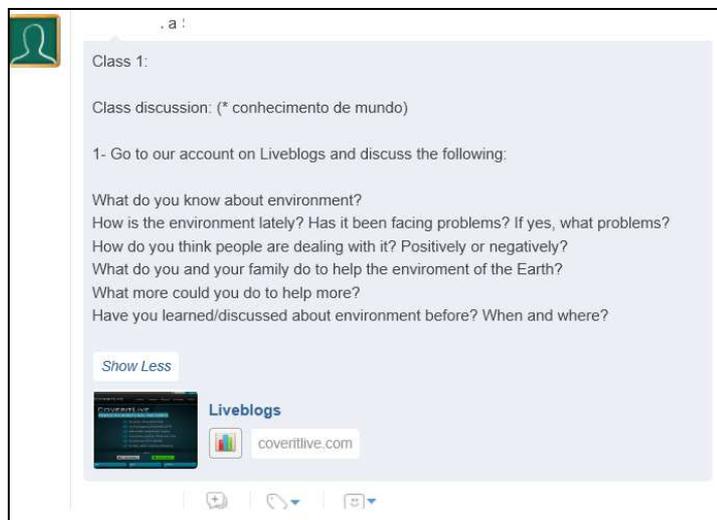


Figura 3. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

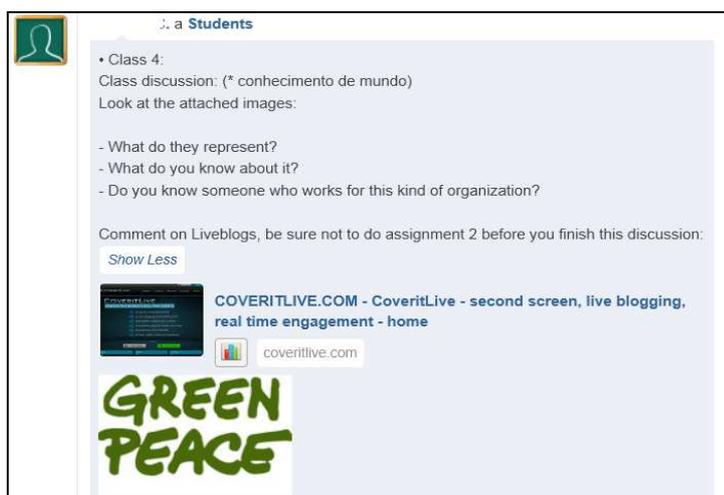


Figura 4. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Inclusive, uma das colegas de Marcela e Kátia pergunta se a discussão desenvolvida na aula 4 (Fig.4) seria desenvolvida em inglês, conforme a figura 5. Paula questiona justamente um fator importante na execução dessas tarefas.

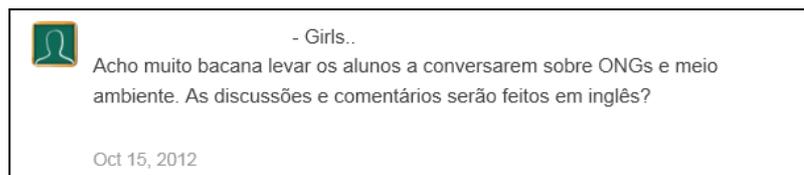


Figura 5. Comentário de Paula sobre uma tarefa produzida por Marcela e Kátia

Quanto à tarefa a seguir (Fig.6), não haveria necessidade de utilização da ferramenta *Liveblog*, visto que é pedida uma postagem de respostas sobre determinadas perguntas. Esse pequeno questionário guiado poderia ser respondido e desenvolvido, suscitando uma breve conversa entre alunos e professor, na própria plataforma *Edmodo*. Assim como a rede social *Facebook*, o *Edmodo* também dispõe de um mecanismo de inclusão de comentários e respostas após determinada postagem. Nesse espaço, o qual foi usado para os colegas postarem seus comentários sobre as unidades didáticas, a tarefa poderia ser desenvolvida pelos alunos em potencial, sem necessidade de inclusão de um *chat* externo.

Figura 6. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

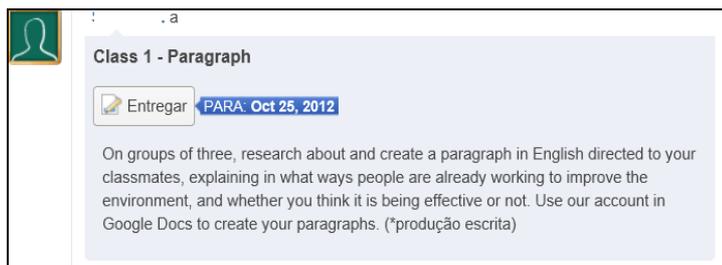
Na tarefa exposta na Figura 7, a dupla planeja uma atividade de escrita colaborativa com a utilização de um editor de texto coletivo (*Google Docs*²⁸). É essencial pensar na autoria coletiva como uma das possibilidades de aplicação pedagógica, haja vista a quantidade de recursos tecnológicos que permitem essa modalidade de escrita. Entretanto, antes de pensar em modalidade e meio, é essencial levarmos em conta o gênero textual a ser contemplado. Ao pedirmos ao aluno a escrita de um parágrafo sobre um tema específico – modos como as pessoas estão se esforçando para melhorar o ambiente, no caso desta tarefa – não abarcamos a questão do gênero textual. Um parágrafo a ser escrito para o colega é um texto artificial que contempla as exigências da sala de aula. Uma maneira de melhorar a tarefa, por exemplo, é pedir aos alunos a escrita colaborativa de um folder a ser compartilhado em turma e na escola com dicas de como preservar o meio ambiente, já iniciando no microespaço escolar.

Pode-se ver que em outras tarefas (Figuras 8 e 9, respectivamente), a mesma dupla inclui em seu plano gêneros textuais autênticos, instigando a produção de e-mails e resenhas cinematográficas sobre o tema. É interessante ver que, mesmo brevemente, essas alunas incluem nas suas tarefas *online* indicações de como deve ser a escrita do e-mail e da resenha. Sobretudo, observa-se que houve a inclusão de variados gêneros no trabalho da dupla, inclusive contemplando música na tarefa da Aula 6 (Fig.10) e glossário na Aula 9 (Figura 11). Certamente, as professoras teriam de trabalhar especificamente com cada um desses gêneros ao incorporar essas possibilidades em sala de aula. Ademais, a inclusão de gêneros como o glossário *online* demandaria uma melhor exploração de ferramentas digitais passíveis de criação de glossários, tais como *Babylon Glossary Builder*²⁹ e *Glossary Maker Wordsmyth*³⁰.

²⁸ O endereço do *Google Docs* é o seguinte: <docs.google.com/>

²⁹ O endereço do *Babylon Glossary Builder* é o seguinte: <<http://www.babylon.com/products/glossary-builder.html>

³⁰ O endereço do *Glossary Maker Wordsmyth* é o seguinte: <http://www.wordsmyth.net/?mode=gm>

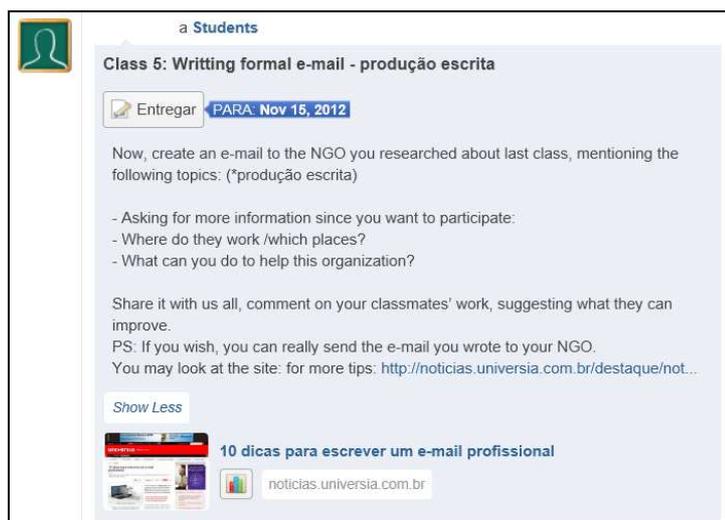


Class 1 - Paragraph

Entregar PARA: Oct 25, 2012

On groups of three, research about and create a paragraph in English directed to your classmates, explaining in what ways people are already working to improve the environment, and whether you think it is being effective or not. Use our account in Google Docs to create your paragraphs. (*produção escrita)

Figura 7. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia



Class 5: Writting formal e-mail - produção escrita

Entregar PARA: Nov 15, 2012

Now, create an e-mail to the NGO you researched about last class, mentioning the following topics: (*produção escrita)

- Asking for more information since you want to participate:
- Where do they work /which places?
- What can you do to help this organization?

Share it with us all, comment on your classmates' work, suggesting what they can improve.

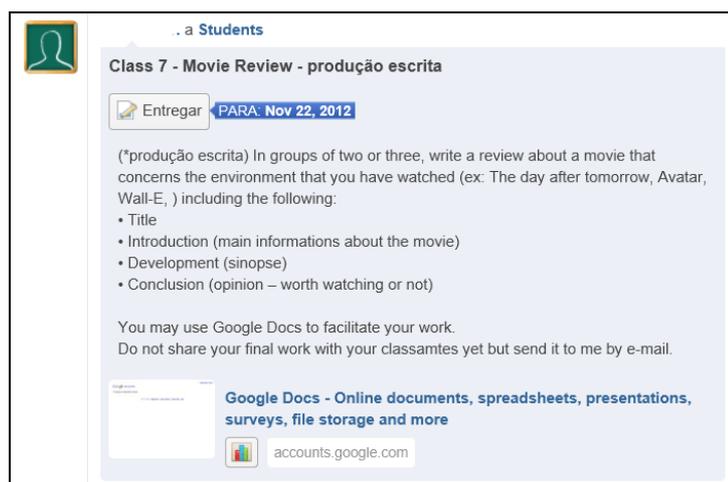
PS: If you wish, you can really send the e-mail you wrote to your NGO.
You may look at the site: for more tips: <http://noticias.universia.com.br/destaque/not...>

Show Less

10 dicas para escrever um e-mail profissional

noticias.universia.com.br

Figura 8. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia



Class 7 - Movie Review - produção escrita

Entregar PARA: Nov 22, 2012

(*produção escrita) In groups of two or three, write a review about a movie that concerns the environment that you have watched (ex: The day after tomorrow, Avatar, Wall-E,) including the following:

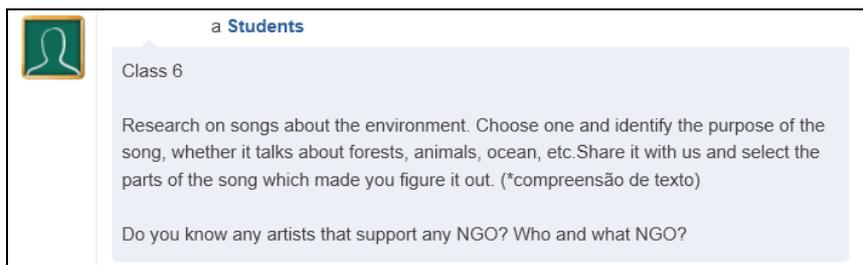
- Title
- Introduction (main informations about the movie)
- Development (sinopse)
- Conclusion (opinion – worth watching or not)

You may use Google Docs to facilitate your work.
Do not share your final work with your classantes yet but send it to me by e-mail.

Google Docs - Online documents, spreadsheets, presentations, surveys, file storage and more

accounts.google.com

Figura 9. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia



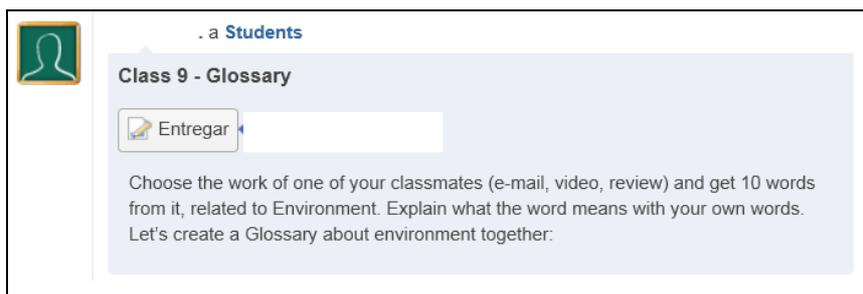
a Students

Class 6

Research on songs about the environment. Choose one and identify the purpose of the song, whether it talks about forests, animals, ocean, etc. Share it with us and select the parts of the song which made you figure it out. (*compreensão de texto)

Do you know any artists that support any NGO? Who and what NGO?

Figura 10. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia



. a Students

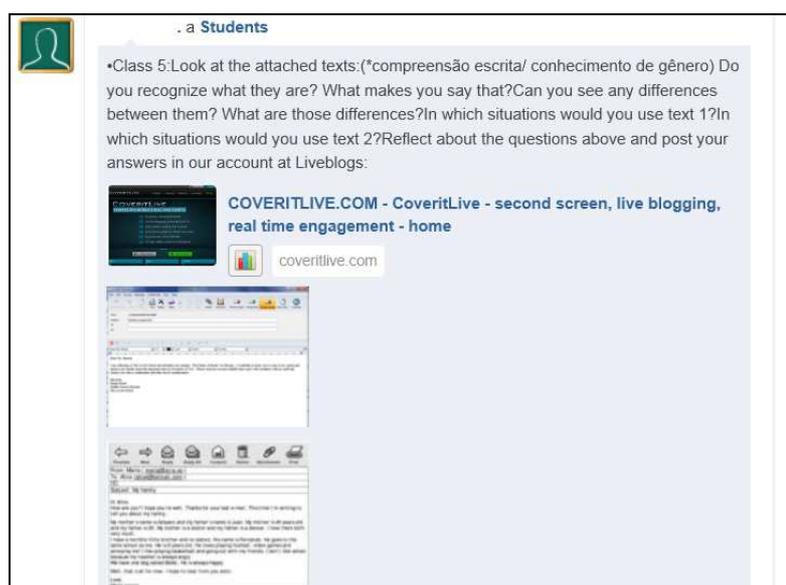
Class 9 - Glossary

Entregar

Choose the work of one of your classmates (e-mail, video, review) and get 10 words from it, related to Environment. Explain what the word means with your own words. Let's create a Glossary about environment together:

Figura 11. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Na aula 5, o trabalho com composição de e-mails é introduzido a partir de uma discussão sobre variação linguística através da tarefa exposta na Figura 12. Um e-mail formal e um informal são apresentados, de modo que os alunos tenham que identificar diferenças entre esses textos. Para fomentar a escrita desse gênero digital, essa é uma maneira muito eficaz de introduzir o tópico, partindo da identificação e análise para apenas posteriormente seguir para a produção.



. a Students

•Class 5: Look at the attached texts: (*compreensão escrita/ conhecimento de gênero) Do you recognize what they are? What makes you say that? Can you see any differences between them? What are those differences? In which situations would you use text 1? In which situations would you use text 2? Reflect about the questions above and post your answers in our account at Liveblogs:

COVERITLIVE.COM - CoveritLive - second screen, live blogging, real time engagement - home

coveritlive.com



Figura 12. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Além de haver essa fase introdutória, algumas tarefas foram sequenciadas, de modo a prover um seguimento para o trabalho. Na tarefa da aula 8 (Fig. 13), após a conclusão das resenhas cinematográficas, os alunos produziram uma revista online com o compêndio de seus textos. Em um contexto real de aplicação da unidade, seria importante ter um detalhamento maior de como os aprendizes devem proceder com o trabalho. De qualquer maneira, é essencial ver que uma primeira tarefa de escrita poderia dar visibilidade aos autores, visto que a publicação digital de uma revista divulgaria seus trabalhos.



Figura 13. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

Ao final de sua unidade, Marcela e Kátia propuseram um fechamento da unidade ao sugerir que os alunos postassem em um *blog* da turma todas as produções (Fig.14). Essa também é uma maneira de promover a visibilidade dos trabalhos, perante colegas, escola, pais e comunidade externa. Além disso, foi requisitada uma tarefa de autoavaliação (Fig.14), a qual é sempre útil para que o aluno retome o que aprendeu e possa refletir sobre como poderia melhorar. Juntamente com a autoavaliação, foram propostas questões de avaliação da unidade didática. Essa avaliação também é essencial para que o professor possa sempre aperfeiçoar seu fazer didático. Em outra unidade didática (proposta por Sandro e Rafael), há também uma aula dedicada à autoavaliação e à avaliação da unidade criada, conforme a Figura 15. A proposta de avaliação dessa dupla é um processo bem minucioso, com perguntas específicas sobre o que foi abordado em algumas aulas. Assim, o aluno tem oportunidade de retomar sua aprendizagem, avaliando o que acredita ter sido útil e como foi sua participação. Foram elaboradas perguntas específicas sobre aprendizagem de vocabulário, trabalho

colaborativo, temáticas de preferência e desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira.

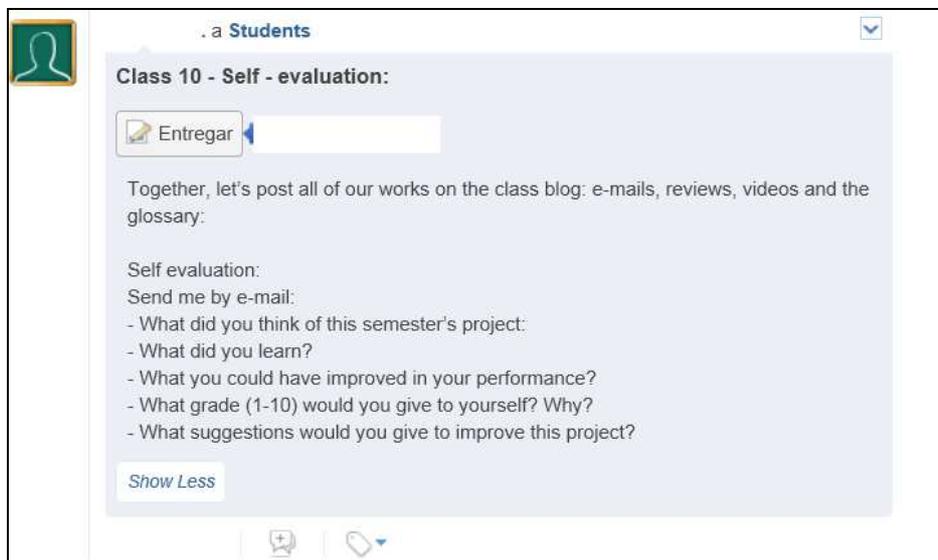


Figura 14. Tarefa criada pela dupla Marcela e Kátia

STUNDE 12

Heute machen wir die Evaluierung von Stunde 6 bis 11. (Hoje faremos a avaliação sobre as aulas 6 a 11)

(Pensamos em realizar a avaliação em língua portuguesa por uma questão de tempo - para realizá-la em uma aula - e para possibilitar a atividade para os alunos, já que as perguntas são difíceis de serem respondidas em língua alemã)

1. Vocabulário

- O quanto você aprendeu de vocabulário sobre alimentos e alimentação?
- Cite algumas das palavras que você incorporou ativamente ao seu vocabulário (vocabulário usado).
- Você acha que o vocabulário lhe possibilita compreender novos tipos de textos e participar de algumas novas situações de comunicação?

2. Interações e comunicação

- Nos momentos de interação oral ou escrita, você conseguiu se fazer entender para os colegas?
- E você conseguiu compreendê-los?
- Nos textos produzidos, você realmente seguiu as instruções da situação de comunicação?
- No momento de a turma postar sobre alimentos preferidos, a atividade funcionou? Foi legal?
- Como foi produzir o gênero? Você gostou do resultado final?

3. Tema

- Foi interessante falar sobre suas preferências de alimentos?
- Você acha bom falar sobre essa tema?
- O que você aprendeu de mais importante sobre alimentação?

4. Pesquisa e trabalho em grupo

- Como foi pesquisar informações?
- Você gostou da divulgação do trabalho?
- O que você aprendeu no trabalho grupal?
- Quais foram as dificuldades em se trabalhar em grupo?

5. Conhecimentos e competências

- O que você aprendeu sobre o gênero "cardápio"?

- O que você aprendeu sobre composição de palavras em alemão?
 - Ao olhar o vídeo, como você avalia a sua competência auditiva?
 - Em quais competências (escrita, leitura, ouvir, falar) você acha que melhorou ou melhorou mais? Como? Por quê?
6. Perguntas gerais
- Como foi a sua participação ao todo?
 - Como foi a participação dos colegas?

Figura 15. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Justamente por ser uma primeira experiência desses professores em formação com o ensino mediado por tecnologias e com a produção de material didático, esperava-se que as tarefas propostas remetessem a uma tradição mais linear de material impresso, calcada no costume de uso dos livros didáticos. Ao contrário, muitas das tarefas surpreenderam nas unidades, já que foram usados variados recursos de modo significativo, compondo tarefas autênticas e colaborativas. Ademais, houve variedade de gêneros textuais e de ferramentas digitais em unidades que se caracterizaram por apresentar uma forte coerência temática.

A unidade didática³¹ de Paula e Valéria versava sobre o tema cidade, a fim de explorar de que maneira o aluno se vê como cidadão. Era direcionada a alunos do Ensino Médio da cidade de Ivoti, aprendizes de alemão. Essas participantes do estudo utilizaram a wiki *PBworks* como lócus para sua unidade didática.

Nas primeiras aulas da unidade didática (Fig. 16), foi incluído o *Padlet*, recurso explorado na primeira aula de introdução da pesquisa. Essa ferramenta, que possibilita a criação de painéis interativos e colaborativos, possibilitaria aos alunos realizarem um *brainstorming* em conjunto sobre a palavra *cidade*. Alternativamente, outros recursos como o *Murally*³² e o *Stormboard*³³ poderiam ter sido sugeridos. Essa tarefa introduzia o tema, de modo que posteriormente os alunos assistiriam a um vídeo e iniciariam uma discussão no grande grupo.

AULAS 1 E 2:

Denk an das Wort Stadt und schreib alles, was dir auffällt. (Conhecimento de mundo; Estratégias: analisando expressões, usando pistas linguísticas, apreendendo a ideia rapidamente).

Pense na palavra cidade e escreva tudo o que vier a sua cabeça.

<http://padlet.com/wall/fq1ui3ydkd>

³¹ A unidade didática produzida por Paula e Valéria está no *Anexo B* deste trabalho.

³² O endereço do *Murally* é o seguinte: <<https://mural.ly/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

³³ O endereço do *Stormboard* é o seguinte: <<https://www.stormboard.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

No grande grupo, serão discutidos os tópicos abordados nessa atividade. Os alunos poderão explicar porque escreveram as palavras.

O professor apresenta o seguinte vídeo aos alunos:



Figura 16. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

Quanto à tarefa da Figura 17, há um foco na gramática, a fim de que os alunos reflitam sobre a língua a partir do vídeo visto. Dessa maneira, há um viés contextualizado do foco na forma, haja vista que a reflexão sobre a língua parte de um aspecto pontual que era recorrente em várias frases do vídeo. Em outro momento, na aula 19 (Fig. 18), há também mais uma proposta voltada ao foco gramatical. É interessante ver que a dupla propõe o trabalho com o tempo pretérito a partir do mote “Agora que você criou a sua cidade perfeita, a cidade da música é passado!” A questão da cidade da música ser passado refere-se às aulas 16 e 17 (Fig. 19), nas quais é apresentado um vídeo³⁴ com letras de uma música sobre uma cidade específica. Como toda a letra carrega um tom negativo voltado à cidade, os alunos criariam depois a cidade perfeita, e a cidade da música seria “passado”.

Jetzt denk an die Sätze, die man im Video sehen kann: (conhecimento sistêmico; Estratégia: analisando expressões).

Agora pense nas frases que podemos ver no vídeo:

- **Was haben sie gemeinsam?** O que elas têm em comum?

(O professor espera que os alunos percebam que todas as frases começam com "wenn" e que o verbo encontra-se no final da frase.

- **Ordne die Wörter und bilde die richtige Reihenfolge. (Conhecimento sistêmico; Estratégia: organizando). Atividade com foco na gramática.**

Ordene as palavras na sequência correta.

(Para essa atividade, os alunos terão a permissão de editar o PBworks e ela será feita individualmente).

³⁴ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <<http://www.youtube.com/watch?v=MCKHZqJqBGc>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

					
jeder	will	er	was	wenn	anzieht

			
Kunst	plötzlich	wenn	entsteht

Figura 17. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

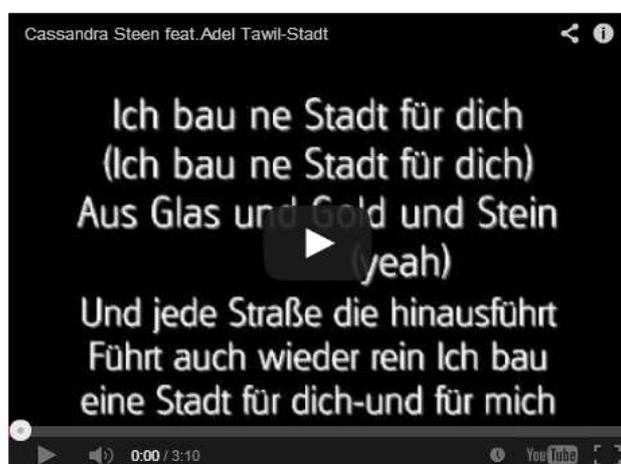
Agora que você criou a sua cidade perfeita, a cidade da música é passado! Por isso, escreva a letra da música usando o pretérito. **Benutze dafür das Program Word. Speiche das Archiv in den [Dropbox](#).** Utilize, para isso, o programa Word. Salve o arquivo na pasta do Dropbox - que já foi utilizada nas aulas anteriores.

(As letras da música, depois de salvas na pasta do Dropbox, serão projetadas no quadro e lidas pela turma, para que eventuais erros nas formas verbais sejam corrigidos em conjunto.)

Figura 18. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

AULA 16 E 17:

Hör die Musik! Escute a música! (**Compreensão oral; Conhecimento de mundo e conhecimento sistêmico; Estratégias: analisando expressões, usando pistas linguísticas, apreendendo a ideia rapidamente**).



Wie ist die Stadt, die im Lied vorkommt? Como é a cidade que aparece na música?

Finde in der Musik Sätze, die diese "Stadt" zeigen. Ache no texto frases que mostrem como é essa cidade.

Wie ist deine Stadt? Meinst Du, dass sie auch so aussieht? Como é a sua cidade? Você acredita que ela é como a cidade retratada na música?

(Essas questões serão discutidas no grande grupo)

(Compreensão oral; conhecimento de mundo; Estratégia: apreendendo a ideia rapidamente).

WIE WÜRD EINE PERFEKTE STADT AUSSUEHEN???

Wir haben sehr viel mit dem Thema *Stadt* gearbeitet. In diesem Moment kannst Du deine perfekte Stadt bauen!

(Conhecimento de mundo e Conhecimento de gênero; Estratégias: organizando, identificando o propósito da tarefa, associando/elaborando, usando imagens, usando palavras-chave, fazendo mapeamento semântico).

Trabalhamos e discutimos muito sobre o tema *Cidade*. Agora, você pode criar a sua própria cidade!

Dafür wirst du das [City Creator](#) benutzen. Para isso, você irá utilizar o [City Creator](#).

Figura 19. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

Nas aulas 16 e 17 (Fig. 19) é indicada a utilização do *City Creator*³⁵, ferramenta que possibilita a construção de cidades virtuais através de construções, estradas, ruas e outros elementos disponíveis nesse recurso. Uma decorrência possível desse trabalho poderia ser a inclusão de mundos virtuais (tal como o *Second Life*³⁶), os quais apresentam a sensação de existência *online*, dada a presença de elementos que simulam aspectos da vida real. Também poderia ser abordado o jogo eletrônico *The Sims*³⁷, a partir do qual os jogadores podem criar novos mundos e histórias.

A Figura 20 inclusive refere-se a um comentário feito por Sandro sobre a inclusão da tarefa com o *City Creator*. O colega justamente remete-se ao jogo de computador quando observa a proposta de suas colegas, de modo a perceber como os alunos podem de fato se interessar pela atividade ao fazerem conexões com suas práticas extraescolares relativas a jogos de vídeo game e computador, dentre outros.

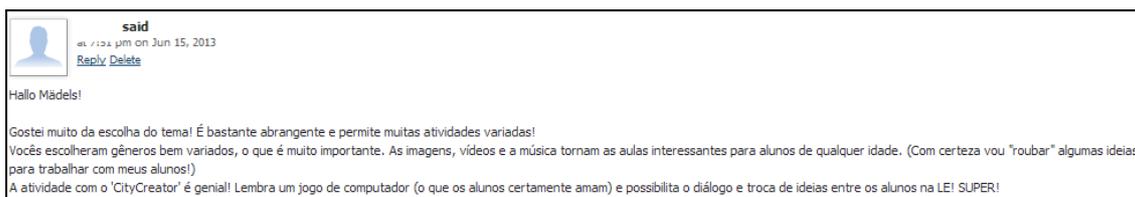


Figura 20. Comentário de Sandro sobre uma tarefa produzida por Paula e Valéria

Ademais, conforme o comentário de Rafael (Fig. 21), a nova geração de alunos nasceu na era digital, de maneira que é essencial a incorporação desse aspecto tecnológico pelos professores. Ao lidar com a geração de nativos digitais (PRENSKY,

³⁵ O endereço do *City Creator* é o seguinte: <<http://www.citycreator.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

³⁶ O endereço do *Second Life* é o seguinte: <<http://secondlife.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

³⁷ O endereço do *The Sims* é o seguinte: < <http://www.thesims.com/en-us> >. Acesso em: 09 dez. 2013.

2001), a qual nasceu incorporada na cultura digital, é inevitável buscar liames entre as necessidades escolares e as potencialidades do meio virtual.

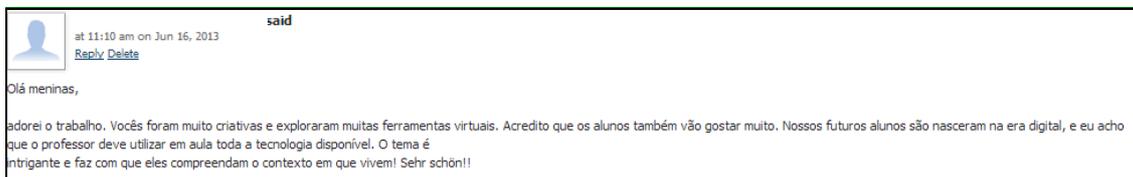


Figura 21. Comentário de Rafael sobre uma tarefa produzida por Paula e Valéria

Quando propostas são inseridas no ambiente digital, é imprescindível inserir instruções claras e diretas. Na tarefa a seguir (Fig. 22), por exemplo, é importante observar que foi incluída a informação sobre onde os alunos deveriam responder às questões. Caso usem o espaço digital, é essencial especificar em que ferramenta exatamente – no próprio *wiki PBworks* ou em outro recurso, como neste caso em documento *Word* a ser salvo no *Dropbox*³⁸ – devem ser postadas as respostas às perguntas. Uma pasta compartilhada da turma no *Dropbox* pode facilitar o trabalho do professor e possibilitar um *feedback* rápido, pois todos terão acesso aos documentos. Ademais, planeja-se nesta atividade (Fig. 22) que as respostas dos alunos sejam “corrigidas e discutidas no grande grupo”. Todos, assim, terão acesso à produção do colega, de maneira que cada indivíduo saiba que seu trabalho estará disponível não apenas para o professor. Apesar de o professor estar presente em aula, tarefas mediadas por tecnologia requerem a inserção de instruções precisas na tela, visto que o aprendiz tende a depender muito desse ambiente ao realizar suas ações.

Antworte die Fragen: (Conhecimento sistêmico; Compreensão escrita; Estratégias: adivinhando inteligentemente, apreendendo a ideia rapidamente).

Após a leitura, os alunos deverão responder, individualmente, às seguintes questões:

- **Worüber wird es im Text berichtet?** Qual é o assunto do texto?
- **Welche Wörter oder Sätze hast du nicht verstanden?** Que palavras ou frases você não entendeu?
- **In den zweiten und dritten Abschnitten kann man Vorteile des Lebens in der Stadt und auf dem Land lesen. Welche Vorteile werden erwähnt?**

Nos segundo e terceiro parágrafos, são citadas vantagens de viver em uma cidade grande ou no campo. Que vantagens são essas?

- **Im vierten Abschnitt wird gesagt, dass es falsch ist, das Land- und das Stadtleben**

No quarto parágrafo, é dito que apresentar a vida no campo ou na cidade como únicas alternativas é errado. Que alternativa é apresentada nesse parágrafo?

- **Denk an das Leben in der Stadt und an das Leben auf dem Land. Schreib drei Nachteile von beiden Lebensformen.**

Pense na vida na cidade e na vida no campo. Escreva três desvantagens para esses tipos de vida.

- **Wo würdest du am liebsten leben? Warum?** Onde você escolheria morar? Por que?

³⁸ O endereço do *Dropbox* é o seguinte: <<https://www.dropbox.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Benutze das Program Word, um die Fragen zu beantworten. Speiche das Archiv in den [Dropbox](#).

Utilize o Word para responder às questões. Salve o arquivo no Dropbox.

(As respostas dos alunos serão corrigidas e discutidas no grande grupo. Todos poderão participar, dando opiniões e contribuições pessoais).

Figura 22. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

A temática da unidade em alemão produzida pelas aprendizes relacionava-se às percepções dos seus alunos sobre suas cidades. Pode-se ver que a dupla refletiu sobre algumas estratégias de Oxford (1990) e alguns conhecimentos previstos nos PCNs (1998) e incluiu essas informações nas orientações da tarefa, conforme a Figura 23. Essas estratégias e conhecimentos foram incluídos na postagem das tarefas a pedido da professora titular da turma.

Mais uma vez, percebe-se que na tarefa a seguir (Fig.23) há um uso justificado das ferramentas digitais, quando é incluído o editor colaborativo *Google Docs* e uma ferramenta de criação de história em quadrinhos, *Pixton*³⁹. Além disso, há a proposta de elaboração de um gênero textual autêntico que poderia ser de interesse para os alunos de Ensino Médio para os quais a unidade foi elaborada.

AULAS 6 E 7:

(Nessas aulas, os alunos trabalharão em duplas.) (Estratégia: Cooperando com pares).

Kreiere einen Cartoon, in dem es zwei Figuren gibt. Eine muss in der Stadt wohnen und die andere auf dem Land, sodass beide ihre Lebensform hervorheben müssen. Du darfst mit einem Partner arbeiten. In diesem Moment achte nur auf den Text des Cartoons. Benutze dafür den [Google Docs](#).

(Conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de gênero; Produção escrita; Estratégias: identificando o propósito da tarefa, associando/elaborando, inserindo palavras novas num contexto).

Em duplas, criem uma história em quadrinhos. A história deverá ter duas personagens - uma irá defender a vida no campo e a outra a vida na cidade. Para criar a história, utilizem a ferramenta [Google Docs](#).

Nesse momento, os alunos irão ocupar-se somente com o texto das histórias.

(O professor irá acompanhar o processo de criação das histórias e auxiliará na correção de erros.)
(Depois disso, os alunos irão trabalhar nos quadrinhos, utilizando a ferramenta [Pixton](#). (Aulas 7, 8 e 9)).

Figura 23. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

Na tarefa das aulas 10 e 11 (Fig. 24), o *feedback* dos alunos é um ponto fundamental do processo de criação das histórias em quadrinho. Visto que compartilham a mesma pasta no *Dropbox*, os alunos, após a apresentação em aula, elaborarão uma avaliação sobre o trabalho dos colegas. Fica bem claro, então, o

³⁹ O endereço do *Pixton* é o seguinte: < <http://www.pixton.com/br/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

propósito de criação a não ser apenas compartilhado com o professor, pois os colegas terão acesso às histórias e as avaliarão. Similarmente, na unidade didática proposta por Sandro e Rafael há também momentos de *feedack* quando os colegas têm de fazer uma avaliação sobre as propostas de palavras-cruzadas criadas por outras duplas (Fig. 25) e quando eles examinam uma reportagem criada por outros grupos e sugerem modificações (Fig. 26). Na tarefa da Figura 25, eles têm que averiguar a adequação de palavras-cruzadas que foram criadas, atuando como editores dessa proposta. Já a tarefa da Figura 26 propicia um momento de *feedback* de um pequeno grupo primeiramente, para que os autores da reportagem tenham oportunidade de realizar alterações dessa primeira versão do texto.

AULAS 10 E 11:

(Nessas duas aulas, os alunos apresentarão suas produções aos colegas e à professora.) (Produção oral)
(Durante as apresentações, os colegas deverão fazer apontamentos em seu caderno).

Sage was zu den Vorstellungen: Was war gut? Was könnte anders sein?

Benutze das Word, um die Fragen zu beantworten. Speicher das Archiv in den [Dropbox](#).

Faça comentários sobre as apresentações dos colegas: o que estava bom? O que poderia ser diferente?

(Após as apresentações, os alunos utilizarão a mesma pasta, no [Dropbox](#), utilizada nas aulas 3, 4 e 5, para compartilharem sua avaliação com os colegas.)

(Estratégias: cooperando com outros, conscientizando-se dos sentimentos e emoções dos outros).

Figura 24. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

STUNDE 5

Heute machen wir die Evaluation der Kreuzworträtsel. (Hoje faremos a avaliação dos palavras-cruzadas)

1. Tauschen mit einer anderen Gruppe die Kreuzworträtsel (Troque com outro grupo os palavras-cruzadas)

2. Spiele und evaluiere: (Jogue e avalie)

A) Habt ihr das Rätsel gelöst? (Vocês resolveram o palavras-cruzadas)

B) Sind die Sätze gut? (As frases estão boas?)

C) Ist das Thema gut? Sind alle Wörter von diesem Thema? (O tema é bom? Todas as palavras são desse tema?)

D) Ist das Niveau ok? (O nível está ok?)

Figura 25. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

STUNDE 16 und 17 (Aulas 16 e 17)

Pela complexidade da atividade, os alunos vão terminar de elaborar a primeira versão de suas reportagens com auxílio do professor. Na segunda aula, é necessário que o professor intervenha mais especificamente para que os alunos reconheçam eventuais necessidades de revisão. Os grupos podem, entre si, observar como ficaram as reportagens (avaliar) para propor mudanças, ou seja, a reportagem é apresentada para o pequeno público (os colegas) para que depois seja apresentada ao grande grupo (escola).

Figura 26. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Há um uso significativo de ferramentas virtuais passíveis de auxiliar professores e alunos no processo de produção, na unidade didática produzida por Paula e Valéria. Nas aulas 12, 13 e 14 (Fig. 27) o recurso *Glogster*⁴⁰, o qual permite a elaboração de pôsteres online e interativos, foi incluído no plano. Assim, as professoras em formação tentaram incorporar em sua unidade tarefas que justificassem o uso de ferramentas diferenciadas do ambiente digital.

(Nessas duas aulas, os alunos trarão as fotos que, segundo eles, retratam a realidade em que vivem.)

Bilde einen Satz zu jedem Bild. Benutze dafür das Wort "wenn" und achte auf die Struktur des Satzes. (Produção escrita; Conhecimento de mundo e Conhecimento sistêmico).
Crie frases para cada uma das fotos. Utilize a palavra "wenn" e atente para a estrutura das frases.

(Essa atividade será desenvolvida em duplas - as mesmas duplas da atividade das fotos.) (Estratégia: cooperando com outros).

(Criadas e corrigidas as frases, as duplas produzirão um cartaz virtual, utilizando a ferramenta [Glogster.](#))

Mach ein virtuelles Plakat mit den Sätze und mit den Bildern. Benutze dafür das [Glogster.](#)
(Produção escrita; Conhecimento sistêmico e Conhecimento de gênero; Estratégias: organizando, identificando o propósito da tarefa, moldando palavras, associando/elaborando, usando imagens, usando palavras-chave, fazendo mapeamento semântico).

Figura 27. Tarefa criada pela dupla Paula e Valéria

A unidade didática elaborada por Sandro e Rafael⁴¹, mais focada em gêneros jornalísticos e publicitários, era direcionada a alunos do 9º ano da cidade de Nova Petrópolis, aprendizes de alemão. O projeto da dupla atende criteriosamente aos critérios expostos anteriormente relativos à construção do material (Quadro 2, na seção 5.2). No entanto, em alguns momentos tem um viés mais tradicional quanto ao uso das ferramentas, visto que muitas das tarefas delineadas no projeto poderiam ser realizadas sem o uso de computador, em uma modalidade impressa. Por exemplo, temos na Figura 28 a aula 1, a qual não necessitaria da presença de um computador para ser conduzida.

STUNDE 1 (AULA 1)

Aufgabe 1 (Tarefa 1)

1. Öffne die Seite und lade den Text herunter. Baue den Stammbaum auf! (Abra a página e baixe o texto. Construa a árvore genealógica!)

[Familie.docx](#)

2. Jetzt bist du dran! Wie heißen deine Familienmitglieder? Schreibe in dein Heft und erzähle. (Agora é a sua vez! Como se chamam os membros da sua família? Escreva em seu caderno e conte).

⁴⁰ O endereço do *Glogster* é o seguinte: <<http://www.glogster.com/login>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁴¹ A unidade didática produzida por Sandro e Rafael está no *Anexo C* deste trabalho.

<p>Aufgabe 2 (Tarefa 2)</p> <p>1. Einführung (Pré-leitura/ Introdução) Was macht sie.ppt.pptx</p> <p>2. Aufgabe (Atividade) Kreuzwörtertsel - Familie.pdf (Os alunos vão somente imprimir o palavras-cruzadas)</p>
--

Figura 28. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

É importante evitar que haja uma tendência de transposição do material. Por exemplo, conforme Guimarães (2008), o professor tende a muitas vezes retirar um texto digital de seu meio original *online* e o transpor para a versão impressa como se esse texto pudesse circular normalmente em ambos os contextos. Muitos textos em meio digital dispõem de *links* e outras linguagens que compõem seu sentido naquele ambiente. Quanto às atividades de criação de árvore genealógica e realização de palavra-cruzada, o professor pode se valer de recursos disponíveis na *web* passíveis de oferecer uma alternativa digital. Ferramentas próprias para a criação de árvores genealógicas, como *Family Echo*⁴² e *My Heritage*⁴³, possibilitam a inclusão de variados elementos hipertextuais nas árvores produzidas digitalmente. Por sua vez, outros recursos como os mapas conceituais⁴⁴, os quais apresentam relações significativas entre conceitos, também podem ser utilizados na construção dessas árvores, possibilitando a inserção de imagens e vídeos que remetam à família em questão.

Ainda em relação à aula 1 (Fig. 28), palavras-cruzadas *online* podem ser elaboradas a partir de incontáveis websites e softwares⁴⁵. Nesse processo, é interessante propor até mesmo para os alunos o papel de elaboradores de palavras-cruzadas a serem respondidas por colegas.

Em outro momento, na aula 2 (Fig. 29), os professores em formação utilizam exercícios mais estruturais com respostas fechadas. Mesmo assim, alguns recursos digitais poderiam ter sido utilizados, a fim de justificar a postagem da unidade didática em ambiente *online*. Exercícios de múltipla escolha (conforme Fig. 29) também podem

⁴² O endereço de *Family Echo* é o seguinte: <<http://www.familyecho.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁴³ O endereço de *My Heritage* é o seguinte: <<http://www.myheritage.com.br/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁴⁴ O software *CmapTools* é a alternativa mais reconhecida no campo de construção de mapas conceituais. Seu endereço é o seguinte: <<http://cmap.ihmc.us/Download/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁴⁵ Alguns exemplos desses websites são os seguintes: *Crossword Labs* - <<https://crosswordlabs.com/>>; *Discovery Education Puzzle Maker* - <<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>>; *Armored Penguin* - <<http://www.armoredpenguin.com/crossword/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

ser criados a partir de diversos websites e softwares⁴⁶, de modo que o trabalho do professor possa ser facilitado devido à disponibilidade desses recursos na rede. Dessa maneira, promover tarefas a partir das quais os aprendizes sejam os criadores dessas atividades transfere para o aluno um poder de realização e autoria. Assim, observa-se que na aula 3 (Fig.30) é esperado que os alunos tornem-se criadores de novas palavras-cruzadas. São incluídas questões a serem pensadas pelos aprendizes antes dessa criação, tais como “Para quem será construído o jogo de palavras-cruzadas?”. Há, então, um processo de preparação anterior, a fim de que os aprendizes elaborem palavras-cruzadas tendo em mente interlocutores e objetivos. Adiante (Fig.31), é esperado que os alunos atuem juntos na construção utilizando o *Google Docs*. É, de fato, uma boa oportunidade para utilizar esse editor coletivo, pois grupos de três ou quatro integrantes atuam juntos.

STUNDE 2 (AULA 2)

Aufgaben über das Kreuzworträtsel 'Familie' (Tarefa sobre o palavras-cruzadas 'família')

1. Für wen ist der Text? (A quem se direciona o texto?)

- a) Für Deutschlerner?
- b) Für Familien?
- c) Für Kinder?

2. Was ist das Thema? (Qual o tema?)

- a) Gesundheit?
- b) Wetter?
- c) Familie?

Figura 29. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

STUNDE 3

Wir machen ein Kreuzworträtsel. Was brauchen wir? (Nós vamos fazer um palavras-cruzadas. De que nós precisamos?)

1 - Wir brauchen ein Thema (Nós precisamos de um tema)

Beispiele: Schule, Kinder, Spiele, Familie, Tiere, Essen, Wetter usw. (**Exemplos:** escola, crianças, jogos, família, animais, comidas, tempo etc.)

2 - Wir brauchen Wortschatz (nós precisamos de vocabulário)

Tipp: man kann ein Wörterbuch benutzen (**Dica:** pode-se usar um dicionário)

3 - Für wen? (Para quem?)

Möglicherweise: Kinder oder Jugendliche? Erwachsene? (**Possivelmente:** Crianças ou adolescentes? Adultos?)

4 - Welches Niveau? (Qual o nível?)

Einfach? Schwierig? Anfänger? (Fácil? Difícil?)

5 - Wir brauchen Sätze (Nós vamos precisar de enunciados.)

Figura 30. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

⁴⁶ Alguns exemplos desses websites são os seguintes: Testmoz - <<https://testmoz.com/>>; Quiz Global - <<http://www.quizglobal.com/>>; Exam Professor - <<http://www.examprofessor.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

STUNDE 4

Heute machen wir ein Kreuzworträtsel! (Hoje faremos um palavras-cruzadas)

1. Ihr werdet in Gruppen von 3 bis 4 Mitgliedern geteilt. (Vocês serão divididos em grupos com 3 a 4 membros)

2. Ihr arbeitet im Google

Dosc (<https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=writely&passive=1209600&continue=https://docs.google.com/%23&followup=https://docs.google.com/<mpl=homepage>) (Vocês vão trabalhar no Google Docs)

2. Der Lehrer hilft euch. (O professor os ajuda)

Figura 31. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Por sua vez, exercícios de prover relações (*matching exercises*), conforme a Figura 32, podem ser elaborados pelo próprio professor a partir de alguns recursos digitais como o *Matching Exercise Creator*⁴⁷ ou o *software HotPotatoes*⁴⁸. Sobretudo, é essencial ressaltar que é válida a inserção de alguns exercícios estruturais, em especial para os alunos que gostam desse tipo de prática, desde que o foco do projeto seja mesmo na concepção de tarefas significativas.

10. Verbinde (Relacione).

<input type="checkbox"/> der Sohn und die Tochter.	(1) die Geschwister.
<input type="checkbox"/> die Schwester und der Bruder.	(2) die Enkelkinder.
<input type="checkbox"/> der Cousin und die Kusine.	(3) die Großeltern.
<input type="checkbox"/> die Enkelin und der Enkel.	(4) die Kinder.
<input type="checkbox"/> die Tante und der Onkel.	(5) die Cousins.
<input type="checkbox"/> Der Großvater und die Großmutter.	(6) die Eltern.
<input type="checkbox"/> die Mutter und der Vater.	

11. Was ist Familienstand? Markiere. (O que é estado civil? Marque.)

<input type="checkbox"/> reich	<input type="checkbox"/> jung
<input type="checkbox"/> ledig	<input type="checkbox"/> verwitwet
<input type="checkbox"/> arm	<input type="checkbox"/> geschieden
<input type="checkbox"/> verheiratet	<input type="checkbox"/> alt

Figura 32. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Similarmente, a letra (a) do exercício 7 da aula 8 (Fig.33) proposta por Sandro e Rafael também se vincula a um viés mais estruturalista, como uma atividade que poderia ser conduzida sem o uso do computador ou com a utilização de *sites* ou *softwares* de criação de exercícios. Surge, mais uma vez, uma atividade de estabelecimento de relações (*matching exercise*), a partir do trabalho com traduções. Ao

⁴⁷ O endereço do *Matching Exercise Creator* é o seguinte: <<http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/test/matchmaker10.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁴⁸ O endereço do *Hot Potatoes* é o seguinte: <<http://hotpot.uvic.ca/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

trabalhar com versões e traduções, seria relevante propor uma discussão sobre dicionários *online* bilíngues e monolíngues na língua estrangeira⁴⁹, oferecendo aos alunos alternativas aos tradutores automáticos.

7. a) Schau die Wörter an. Verbinde. (Observe as palavras. Ligue.)

DEUTSCH	PORTUGUESISCH
1. Gemüselasagne	() Assado de porco
2. Kartoffelsuppe	() Salada de batatas
3. Schweinebraten	() Filé de peixe assado
4. Kartoffelsalat	() Sopa de batata
5. Bratfischfilet	() Lasanha de legumes

Figura 33. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Por sua vez, a letra (b) do exercício 7 ainda da aula 8 (Fig. 34) deixa o mote para um trabalho mais profundo de construção de palavras na língua alemã. Os alunos podem entrar em contato com versões *online* em alemão do jogo *Scrabble*⁵⁰, o qual permite a construção de diversas palavras interligadas. É uma maneira de aprofundar a atividade e introduzir o jogo didaticamente na aula de língua.

b) Baue Wörter zusammen. (Construa palavras.)

 der Käse +	 das Brot =	das _____
 die Schokoladen +	 der Kuchen =	 der _____

Figura 34. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

⁴⁹ Algumas sugestões de dicionários online de língua alemã são os seguintes: <<http://pt.bab.la/dicionario/alemao-portugues/>>; <<http://de.glosbe.com/de/pt/>>; <<http://dict.tu-chemnitz.de/deutsch-englisch/Diktion%E4r.html>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁵⁰ Versões online em alemão do jogo *Scrabble* podem ser encontradas nos seguintes endereços: <<http://www.scrabblefinder.com/wort-sucher/>>; <<http://www.scrabble.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Em alguns momentos, tais atividades relacionadas a exercícios mais mecânicos, em que há respostas fechadas e previsíveis, podem contribuir para o processo de aprendizagem. Inclusive, tais exercícios podem auxiliar o aluno na preparação para testes ou exames, os quais ainda têm um papel relevante como processo de avaliação perante a sociedade. Entretanto, Willis e Willis (2007) salientam que alunos mais acostumados com a aprendizagem baseada em tarefas, em lugar de atividades focadas na forma, tendem a se sair melhor mesmo em exames mais tradicionais de avaliação – justamente por sua reflexão sobre a língua ter sido mais profunda quando interagindo em tarefas significativas.

Na atividade 3 da aula 6 (Fig. 35) o professor leria um texto e apontaria para as figuras da imagem. Posteriormente, os alunos teriam que identificar quais palavras pertenciam ao texto lido. Uma maneira de aprofundar essa tarefa, não depositando apenas no professor o papel de leitor, seria utilizar recursos eletrônicos, especialmente vídeos⁵¹, a partir dos quais a habilidade de compreensão oral na LE pode ser apurada.

STUNDE 6

Aufgabe 1

1. Siehe das Bild. (Observe a imagem.)



2. Was gibt es zum Essen? Höre zu. (O que tem para comer? Escute.)

(Texto para o professor: [Was gibt es zum Essen.docx](#) - o professor vai falar o texto, apontando para os alimentos da imagem)

3. Höre noch einmal zu. Welche Wörter gehören zum Text? (Escute mais uma vez. Quais palavras pertencem ao texto?)

⁵¹ Alguns desses recursos são os seguintes:
 <http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/german/sect34/no_01/no_01.htm>;
 <<http://www.youtube.com/watch?v=tsNz67owmwA>>;
 <<http://www.youtube.com/watch?v=PWSboVGB55w>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Fleisch - Nudeln -	1. _____
Milch - Reis - Brot	2. _____
Butter - Bohnen -	3. _____
Kartoffeln - Pommes frites -	4. _____
Ei - Käse -	5. _____

Figura 35. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na atividade 6 da aula 6 (Fig. 36), os alunos teriam que escrever um texto conforme duas situações: “Situação A – O teu amigo vem te visitar e deseja saber o que haverá de almoço.”; “Situação B- Você trabalha em um hotel e alguém deseja saber o que haverá de café da manhã.”. Em ambos os casos, a fim de tornar o trabalho mais lúdico e significativo, os alunos poderiam criar cardápios a partir dessas situações. O *Glogster* ou recursos próprios para a criação de menus poderiam ser utilizados, tais como o *Menu Designer*⁵².

6. Wir schreiben einen Text (Nós vamos escrever um texto.)

Situation A - Dein Freund besucht dich und will wissen, was es zu Mittagessen gibt.
(Situação A - O teu amigo vem te visitar e deseja saber o que haverá de almoço.)



Zu Mittagessen gibt es...

- Fleisch - Reis - Kartoffeln
- Tomaten -Salat -Saft

Situation B - Du arbeitest in einem Hotel und jemand möchte wissen, was es zum Frühstück gibt.
(Situação B -Você trabalha em um hotel e alguém deseja saber o que haverá de café da manhã.)

⁵² O endereço do *Menu Designer* é o seguinte: <<http://www.webstaurantstore.com/menu-designer.html>>. Acesso em: 09 dez. 2013.



Figura 36. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

A tarefa de criação de cardápio para as situações da Figura 36 poderia servir como uma etapa introdutória para o momento em que os alunos criarão cardápios da escola (conforme Figura 37). Na tarefa delineada por Sandro e Rafael, os aprendizes criariam versões em alemão dos cardápios da manhã, do almoço e da merenda da tarde. Os professores em formação oferecem sugestões apropriadas para a elaboração do cardápio, partindo de questões como “Para quem é o cardápio?” e recomendando cuidado com o *design* do material. Dessa maneira, seus alunos teriam que pensar em seus interlocutores e na apresentação visual de seu trabalho. A proposta é muito válida, visto que trabalha com um gênero textual genuíno da situação escolar e, conforme a dupla, teriam de ser exibidos em locais visíveis, a fim de “cumprir sua função comunicativa real”. Ademais, além de expostos, seriam publicados em um *blog* da turma, trazendo, assim, visibilidade e possibilidade de atualização dos cardápios no meio digital. Muitos restaurantes colocam em seus *blogs* ou páginas da web atualizações semanais de seus menus. Similarmente, os alunos também poderiam prover a nova versão em língua alemã dos cardápios escolares, pois Sandro e Rafael acrescentam que um grupo de alunos diferente ficaria responsável pela atualização do blog a cada semana. De fato, essa é uma das peculiaridades que caracterizam os *blogs*, os quais apenas fazem sentido quando são atualizados com frequência.

STUNDEN 10 e 11

(Aulas 10 e 11)

Os alunos serão divididos em grupos para realizar um trabalho sobre cardápios da escola. Existem o cardápio da cantina, das merendas (manhã e tarde) e, talvez ainda, o cardápio do almoço. Os alunos serão informado de que os cardápios que eles produzirem serão expostos no espaço da escola, preferencialmente em lugares onde possam cumprir sua função comunicativa real; os cardápios também serão postados em uma *blog* da turma especialmente criado para essa iniciativa (www.blogger.com). Pensa-se que o link do *blog* possa constar no site da escola.

O professor divide a turma em cinco grandes grupos que abordarão, respectivamente: o cardápio semanal da merenda da manhã - o cardápio semanal do almoço - o cardápio da cantina (salgados e bebidas) - o cardápio da cantina (doces) - o cardápio da merenda da tarde.

Wir schreiben Speisepläne. (Nós vamos fazer cardápios.)

1. Wir informieren uns! (Nós vamos nos informar)

(Os alunos pesquisam com os merendeiros, os cozinheiros, os vendedores da cantina e, se necessário, o nutricionista ou o diretor da escola sobre a comida que será oferecida na semana seguinte. É necessário que esses profissionais estejam previamente avisados do projeto para que tenham essas informações.)

2. Wir übersetzen aufs Deutsche. Welche Wörter können wir? Welche nicht? (Vamos traduzir para o alemão. Quais palavras conhecemos? Quais não?)

3. Für wen ist der Speiseplan? Kinder, Jugendliche? (Para quem é o cardápio? Crianças, jovens?)

4. Weitere Informationen (Mais informações):

- Pensem na estrutura do gênero: título - período da semana - estrutura pelos dias da semana - menu

- Organizem a estrutura criativamente: Como podemos captar a atenção dos nossos leitores? Dicas: bom design, uso de imagens, clareza na organização.

- Usem elementos a mais no gênero: tabela de preços (no caso da cantina), dicas dos alimentos saudáveis.

5. Jetzt schreiben wir die Speisepläne (Agora vamos elaborar os cardápios)

a) für einen Blog (www.blogger.com)

b) für die Schule.

Observação: por se rum blog, o professor vai designar, por semana, um grupo de 5 alunos para dar continuidade à divulgação dos cardápios no blog

Figura 37. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na atividade 2 da aula 7 (Fig.38), os alunos teriam que comentar o que gostam e o que não gostam em relação à alimentação. Além de praticarem a habilidade de produção oral nessa proposta, os aprendizes poderiam também se valer do meio digital, usando ferramentas como a *Ask.fm*⁵³, que permite um revezamento de perguntas e respostas entre seus usuários. Algum aluno poderia, então, postar uma pergunta em alemão quanto a preferências por determinada comida e seus colegas responderiam no meio *online*. Assim todos poderiam utilizar essa rede social e inclusive ter sua pergunta respondida por falantes e aprendizes de alemão, não se restringindo apenas aos colegas de classe. Alternativamente, *Spring.me*⁵⁴ é outra rede social passível de ser utilizada, visto que também permite o revezamento de perguntas e respostas.

2. a) Vervollständige die Tabelle. Benutze auch Bilder (Complete a tabela. Use também imagens)

Pizza - Lasagne - Pommes Frites - Bohnen - Tomaten - Nudeln - Schokolade - Eis - Kekse - Salat - Fisch - Hähnchen - Torte - Kuchen - Wurst

⁵³ O endereço de *Ask.fm* é o seguinte: <<http://ask.fm/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁵⁴ O endereço de *Spring.me* é o seguinte: <<http://new.spring.me/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

<p>Schlechtes Essen</p> 	<p>Gutes Essen</p> 	<p>Sehr gutes Essen (Lieblingsessen)</p> 
---	--	--

b) Wir sprechen: Was magst du? Was magst du nicht? Benutze die Struktur "Ich mag..."/ "Ich mag nicht..."
(Nós vamos falar: Do que você gosta? Do que não gosta? Use a estrutura "Eu gosto de..."/ "Eu não gosto de...")

c) Wir sprechen: Was magst du **sehr**? Benutze: (Nós vamos falar: Do que você **mais** gosta? Use:

Ich	mag	_____	sehr.

Figura 38. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na segunda parte da atividade 2 ainda da aula 7 (Fig.39), Sandro e Rafael propuseram a utilização do recurso *Padlet*, de modo que os alunos criassem um painel colaborativo com suas comidas favoritas. Eles pesquisariam os nomes dessas comidas em alemão e depois incluiriam esses vocábulos, juntamente com imagens que identificassem suas preferências. Essa tarefa é bem rica por permitir a inclusão de variadas linguagens no painel, não se limitando apenas à inserção de palavras em alemão.

Aufgabe 2

Lieblingsessen - Was mögen wir? (Comida predileta. Do que gostamos?)

Recherchiere wie dein Lieblingsessen auf Deutsch heißt. (Pesquise o nome da sua comida predileta em alemão.)

Schreibe in <http://padlet.com/> und klebe ein Bild dazu. (Poste no padlet e adicione uma imagem)

Figura 39. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na atividade 2 da aula 8 (Fig.40), os alunos precisariam analisar um cardápio, identificando estruturas já conhecidas da língua alemã. Na letra (c), é requisitado que os alunos escrevam em seu caderno palavras novas e seus significados. Nesse momento, o professor poderia aproveitar a oportunidade para sugerir a criação de glossários eletrônicos (individuais, em grupos ou um único do grande grupo). Mais uma vez, ferramentas como o *Babylon Glossary Builder* e o *Glossary Maker* do *Wordsmyth* (sugeridas também para a aula 9 da unidade didática de Marcela e Kátia analisada previamente) poderiam ser usadas como recursos mediadores.

Aufgabe 2

1. Wir lesen (Nós vamos ler):

Speiseplan für die Schule für die Woche ab dem 03.06.2013	
	Menü
Montag	Gemüselasagne gemischter Salat Griesdessert
Dienstag	Rahmschätzl Leipziger Allerlei und Pökelfleis Eis
Mittwoch	Westfälische Kartoffelsuppe mit Würstchen Buttermilchdessert
Donnerstag	Schweinebraten und Rotkohl Kartoffeln Herzcreme
Freitag	Bratfischfilet mit Remouladensauce und Kartoffelsalat Frisches Obst

- a) Was ist der Titel des Textes? (Qual o título do texto?)
 b) Einige Wörter kennt ihr schon. Welche? (Algumas palavras vocês já conhecem. Quais?)
 c) Schreibe das neue Wort in dein Heft. Was bedeutet es? (Escreva a palavra nova em seu caderno? O que ela significa?)

Figura 40. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

É interessante que na continuação dessa tarefa 2 (Fig.41), o professor incita os alunos a se basearem em seus conhecimentos prévios, fomentando o trabalho com estratégias de leitura que facilitam o processo de compreensão escrita. Algumas dessas estratégias são a identificação de palavras conhecidas, o exame do *layout* e a familiaridade com o gênero textual cardápio. Desse modo, o aluno pode notar a presença de certas características comuns do gênero, prevendo o que está escrito mesmo sem saber exatamente o significado na língua alemã. Outras estratégias que podem ser abordadas são *skimming* (na qual há uma leitura genérica do material em busca do sentido geral do texto) e *scanning* (na qual o leitor examina rapidamente o material em busca de uma informação específica), segundo Brown (2001).

3.

- a) Was bedeutet "für die Woche ab dem 03.06.2013"? Wie weißt du das? (O que significa "für die Woche ab dem 03.06.2013"? Como você sabe isso?)
 b) Schreibe das neue Wort in dein Heft. Was bedeutet es? (Escreva a palavra nova em seu caderno? O que ela significa?)

4. Wie ist der Text organisiert? Welche Teile gibt es? (Como o texto está estruturado? Quais são as partes?)

5. Was steht auf der linken Säule? (O que está escrito na coluna da esquerda?)

6.

- a) Und was steht auf der rechten Säule? (E o que consta na coluna da direita?)
 b) Einige Wörter kennst du schon. Unterstreiche diese Wörter! (Algumas palavras você já conhece. Sublinhe essas palavras!)

Figura 41. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na atividade 3 da aula 9 (Fig. 42), a dupla propõe que os alunos façam listas de comidas saudáveis e comidas não saudáveis. A fim de dar um seguimento a essa proposta, os alunos poderiam utilizar a ferramenta *Pinterest*⁵⁵, de modo a criar listas com imagens e palavras dessas comidas. Esse recurso possibilita que o usuário compartilhe imagens de sua preferência, formando painéis de acordo com a temática escolhida.

1. Ihr habt eure Lieblingsessen am Padlet geschrieben. Ist jedes gutes Essen immer gesund? Warum?
(Vocês já escreveram as suas comidas favoritas no Padlet. Contudo, toda comida boa é comida saudável? Por quê?)

2. Schreib Beispiele: **Gruppe A** - was ist gesundes Essen? **Gruppe B** - Was ist ungesundes Essen?
(Escreva exemplos: **Grupo A** - o que é comida saudável? **Grupo B** - o que não é comida saudável?)

 <p>gesundes Essen</p>	 <p>ungesundes Essen</p>

Figura 42. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na unidade de Sandro e Rafael, há também uma proposta com vídeo⁵⁶ na tarefa 3 da aula 9 (Fig.43), realizada de maneira minuciosa, a fim de explorar a linguagem visual. A temática anterior sobre comidas saudáveis e não saudáveis é retomada, de maneira a oferecer um trabalho com vídeo contextualizado e não meramente lúdico. É interessante ver que os professores em formação separam os trechos que são trabalhados, de modo a trabalhar com excertos curtos. Segundo Ferrés (1996) e Oliveira *et al.* (2002), vídeos de curta duração ou separados em segmentos são mais viáveis em sala de aula, por manter a atenção do aluno mais focada.

⁵⁵ O endereço de *Pinterest* é o seguinte: <<https://www.pinterest.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁵⁶ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <<http://www.youtube.com/watch?v=0clh4WnWuAY>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

3. Wir schauen das Video an (Nós vamos olhar o vídeo):



Allgemeine Fragen (perguntas gerais):

- 1) Was ist das Thema des Videos? (Qual é o tema do vídeo?)
- 2) Wo ist die Frau? (Onde está a mulher?)
- 3) Welche Vergleiche macht sie über Essen? (Que comparações a moça faz sobre comida?)

Zeit: 00:18 - 00:45

Tempo: 00:18 - 00:45

- 4) Zuerst zeigt das Video sechs Essen.
(O vídeo mostra primeiro seis alimentos.)
- a) Welche sind sie? (Quais são eles?)

Figura 43. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na aula 13 (Fig.44), Sandro e Rafael propõem a análise e o estudo do gênero textual página da internet. É interessante ver o modo como eles pedem para seus alunos começarem a analisar a estrutura do *website*, identificando linguagem visual e linguagem escrita. A partir de um exame mais minucioso de algumas palavras do site, os alunos podem identificar palavras novas a partir de estratégias de leitura, tais como o auxílio do conhecimento prévio e a comparação da língua estrangeira (alemão) com a língua materna (português). Também é utilizada a estratégia *predicting*, a qual seria a antecipação do que está por vir na leitura através de informações como título e dicas tipográficas, conforme Brown (2001). A partir da estratégia *predicting* o autor também vislumbra o que lerá em seguida contando com seu conhecimento prévio (PAIVA, 2005), calcado em experiências anteriores com textos de mesma temática.

STUNDE 13

Aufgabe 1 (Tarefa 1)
Einführung (Introdução) -

Wir besuchen 2 Internetseiten (Visitaremos duas páginas da internet)

Seite 1 (página 1): <http://www.essen-und-gesundheit.ch/>

Wir schauen den Titel und das Bild an. (nós vamos olhar o título e a imagem)

1) Wie heißt die Internetseite? (Como se chama a página da internet)?

2) Du weißt schon, was das Wort "gesund" bedeutet. Was bedeutet dann das Wort "Gesundheit"?
(Você já sabe o que significa a palavra "gesund" (saudável). O que significa então a palavra "Gesundheit" (saúde)?)

3) Wie heißen die Früchte auf Deutsch? (Como se chamam as frutas em alemão?)

4) Wir schauen die Wörter an (nós vamos olhar as palavras):

a) Über das Wort "Vitalität", was kann es bedeuten? Vergleiche mit dem Portugiesischen.
(Sobre a palavra "Vitalität" (vitalidade), o que ela pode significar? Compare com o português)

b) Über "Lebensqualität": Was ist "Leben"? Was ist "Qualität"? Was bedeutet "Lebensqualität"?
(Sobre "Lebensqualität": O que é "Leben" (vida)? O que é "Qualität" (qualidade)? O que é "Lebensqualität"?)

c) Was haben dies Wörter mit den Früchten zu tun? (O que essas palavras têm a ver com as frutas?)

d) "Mut zur Veränderung". Wir kennen diese Wörter nicht, aber was kann das sein?
(*"Mut zur Veränderung"* (Coragem para a mudança). Não conhecemos essas palavras, mas o que pode ser isso?)

5) Was ist also das allgemeine Thema? (Qual é então o tema geral?)

Figura 44. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Na tarefa 3 da aula 13 (Fig.45), os alunos terão de escrever um diálogo sobre a temática da unidade. Apesar de o diálogo ser um gênero oral, uma boa maneira de se preparar para a prática da habilidade de produção oral é primeiramente escrever um esboço desse diálogo. É sugerida para essa tarefa a utilização do editor coletivo de texto *Google Docs*, de maneira a facilitar o trabalho da dupla de alunos que atuará na criação do diálogo. Sobretudo, são essenciais as perguntas norteadoras que estão direcionadas para os alunos, a fim de que eles reflitam sobre a linguagem a ser utilizada – “Quem são as pessoas A e B? Eles são conhecidos? Amigos? Onde eles se encontram? O que eles estão fazendo?” Tais pistas guiam o aluno, de modo a torná-lo mais consciente sobre as variações linguísticas e a adaptação da linguagem conforme contextos específicos de uso. Nas aulas 14 e 15 (Fig. 46), é pedido que os alunos ensaiem esse diálogo e o apresentem. Alternativamente, após essa primeira etapa escrita, os alunos poderiam performar seus diálogos utilizando softwares de comunicação oral instantânea, tais como *Skype*⁵⁷, *ooVoo*⁵⁸ ou *GoogleHangouts*⁵⁹. Esses diálogos poderiam ser gravados

⁵⁷ O endereço do *Skype* é o seguinte: <<http://www.skype.com/pt-br/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁵⁸ O endereço do *ooVoo* é o seguinte: <<http://www.oovoo.com/home.aspx>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

para posterior apreciação pelo professor e pelos colegas, ou mesmo para que os alunos ouçam primeiramente sua produção, para depois apresentá-la ao grande grupo. Ao usar o *Skype*, por exemplo, ferramentas como *iFree Skype Recorder*⁶⁰ podem ser usadas para habilitar a gravação dos diálogos produzidos.

Aufgabe 3 (Tarefa 3)

1. In Partnern schreibt ihr ein **kurzes Dialog**: (Em duplas, vocês escreverão um breve diálogo)
Die Situation ist, dass *Person A* mehr über gesunde Ernährung wissen will und *Person B* diese Internetseiten kennt.
Person B schlägt *Person A* diese Seiten vor.
(A situação é a seguinte: A *peessoa A* deseja saber mais sobre alimentação saudável, e a *peessoa B* conhece essas páginas de internet.
A *peessoa B* recomenda à *peessoa A*
- Überlegt:
a) Wer sind *Person A* und *Person B*? Sind sie gute Bekannte, Freunde?
b) Wo treffen sie sich? Was machen sie?
Wichtig: Benutzt Google Docs (docs.google.com)
(Pense nisso: a) Quem são as pessoas A e B? Eles são conhecidos? Amigos?; b) Onde eles se encontram? O que eles estão fazendo? Importante: Usem Google Docs)

Figura 45. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

STUNDE 14 und 15 (Aulas 14 e 15)

Aufgabe 3 - Fortsetzung (Tarefa 3 - Continuação)
(O professor devolve os textos de diálogo para que os alunos possam fazer suas correções)

1. Korrigiert den Text.
2. Übt das Dialog und stellt es vor.
(1. Corrijam o texto. 2. Ensaíem o diálogo e apresentem-no.)

Figura 46. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Outro gênero textual a ser trabalho por Sandro e Rafael é a entrevista. Na tarefa 4 da aula 13 (Fig. 47), há perguntas norteadoras para uma entrevista, a qual seria realizada no horário do intervalo, e posteriormente orientações para a criação de um banco estatístico. Utilizando recursos digitais, os alunos podem criar questionários com questões abertas ou fechadas, tais como o *Question Form*⁶¹ e o *Survey Monkey*⁶², os quais permitem a criação de um link que pode ser enviado por e-mail ou compartilhado

⁵⁹ O endereço do *GoogleHangouts* é o seguinte: <<http://www.google.com/+/learnmore/hangouts/?hl=pt-BR>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁶⁰ O endereço do *iFree Skype Recorder* é o seguinte: <<http://www.ifree-recorder.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁶¹ O endereço do *Question Form* é o seguinte: <<http://questionform.com/br/features>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁶² O endereço do *Survey Monkey* é o seguinte: <<https://pt.surveymonkey.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

em redes sociais, por exemplo. Assim, um número grande de alunos pode responder às questões compartilhadas, para que a base de dados estatísticos seja fortalecida. Além disso, essas ferramentas eletrônicas de formulário dispõem de recursos que podem auxiliar na análise estatística.

Aufgabe 4: Interview und Reportage (Tarefa 4: entrevista e reportagem)
(O professor estabelece, com o alunos, em português, algumas perguntas que precisam constar nas entrevistas de coleta de dados.
A entrevista será feita em português devido ao nível e proficiência em que os alunos se encontram. O objetivo das entrevistas é produzir estatísticas para uma reportagem simplificada que aí sim será escrita em alemão.)

1. Orientação da **entrevista**:

Für wen? Schüler von 11 bis 14 Jahren (**Público alvo:** alunos da escola - de 11 a 14 anos)
Sprache: Portugiesisch (**Língua da entrevista:** português)

Fragen: (Perguntas)

- 1) O que você gosta de comer?
- 2) Você acha isso saudável?
- 3) O que você acha da merenda da escola? Boa? Ruim?
- 4) Você acha a merenda da escola saudável?
- 5) O que você come em casa?
- 6) No geral, como você considera a sua alimentação?

2. Orientação da produção de **estatísticas**:

As estatísticas serão baseadas nas perguntas 1 e 3 e, ainda, em um levantamento dos alimentos que compõem a merenda da escola.
A análise será a seguinte: com base nos resultados da entrevista, qual é a camada da pirâmide alimentar que mais fica em evidência no que se refere:

- a) às **preferências alimentares** dos alunos
- b) ao que eles **comem em casa**
- c) ao que é servido de **merenda na escola**.

Alunos realizam a entrevista no horário do intervalo. Cada grupo de alunos (5 componentes) é responsável por coletar os dados de uma turma da escola - 5º a 8º anos. Os alunos têm de terminar de coletar os dados ao longo da semana.

Figura 47. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

Após o trabalho com entrevista, a dupla propõe o trabalho com o gênero reportagem (Fig.48). Como de costume, observamos que os critérios e instruções para o trabalho na turma estão muito bem delineados pela dupla. Há orientações quanto à estrutura do gênero reportagem e exercícios direcionados aos alunos (documento *Questões de reportagem*⁶³), para que esses se preparem para lidar com aspectos específicos como o título (Fig. 49) e o público-alvo (Fig. 50). Na construção da reportagem, as atividades anteriores são retomadas, visto que a entrevista feita

⁶³ O conteúdo completo do documento *Questões de reportagem* está disponível nas aulas 14 e 15 do Anexo C.

previamente ofereceria material para essa reportagem. É essencial, de fato, ver tarefas concatenadas, formando uma trilha pedagógica coerente e atrativa. Sandro e Rafael sugerem que a reportagem seja publicada “em forma chamativa do tipo cartaz”. Por isso, é interessante a alternativa que a dupla oferece nas aulas 16 e 17 (Fig.51) para que a construção dessas reportagens seja feita na ferramenta *Glogster*. Posteriormente, os alunos poderiam elaborar uma revista virtual de toda a turma com a incorporação das reportagens de cada grupo, fazendo uso de ferramentas como *Issuu*⁶⁴ e *Openzine*⁶⁵, as quais permitem a criação de revistas virtuais.

Aufgabe 4 - Fortsetzung (Tarefa 4 - Continuação)

(Alunos trazem material das entrevistas para a aula.)

1. Orientação para a produção da **reportagem simplificada**:

Für wen: Schulgemeinschaft (**Público-alvo:** comunidade escolar)
Sprache: Deutsch (**Língua da reportagem simplificada:** alemão)
Wo: Blog der Klasse und für Ausstellung in der Schule (**Local de publicação:** Blog da turma e publicação na escola - em forma chamativa do tipo cartaz)
Wie: Os alunos elaboram suas reportagens em quartetos. Cada trio foca-se mais em um tema:
 1. Bebidas 2. Frutas e verduras 3. Alimentos ricos em grãos 4. Carnes 5. Produtos derivados do leite 6. Doces 7. Gordura e óleos

Estrutura da pequena reportagem:

- 1) Título
- 2) Apresentar a "Ernährungspyramide" (pirâmide alimentar) e seus componentes.
- 3) Falar um pouco sobre a entrevista e apresentar os principais resultados por meio de estatísticas.
- 4) Breve opinião sobre a situação reportada

Wichtig: Übungen für die Reportage:
 (Importante: Exercícios para a reportagem)
 (Os alunos terminam as atividades em casa e começam a esboçar sua reportagem)

Figura 48. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

⁶⁴ O endereço de *Issuu* é o seguinte: <<http://issuu.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁶⁵ O endereço de *Openzine* é o seguinte: <<http://www.openzine.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

1. Exercícios sobre “Título”

a) Associe os títulos de reportagens com as imagens incluídas nessas reportagens:

- Donnerstags kein Fleisch
- Deutsche lieben Döner
- Die Hälfte der Deutschen ist zu dick
- Müll zum Mittagessen
- Immer mehr chronische Krankheiten

	1 _____		2 _____
1		2	

Figura 49. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

b) Escreva títulos para os textos a seguir. Considere as informações de público-alvo:

	Textos	Público-alvo
1	 <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin: 10px auto;"></div> <p>In der Hafenstadt Hamburg gibt es eine ungewöhnliche Fußballmannschaft. Der Verein FC St. Pauli hat wenig Geld und kann keine teuren Spieler kaufen. Trotzdem ist die Mannschaft jetzt in die Erste Bundesliga <u>aufgestiegen</u>. Die Fans des FC St. Pauli sind bekannt, weil sie ihrem Verein sehr <u>treu</u> sind.</p>	Torcedores adultos de futebol que acompanham jogos de diferentes ligas: título mais “sério”, focado na informação.

Figura 50. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

STUNDE 16 und 17 (Aulas 16 e 17).

Pela complexidade da atividade, os alunos vão terminar de elaborar a primeira versão de suas reportagens com auxílio do professor. Na segunda aula, é necessário que o professor intervenha mais especificamente para que os alunos reconheçam eventuais necessidades de revisão. Os grupos podem, entre si, observar como ficaram as reportagens (avaliar) para propor mudanças, ou seja, a reportagem é apresentada para o pequeno público (os colegas) para que depois seja apresentada ao grande grupo (escola).

Observação: Os alunos podem usufruir a ferramenta <http://www.glogster.com/> para produzir os cartazes.

Figura 51. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

As tarefas de fechamento da unidade de Sandro e Rafael sinalizam uma proposta didática que vai além da sala de aula, atingindo de fato o contexto da comunidade. É impressionante observar como na aula 18 (Fig.52) todas as tarefas prévias da unidade se concatenam e são retomadas de maneira significativa no fechamento do trabalho. A realização da reportagem e a criação de palavras-cruzadas, por exemplo, ultrapassam o limite escolar e são divulgadas ao público externo, exigindo uma maior responsabilidade em termos de autoria por parte desses aprendizes. Quanto à produção de textos com os nomes dos produtos e seus ingredientes, os alunos poderiam construir cartazes em *softwares* de criação de apresentação gráfica como o Power Point⁶⁶ ou o Prezi⁶⁷. Posteriormente, esses trabalhos poderiam ser impressos, a fim de serem disponibilizados em algum local público da feira, visto que têm um propósito comunicativo de informar aos visitantes os ingredientes e alimentos servidos.

STUNDE 18 (Aula 18)

Para encerrar as atividades do projeto, os alunos elaborarão uma feira de alimentação saudável (*gesunde Ernährung*) para algum evento da cidade de Nova Petrópolis, como *Festimalha*, *Festival do Folclore*, Festival de Primavera etc. Para isso, o professor deve pedir antecipadamente alguma verba para a Prefeitura, de modo que se possa oferecer sucos e sanduíches saudáveis.

Organização do trabalho

1. Formar 5 grupos. Cada grupo será responsável por um dia da feira. De preferência, o grupo expõe as suas reportagens na feira e oferece as palavras-cruzadas produzidas para o lazer dos visitantes.
2. Escolher os produtos para a feira. Cada aluno deve pesquisar uma receita de suco ou lanche saudáveis em português na internet. Mostrar ao professor as receitas escolhidas.
3. Em equipe (e com auxílio do professor), já listar e traduzir para a língua alemã os ingredientes necessários. Entregar a lista para o professor.
4. Produzir textos em que constam o nome dos produtos e seus ingredientes, tanto em alemão quanto português. O uso das duas línguas é necessário, tendo em vista o público do evento. É claro que o texto deve ser montado para **dar destaque à língua alemã**. Um exemplo é:



Zutaten –

Ingredientes

Brot - pão

Schinken - presunto

Tomaten - tomates

Gurken - pepinos

Salat - alface

⁶⁶ O endereço do *Power Point* é o seguinte: <<http://office.microsoft.com/pt-br/powerpoint/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

O *Power Point* pode ser adquirido com o pacote *Office da Microsoft*.

⁶⁷ O endereço do *Prezi* é o seguinte: <<http://prezi.com/>> Acesso em: 09 dez. 2013.

5. Os grupos ensaiam a pronúncia dos seus alimentos - também em casa.
6. O professor responsabiliza-se por comprar os ingredientes para a turma e entregar-lhes durante a semana.

Itens para avaliação a ser realizada nas próximas aulas:

- Escolha dos alimentos e/ou bebidas
- Textos escritos
- Responder a perguntas possivelmente feitas pelo público:
 - a) O que é "gesunde Ernährung"?
 - b) Como é o nome desse alimento/ bebida em alemão?
 - c) De que é feito esse alimento/ essa bebida? Como se fala isso em alemão?
 - d) Explicar o que é "Ernährungspyramide".

Figura 52. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

A unidade da dupla se encerra com uma tarefa de simulação (*role-play*), de modo que os aprendizes se preparem para a feira, prevendo questões de visitantes e praticando respostas que possam ser dadas (Fig.53). Conforme visto anteriormente na seção 2.1.1, essa preparação prévia para a fala posterior fornece confiança ao aprendiz, para que ele não precise passar por “estresse comunicativo” (SKEHAN, 1998, p.99).

(Aulas 19 e 20)

Encerramento do trabalho

1ª aula: três dos grupos montam sua feirinha, com os textos sobre ingredientes sobre a mesa e as reportagens expostas. Os outros dois grupos, juntamente com o professor, simulam ser o público que visita a feira. Eles fazem as perguntas que foram programadas e outras que surgirem. O professor deve fazer a avaliação sobre essa interação no que tange a: a) a qualidade dos alimentos e bebidas; b) a qualidade dos textos e c) a qualidade da comunicação sobre como se falam os itens em alemão.

2ª aula: os últimos dois grupos estão na sua vez e o procedimento se repete.

Figura 53. Tarefa criada pela dupla Sandro e Rafael

A dupla Carla e Taís elaborou sua unidade didática⁶⁸ no *Facebook*, criando nessa rede social um grupo privado chamado *Kitchen Activity*. Convidaram seus colegas para participar daquele espaço, visto que os outros seis colegas da turma já tinham perfis no *Facebook*. A unidade didática era direcionada a alunos da 6ª ou 7ª série de uma escola regular (pública ou particular). Delimitar a escola como pública ou particular talvez fosse mais apropriado na concepção da unidade didática, a fim de estabelecer melhor o escopo do trabalho. Os objetivos estão delineados na Figura 54. Similarmente à unidade didática de Sandro e Rafael, também há aqui uma temática relacionada à alimentação, trabalhando com gêneros relativos a esse tema.

⁶⁸ A unidade didática produzida por Carla e Taís está no *Anexo D* deste trabalho.

Contexto: escola pública ou particular.

Perfil dos alunos: 6ª ou 7ª série de escola regular com acesso a laboratório de informática, nível pré-intermediário.

Objetivos e necessidades: discutir sobre a realidade deles em relação a cozinhar, trabalhar com o gênero "receita" e "artigo", torná-los mais independentes em relação ao próprio aprendizado, assistir vídeos relacionados a cozinhar, trabalhar com o Imperativo de forma contextualizada nas receitas, torná-los capazes de produzir a própria receita, criar um vídeo e compartilhar com a turma.

Projeto interdisciplinar: alimentação

Serão 5 aulas de 3 horas cada.

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#)

Figura 54. Contextualização da unidade didática de Carla e Taís

A primeira tarefa da aula 1 (parte 1) da unidade de Carla e Taís refere-se a uma discussão na turma a partir de questões norteadoras sugeridas pelos professores em formação (Fig.55). Em meio digital, uma discussão temática poderia ser elaborada a partir do uso da ferramenta *VoiceThread*⁶⁹, por exemplo. Esse espaço fornece uma oportunidade de os aprendizes criarem uma discussão conjunta sobre um tema através da mediação de mídias, pois podem ser postados vídeos, imagens, apresentações e arquivos relacionados a um tema. Além de adicionarem o material, os alunos também podem incluir vídeos e arquivos de áudios com suas próprias opiniões sobre o tema, formando uma rede colaborativa. Especificamente quanto à discussão proposta pela dupla, seus alunos poderiam incluir vídeos próprios de alimentos que preparam em casa, praticando a língua estrangeira ao relatar o que estão preparando ou ao menos incluindo os ingredientes da receita em língua estrangeira. Essa é uma boa maneira de encontrar alternativas para as discussões orais mais convencionais de aula ou discussões orais mediadas por softwares de comunicação instantânea como o *Skype*.

Na tarefa 2 da aula 1 (parte 1), é sugerida a criação de um glossário (Fig.55) com o uso do *Wallwisher*⁷⁰, o qual permite a construção de painéis interativos e colaborativos. O uso de painéis colaborativos talvez não seja a melhor alternativa para a construção de glossários, pois essas ferramentas apresentam um espaço hipertextual

⁶⁹ O endereço do *VoiceThread* é o seguinte: <<http://voicethread.com/>> Acesso em: 09 dez. 2013.

⁷⁰ O Padlet anteriormente era nomeado Wallwisher. O endereço do *Padlet* é o seguinte: <<http://padlet.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

não-linear, sem ordenamento de letras. O uso de painéis e outros recursos menos lineares torna-se útil na construção de dicionários de sinônimos, por exemplo. O *Thesaurus* apresenta uma versão visual⁷¹ de seu dicionário de sinônimos e antônimos, oferecendo uma imagem similar a um mapa conceitual. Similarmente, o *Visuwords*⁷² e o *Snappy Words*⁷³ também apresentam versões gráficas de vocábulos. Visto que na unidade é proposto o trabalho com *Google Images*⁷⁴, versões de glossários visuais poderiam ser construídas pelos alunos.



Figura 55. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

A inclusão da gramática está bem contextualizada na unidade de Carla e Taís, já que o modo imperativo é o mais frequente a ser utilizado no gênero textual receita, o qual é o foco do trabalho. No exercício (4a) da aula 1 (parte 2), referente à Figura 56, está incluída uma atividade de escolher respostas adequadas sobre os verbos no imperativo, juntamente com a inclusão de um vídeo⁷⁵ sobre o tema como insumo. Por ser uma rede social sem propósito educacional, o *Facebook* não dispõe de recursos próprios para a criação de exercícios didáticos. Ao usar plataformas educacionais como o

⁷¹ O endereço do *Visual Thesaurus* é o seguinte: <<http://www.visualthesaurus.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

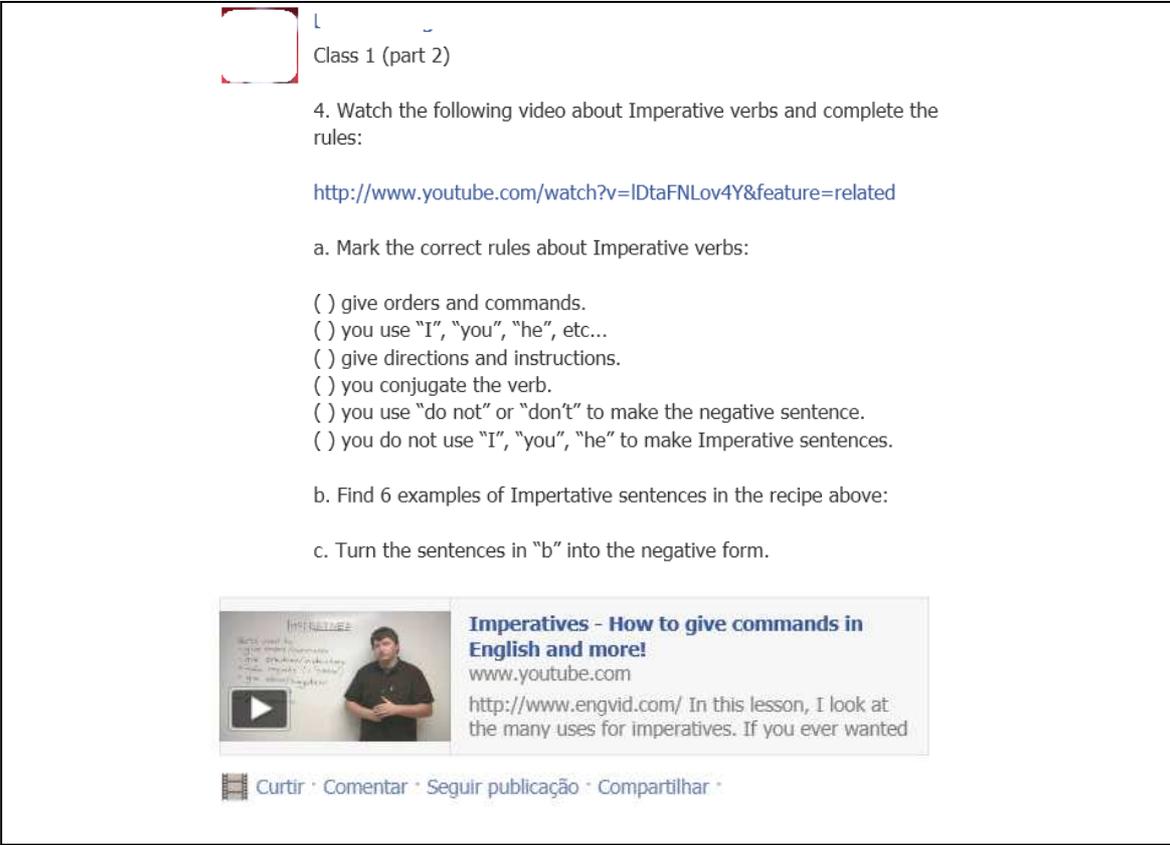
⁷² O endereço do *Visuwords* é o seguinte: <<http://www.visuwords.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁷³ O endereço do *Snappy Words* é o seguinte: <<http://www.snappywords.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁷⁴ O endereço do *Google Images* é o seguinte: <<http://www.google.com/imghp>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁷⁵ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=IDtaFNlov4Y>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Edmodo, por exemplo, o professor tem a sua disposição uma gama de ferramentas para a criação de exercícios mais voltados ao contexto pedagógico. No menu *Quiz* do Edmodo, é possível criar exercícios de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, questionários, preenchimento de lacunas e de estabelecimento de correspondências (*matching exercise*). Desse modo, ao incluir em suas unidades didáticas exercícios mais estruturais e fechados, é importante que o professor aproveite recursos oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem. Por isso, é relevante refletir sobre qual ambiente será escolhido para a postagem e realização de tarefas, de maneira a assegurar um contexto profícuo de aprendizagem em ambiente digital.



Class 1 (part 2)

4. Watch the following video about Imperative verbs and complete the rules:

<http://www.youtube.com/watch?v=IDtaFNlov4Y&feature=related>

a. Mark the correct rules about Imperative verbs:

- give orders and commands.
- you use "I", "you", "he", etc...
- give directions and instructions.
- you conjugate the verb.
- you use "do not" or "don't" to make the negative sentence.
- you do not use "I", "you", "he" to make Imperative sentences.

b. Find 6 examples of Imperative sentences in the recipe above:

c. Turn the sentences in "b" into the negative form.

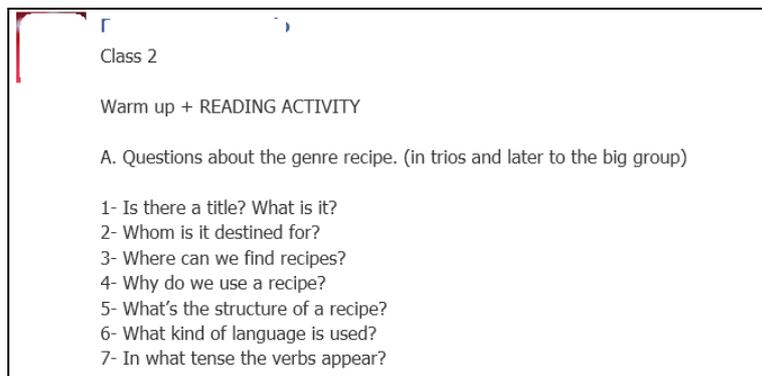
Imperatives - How to give commands in English and more!
www.youtube.com
<http://www.engvid.com/> In this lesson, I look at the many uses for imperatives. If you ever wanted

Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar

Figura 56. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

Na aula 2 (Fig.57), é interessante observar que, assim como no trabalho de Sandro e Rafael, há uma preocupação com a discussão prévia sobre como é composto o gênero textual em foco, propondo uma discussão de como receitas são estruturadas. Posteriormente, na mesma aula 2, também há perguntas introdutórias sobre o gênero artigo (Fig.58), o qual é brevemente trabalhado nessa unidade, juntamente com a receita. O artigo instrucional é aqui utilizado como um guia de como ler receitas e colocá-las em

prática. Esse gênero poderia ser um pouco mais explorado na unidade, haja vista a grande quantidade de artigos disponíveis no ambiente digital e a grande variedade de artigos existentes. A dupla poderia focalizar qual tipo de artigo seria trabalhado nas aulas, visto que artigos científicos, por exemplo, não serão abordados nesse momento.



Class 2

Warm up + READING ACTIVITY

A. Questions about the genre recipe. (in trios and later to the big group)

- 1- Is there a title? What is it?
- 2- Whom is it destined for?
- 3- Where can we find recipes?
- 4- Why do we use a recipe?
- 5- What's the structure of a recipe?
- 6- What kind of language is used?
- 7- In what tense the verbs appear?

Figura 57. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís



C. Answer the following questions about the text:

1. What is the genre of the text above?
2. Whom is it destined for?
3. Where do you think it was taken from?
4. Is it useful? Why?

How to Read a Recipe
kidshealth.org
Recipes explain how to cook different foods. Once you know how to follow a recipe, you can get cooking!

👍 Curtir · 💬 Comentar · 📌 Seguir publicação · ➦ Compartilhar

Figura 58. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

Na unidade de Carla e Taís, há um intenso uso de insumo textual (conforme Figura 59) postado no espaço do *Facebook* onde a unidade didática está inserida. Segundo discussão prévia desta tese (seção 3.1), o melhor seria deixar os textos de insumo em seus meios originais e apenas incluir *links* para acesso na página do grupo no *Facebook*. Desse modo, o texto original não perde suas características hipertextuais, permanecendo um texto autêntico desse meio.

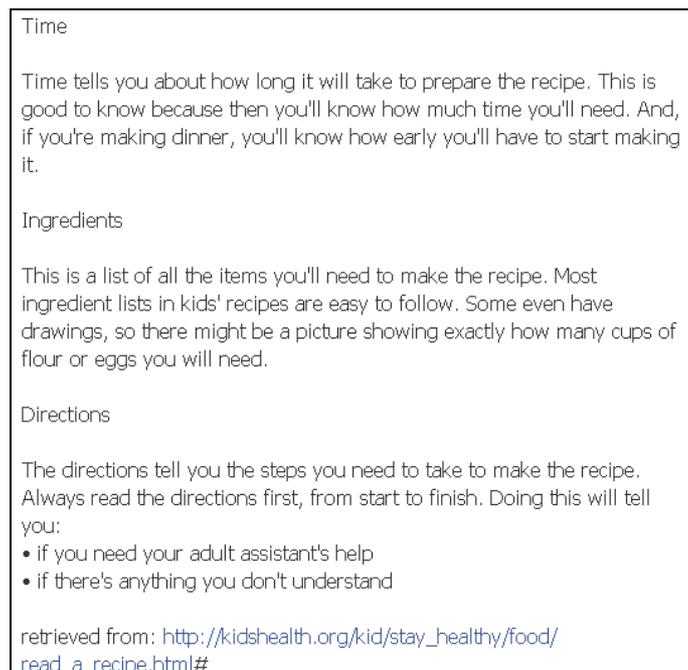


Figura 59. Insumo textual oferecido por Carla e Taís

Quanto à parte 1 da aula 3 de Carla e Taís (Fig.60), novamente seria mais apropriado pensar na inserção da unidade em uma plataforma educacional que permita a construção de alguns exercícios. A compreensão oral dos aprendizes é exigida após o contato com um vídeo de receitas, de modo que eles respondam a perguntas específicas e preencham lacunas com informações disponíveis no vídeo⁷⁶. A plataforma *Edmodo* se adaptaria melhor nesse caso, visto que no *Facebook* os alunos poderiam somente utilizar o recurso “Comentar” para responder ao que foi pedido na unidade. Exercícios mais fechados de compreensão oral, procurando fomentar a identificação de informações por parte dos alunos, também são importantes no processo de aprendizagem. Ademais, o professor pode também utilizar *sites* que contenham vídeos sobre receitas e exercícios de compreensão oral, a fim de que os aprendizes identifiquem informações específicas⁷⁷. Após essas primeiras etapas mais restritas, posteriormente o aluno pode ter mais recursos linguísticos para produzir na língua estrangeira.

⁷⁶ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=vHnVaBOLOg8>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁷⁷ Um exemplo de site com vídeo sobre receita, seguido de exercício de compreensão oral é o seguinte: <http://www.eslvideo.com/esl_video_quiz_high_intermediate.php?id=9209>. Acesso em: 09 dez. 2013.

Class 3 (part 1)

1. Watch a video about CHOCOLATE CHIP COOKIES and answer the following question:

a. What ingredients did she buy in the supermarket?

2. Listen again and complete the list of ingredients below:

Ingredients

- 125 grams dark chocolate minimum 70% cocoa solids
- 150 grams _____
- 30 grams _____
- 1 teaspoon(s) bicarbonate of soda
- ½ teaspoon(s) _____
- 125 grams _____
- 75 grams _____
- 50 grams _____
- 1 teaspoon(s) _____ extract
- 1 medium _____ cold from the fridge
- 2 packages of _____

Serves: _____

Retrieved from: <http://www.nigella.com/recipes/view/totally-chocolate-chocolate-chip-cookies-29>

<http://www.youtube.com/watch?v=vHnVaBOLQg8>



Nigella Lawson ... Chocolate Chip Cookies...
www.youtube.com
I rate this the worlds most best cookies in the WORLD, man! She went to TESCO by the way!

Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar

Figura 60. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

É interessante observar que na aula 3 (parte 2), conforme Figura 61, há uma retomada da aula anterior, de modo a encadear o ciclo de tarefas que se estabelece na unidade. Os vídeos⁷⁸ apontados na parte 2 dessa aula auxiliam os alunos a identificarem utensílios de cozinha que já haviam sido mencionados na atividade prévia da aula 3 (Fig.60). É essencial um sequenciamento das tarefas, em especial quando essas ocorrem em aulas diferentes, visto que é preciso retomar pontos específicos abordados na unidade quando há um distanciamento temporal entre as atividades. Uma maneira de não ter de revisar o conteúdo da aula anterior a partir de perguntas direcionadas aos alunos, é justamente propor uma nova tarefa que resgata o que foi visto previamente. Por haver um foco no vocabulário de materiais para cozinha, este é um bom momento também para conduzir um trabalho com dicionários visuais. Os professores podem

⁷⁸ Os vídeos estão disponíveis nos seguintes endereços:
<<https://www.youtube.com/watch?v=u1WXeQuGLP8>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=xX2Ib3ohtkc>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

sugerir que os aprendizes consultem dicionários visuais online (como o *Visual Merriam-Webster*⁷⁹), em especial a seção voltada para os equipamentos de cozinha. Posteriormente, os alunos poderiam construir dicionários visuais, os quais podem ser impressos, utilizando recursos *online* mediadores, tais como o *PicDicMak*⁸⁰ e o *Hetemeel*⁸¹. Alternativamente, para criar de fato dicionários *online* visuais, os alunos poderiam utilizar a ferramenta *Thinglink*⁸², a qual permite a inserção de linguagem escrita e diferentes arquivos a partir de uma imagem, possibilitando a elaboração de dicionários visuais em meio digital.

Class 3 (part 2)

1. Watch the videos below, what utensils from the video appear in the "Chocolate Chip cookies" method:

<http://www.youtube.com/watch?v=u1WXeQuGLP8>

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=xX2Ib3ohtkc>

Extend your vocabulary:

Using google images, discover what the underlined words in the "Method" mean.

Lesson 1. Beginner: Kitchen Utensils
www.youtube.com
This is an educational video that will help you learn the names of kitchen utensils.

Curir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar ·

Figura 61. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

Na parte 1 da aula 4, os alunos recebem um texto de insumo e algumas questões para serem discutidas em grupo (Fig.62). Fazendo uso do meio virtual, o professor pode propor que essas discussões orais sejam realizadas por meio de ferramentas digitais. Discussões online podem ser fomentadas com o uso da ferramenta *Voxopop*⁸³, a qual atua como um fórum de discussões com arquivos de áudio em vez de texto escrito. Para

⁷⁹ O endereço do *Visual Merriam-Webster* é o seguinte: <<http://visual.merriam-webster.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁸⁰ O endereço do *PicDicMak* é o seguinte: <<http://jammers.russmus.net/dict/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁸¹ O endereço do *HeteMeel* é o seguinte: <<http://www.hetemeel.com/dictionaryform.php>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁸² O endereço do *Thinglink* é o seguinte: <<http://www.thinglink.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

⁸³ O endereço do *Voxopop* é o seguinte: <<http://www.voxopop.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

cada uma das oito perguntas propostas pela dupla de professores em formação, poderia haver a criação de um grupo de conversa (*talkgroup*) no *Voxopop*. Dessa maneira, tanto os alunos quanto outros usuários da ferramenta podem participar da discussão. Apesar de possibilitar essa ampliação do trabalho, há também a possibilidade de manter os grupos de discussão privados, caso os alunos queiram primeiramente partilhar suas opiniões apenas com os colegas.

Na unidade de Carla e Taís, após a proposta de discussão é oferecido um *link* para que os alunos façam um teste quanto à sua saúde e depois postem para a turma o resultado (Fig.62). Posteriormente, na parte 2 da aula 4 (Fig.63), é apresentada uma figura na postagem e um *link* para que os alunos respondam a outro teste sobre hábitos saudáveis. Segundo Braga (2004), o uso de imagens (estáticas ou em movimento) pode auxiliar no processo de retenção de vocabulário em LE, de modo que a inserção dessas figuras se torna significativa nas unidades didáticas. Por sua vez, devido ao mecanismo de “comentar” do *Facebook*, as atividades de resolução de enquetes e posterior postagem de resultados são interessantes por envolver os alunos em uma comparação de seus perfis, possibilitando discussões. Ao ler os resultados dos colegas, os aprendizes podem “curtir” e comentar outras questões a partir das postagens de seus interlocutores.

In groups, discuss the following questions about you and the text:

1. What means to have a healthy diet for you?
2. What do you eat for breakfast, lunch and dinner?
3. Do you have snacks between the meals? What do you eat?
4. How often do you eat sweet things (chocolate, candies, etc)?
5. Do you consider yourself healthy? Why (not)?
6. Do you practice any kind of sports or other activities?
7. Do you drink water? How many glasses of water?
8. What suggestions does the text give us to be healthier?

Test how healthy you are and post your result here:

<http://www.allthetests.com/quiz21/quiz/1158618704/Are-you-healthy>

Be a Fit Kid
kidshealth.org

A lot of people talk about fit kids, but how do you become one? Here are five rules to live by, if you want to eat right, be active, and maintain a healthy weight.

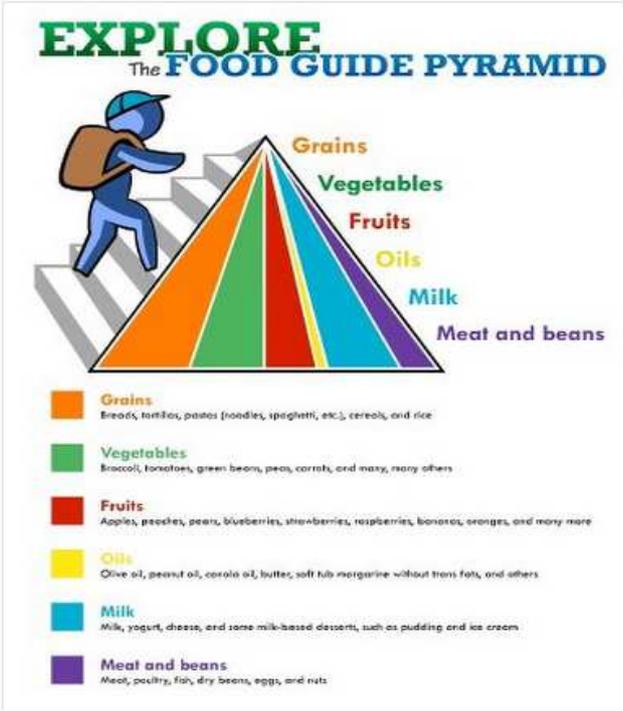


Figura 62. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

Class 4 (part 2)

1. Study the following picture.
2. After you have studied the Food Guide Pyramid picture, take the interactive quizz below and post your score here.

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/fgp_interactive.html#cat119



EXPLORE
The **FOOD GUIDE PYRAMID**

Grains
Breads, tortillas, pasta (noodles, spaghetti, etc.), cereals, and rice

Vegetables
Broccoli, tomatoes, green beans, peas, carrots, and many, many others

Fruits
Apples, peaches, pears, blueberries, strawberries, raspberries, bananas, oranges, and many more

Oils
Olive oil, peanut oil, corn oil, butter, soft tub margarine without trans fats, and others

Milk
Milk, yogurt, cheese, and some milk-based desserts, such as pudding and ice cream

Meat and beans
Meat, poultry, fish, dry beans, eggs, and nuts

Figura 63. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

A finalização da unidade de Carla e Taís é bem condizente com toda a sequência de tarefas desenvolvida, pois é requisitado que, ao final, os alunos criem uma receita em vídeo (Fig.64). É importante ver que a dupla retoma os vídeos de culinário de Nigella (Fig.60) e dos utensílios para cozinha (Fig.61) ao tomá-los como modelos do que pode ser realizado pelos alunos. A estrutura do gênero receita, foco da unidade, é também resgatada para que os alunos produzam um vídeo de autoria. Seria importante orientá-los a primeiro escrever ou mesmo desenhar (criando um protótipo) um roteiro do que será desenvolvido no vídeo. Também seria interessante, no momento posterior à produção, conversar com os alunos sobre a divulgação dos materiais. Os vídeos poderiam ser postados no *YouTube*⁸⁴, de modo a serem compartilhados na rede ou

⁸⁴ O endereço do *YouTube* é o seguinte: <<http://www.youtube.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

compartilhados em um canal privado da turma ou da escola. Poderiam também ser incluídos no site *WikiHow*⁸⁵, o qual é voltado para o compartilhamento de textos e vídeos sobre como realizar qualquer tipo de ação. O *wikiHow* inclusive possibilitaria que os alunos adicionassem o roteiro que desenvolveram, pois imagens com instruções costumam ser incluídas nesse site, logo antes da postagem do vídeo. Há, portanto, a apresentação de um passo-a-passo em imagens e texto, anterior ao vídeo de fato. Desse modo, diferentes linguagens são consideradas, atraindo diversos leitores.

Finalmente, foi proposto pela dupla um piquenique na turma (Fig.64), com a inclusão de todas as receitas que foram desenvolvidas nos vídeos. Mais uma vez, há a finalização de uma unidade envolvendo uma valorização de tudo que foi trabalhado durante a unidade didática.



Figura 64. Tarefa criada pela dupla Carla e Taís

Na seção a seguir, são observados os comentários produzidos pelos colegas sobre as tarefas elaboradas. Após a finalização das unidades didáticas, os professores em formação fizeram uma apreciação sobre as produções de seus colegas.

6.2.1 Comentários sobre o material produzido

Após a produção das tarefas, os alunos inseriram seus comentários sobre o trabalho dos colegas, conforme o exemplo da Figura 65.

⁸⁵ O endereço do *WikiHow* é o seguinte: < <http://www.wikihow.com/>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

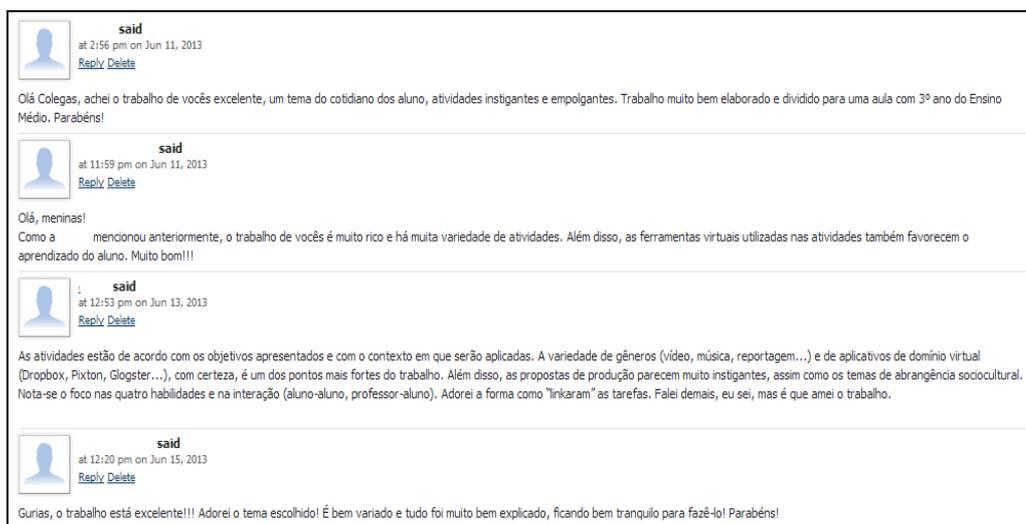
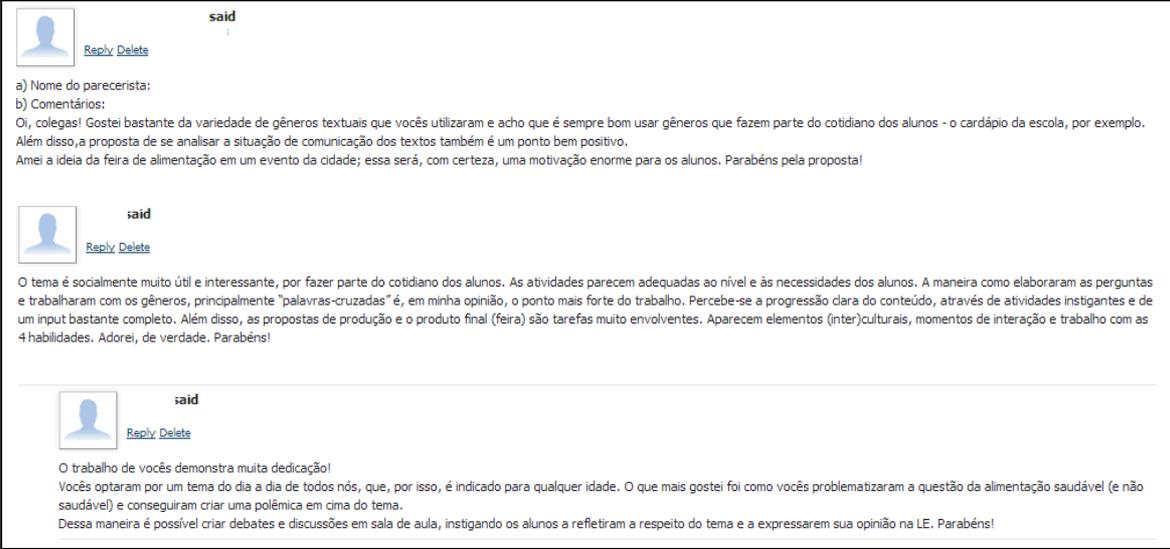


Figura 65. Comentários sobre a unidade didática produzida por Paula e Valéria

É interessante que, além de produzirem suas unidades levando em conta a importância da utilização adequada de ferramentas, da inserção do gênero textual e do trabalho colaborativo, durante a elaboração de comentários (Fig.65) os alunos também refletiram sobre esses aspectos. Eles observaram de que modo o ambiente digital poderia fomentar práticas de trabalho colaborativo em sala de aula, a partir da inclusão de tarefas mediadas pela tecnologia. As avaliações feitas pelos colegas refletem a qualidade das unidades. Os comentários são criteriosos quanto à avaliação que fazem do trabalho das colegas, enfatizando a questão do gênero e da variedade de ferramentas digitais aplicadas ao projeto de Paula e Valéria. Em especial, é importante salientar que um número diversificado de recursos não é o suficiente para garantir uma aplicação significativa de um projeto didático. Entretanto, a unidade das professoras em formação é contemplada com diversas ferramentas que de fato são necessárias às tarefas.

Na figura 66, estão expostos alguns comentários referentes à unidade de Sandro e Rafael. É enfatizada a inclusão de gêneros textuais próximos ao contexto escolar dos alunos e a questão da diversidade desses gêneros, características que enriqueceram a unidade. Aliás, o projeto de Sandro e Rafael é bem rico no sentido de trabalhar a interdisciplinaridade e a inclusão de gêneros que são caros à realidade dos alunos para os quais a unidade é direcionada. O evento proposto (feira de alimentação) também é destacado por ser um momento durante o qual os alunos têm de expor suas produções, oferecendo um caráter mais autêntico ao que é produzido em sala de aula.



said
: [Reply](#) [Delete](#)

a) Nome do parecerista:
b) Comentários:
Oi, colegas! Gostei bastante da variedade de gêneros textuais que vocês utilizaram e acho que é sempre bom usar gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos - o cardápio da escola, por exemplo. Além disso, a proposta de se analisar a situação de comunicação dos textos também é um ponto bem positivo. Amei a ideia da feira de alimentação em um evento da cidade; essa será, com certeza, uma motivação enorme para os alunos. Parabéns pela proposta!

said
: [Reply](#) [Delete](#)

O tema é socialmente muito útil e interessante, por fazer parte do cotidiano dos alunos. As atividades parecem adequadas ao nível e às necessidades dos alunos. A maneira como elaboraram as perguntas e trabalharam com os gêneros, principalmente "palavras-cruzadas" é, em minha opinião, o ponto mais forte do trabalho. Percebe-se a progressão clara do conteúdo, através de atividades instigantes e de um input bastante completo. Além disso, as propostas de produção e o produto final (feira) são tarefas muito envolventes. Aparecem elementos (inter)culturais, momentos de interação e trabalho com as 4 habilidades. Adorei, de verdade. Parabéns!

said
: [Reply](#) [Delete](#)

O trabalho de vocês demonstra muita dedicação!
Vocês optaram por um tema do dia a dia de todos nós, que, por isso, é indicado para qualquer idade. O que mais gostei foi como vocês problematizaram a questão da alimentação saudável (e não saudável) e conseguiram criar uma polêmica em cima do tema.
Dessa maneira é possível criar debates e discussões em sala de aula, instigando os alunos a refletirem a respeito do tema e a expressarem sua opinião na LE. Parabéns!

Figura 66. Comentários sobre a unidade didática produzida por Sandro e Rafael

Na Figura 67, a seguir, pode-se ver um comentário de Marcela sobre a unidade didática de Carla e Taís. Os autores das unidades leram e responderam, quando havia questões, a qualquer dúvida dos colegas. Eles aguardavam esse *feedback* no ambiente digital. Desse modo, observamos que o indivíduo espera um retorno de seu interlocutor colega que também avalia o material por ele preparado. Há um compartilhamento do processo de avaliação, visto que esse não recai apenas no professor que avaliará os materiais produzidos por esses professores em formação. É importante que já durante sua formação universitária, esses indivíduos passem justamente por momentos nos quais avaliam a produção de seus colegas, de modo a levar essa prática para sua atuação posterior como docente.



Hello Guys,
Very interesting project!
I think you chose a nice topic to work with teenagers because this is a very interesting way to teach them how to cook and show them how important it is to have a healthy life. Your idea is great! I think these classes would be very interesting, fun and excited. Congratulations!
Curtir · Comentar · Seguir publicação · 15 de outubro de 2012 às 17:39

[curtiu isto.](#) [Visualizado por todos](#)

[with teenagers or adults.](#)
15 de outubro de 2012 às 17:41 · [Curtir](#) · [1](#)

[with teenagers...I believe 6th or 7th grade...](#)
15 de outubro de 2012 às 17:45 · [Curtir](#)

[Ok, Nice! 😊 Thank you.](#)
15 de outubro de 2012 às 17:50 · [Curtir](#)

Figura 67. Comentário de Marcela sobre a unidade produzida por Carla e Taís

Quanto à unidade didática elaborada por Carla e Taís, alguns comentários dos colegas mostram o quanto foram valorizados certos aspectos aparentes no trabalho (Fig. 68). A questão da possibilidade de construção de conhecimento através das tarefas foi mencionada. Swain (2000) inclusive salienta que o diálogo colaborativo é um diálogo de construção de conhecimento. Portanto, assim como houve colaboração entre os professores em formação ao desenvolver as tarefas, seus futuros alunos também poderão compartilhar momentos de colaboração ao realizá-las. Também foi salientada a presença da interdisciplinaridade, a variedade de exercícios e o fato de estar tudo relacionado, produzindo uma coerência didática.



Figura 68. Comentários sobre a unidade didática produzida por Carla e Taís

Os comentários sobre a unidade didática de Marcela e Kátia (Fig.69) indicam a importância dada mais uma vez à questão do gênero textual, no sentido de defini-lo. Também é registrada a noção de adequação linguística, assinalando como o trabalho com e-mails (informais e formais) pode trazer uma riqueza para o contexto escolar.

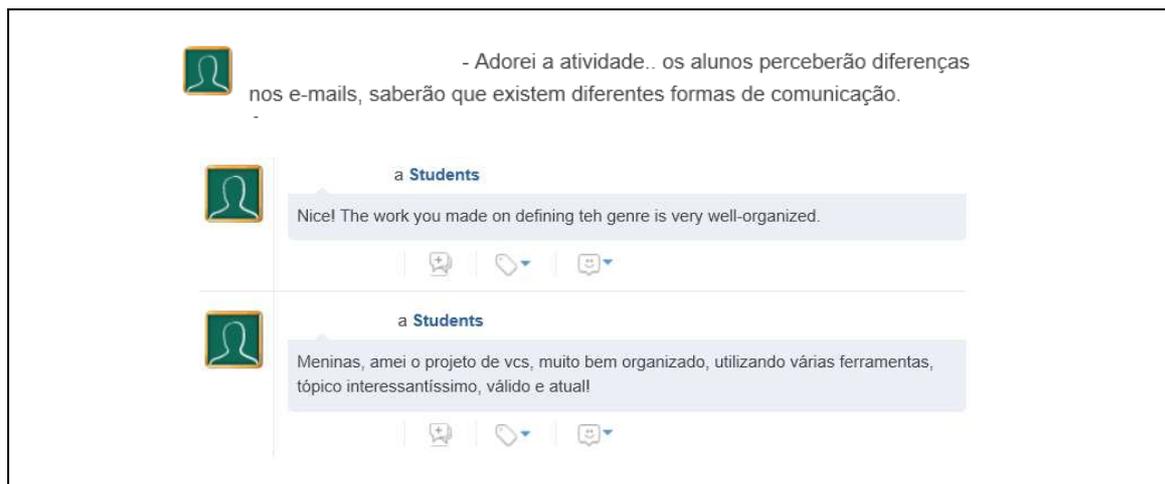


Figura 69. Comentários sobre a unidade didática produzida por Marcela e Kátia

Na seção a seguir, retomamos o Quadro 2 (seção 5.2) referente às orientações iniciais que foram delineadas para a construção do material didático.

6.2.2 As orientações iniciais e a materialização das tarefas

As orientações iniciais para a construção do material, indicadas no Quadro 2 (seção 2.5) servem como um dos critérios de análise dos planos elaborados pelos professores em formação. Desse modo, nesta seção exibimos uma averiguação desse quadro, conforme o que foi realizado em cada uma das quatro unidades didáticas criadas.

Primeiramente, observamos a seguir (Quadro 5), a unidade elaborada por Marcela e Kátia à luz do quadro com orientações. Na coluna da esquerda, temos as orientações iniciais previstas no Quadro 1, ao passo que na coluna da direita temos a execução das orientações, de modo a examinar quais orientações foram adotadas pelos professores em formação em suas unidades didáticas.

Quadro 5. Quadro com orientações iniciais – unidade de Marcela e Kátia

Orientações Iniciais	Execução das orientações
Contexto	OK (Conforme anexo A)
Perfil da turma	OK (Conforme anexo A)
Projeto interdisciplinar	OK (Conforme anexo A)
20 horas	OK (Conforme anexo A)

Processo de aprendizagem	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Quatro habilidades	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Uso de imagens	OK (Conforme tarefas exemplificadas nas Figuras 4 e 13 desta tese)
Estratégias/ Oxford (1999)	OK (Conforme anexo A)
Tipos de conhecimento/ PCNs (1998)	OK (Conforme anexo A)
Foco gramatical	OK (Conforme tarefa exemplificada na Figura 1 desta tese)
Instruções em LE e em L1	As instruções estão apenas na LE.
Comentários	OK (Comentários foram feitos sobre as unidades dos colegas e também foram recebidos)

A seguir (Quadro 6), temos um exame sobre a unidade didática de Paula e Valéria em relação às orientações iniciais.

Quadro 6. Quadro com orientações iniciais – unidade de Paula e Valéria

Orientações Iniciais	Execução das orientações
Contexto	OK (Conforme anexo B)
Perfil da turma	OK (Conforme anexo B)
Projeto interdisciplinar	OK (Conforme anexo B)
20 horas	OK (Conforme anexo B)
Processo de aprendizagem	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Quatro habilidades	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Uso de imagens	OK (Conforme tarefas exemplificadas nas Figuras 16 e 17 desta tese)
Estratégias/ Oxford (1999)	OK (Conforme anexo B)
Tipos de conhecimento/ PCNs (1998)	OK (Conforme anexo B)
Foco gramatical	OK (Conforme tarefas exemplificadas nas Figuras 17 e 18 desta tese)
Instruções em LE e em L1	OK (Conforme anexo B)

Comentários	OK (Comentários foram feitos sobre as unidades dos colegas e também foram recebidos)
-------------	--

Por sua vez, o Quadro 7 refere-se à unidade construída por Sandro e Rafael.

Quadro 7. Quadro com orientações iniciais – unidade de Sandro e Rafael

Orientações Iniciais	Execução das orientações
Contexto	OK (Conforme anexo C)
Perfil da turma	OK (Conforme anexo C)
Projeto interdisciplinar	OK (Conforme anexo C)
20 horas	OK (Conforme anexo C)
Processo de aprendizagem	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Quatro habilidades	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Uso de imagens	OK (Conforme tarefas exemplificadas nas Figuras 34, 35, 36, 43, 49 e 52 desta tese)
Estratégias/ Oxford (1999)	OK (A lista com as estratégias utilizadas foi enviada por e-mail para a pesquisadora e para a professora titular. Os alunos preferiram deixar o material separado para que a unidade pudesse já ser utilizada com alunos em um futuro breve)
Tipos de conhecimento/ PCNs (1998)	OK (A lista com os tipos de conhecimento utilizados também foi enviada por e-mail para a pesquisadora e a para a professora titular)
Foco gramatical	OK (Conforme tarefa exemplificada na Figura 38 desta tese)
Instruções em LE e em L1	OK (Conforme anexo C)
Comentários	OK (Comentários foram feitos sobre as unidades dos colegas e também foram recebidos)

Finalmente, o Quadro 8 relaciona as orientações iniciais ao que foi executado por Carla e Taís na unidade didática.

Quadro 8. Quadro com orientações iniciais – unidade de Carla e Taís

Orientações Iniciais	Execução das orientações
Contexto	OK (Conforme anexo D)
Perfil da turma	OK (Conforme anexo D)
Projeto interdisciplinar	OK (Conforme anexo D)
20 horas	Foi elaborada uma unidade prevista para 15 horas.
Processo de aprendizagem	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Quatro habilidades	OK (Conforme tarefas analisadas na seção 6.2)
Uso de imagens	OK (Conforme tarefas exemplificadas nas Figuras 60,61 e 63 desta tese)
Estratégias/ Oxford (1999)	OK (Conforme anexo D)
Tipos de conhecimento/ PCNs (1998)	OK (Conforme anexo D)
Foco gramatical	OK (Conforme tarefa exemplificada na Figura 56 desta tese)
Instruções em LE e em L1	As instruções estão apenas na LE.
Comentários	OK (Comentários foram feitos sobre as unidades dos colegas e também foram recebidos)

Essa checagem de acordo com as orientações iniciais mostra que a maioria das indicações foi adotada pelas duplas de professores em formação. Esse modelo de quadro pode ser útil no momento em que o professor titular de uma disciplina de formação de professores tem de avaliar seus alunos com informações concretas. Além das orientações aqui delineadas, o professor pode criar seu quadro próprio e adaptá-lo conforme suas escolhas a cada semestre. Sobretudo, é interessante observar que um quadro desses não dá conta da riqueza observada na produção de cada uma das duplas de professores em formação. Conseqüentemente, o professor precisa avaliar também o

que foi realizado minuciosamente, realizando um exame conforme aquele descrito na seção 6.2.1 desta tese sobre a adequação do material.

6.2.3 Tarefas alinhadas às orientações de Willis e Willis (2007)

Esta tese considera a produção de material didático a partir das orientações explicitadas para os alunos no *Pbworks* (Quadro 2), através de nossas reflexões em relação à adequação de tarefas e ferramentas utilizadas (seção 6.2) e a partir de sugestões de Willis e Willis (2007). No decorrer do semestre letivo, os alunos trabalharam com o texto desses autores, analisando materiais didáticos com base nas categorias apresentadas pelos pesquisadores. Apesar de as orientações de Willis e Willis (2007) não terem sido incluídas explicitamente nos critérios propostos pela pesquisadora durante a geração de dados, o trabalho prévio em sala de aula estimulou os alunos a criarem tarefas que contemplassem algumas de suas sugestões. Desse modo, construímos nesta tese um quadro com as indicações desses autores, procurando similaridades entre suas orientações e as propostas elaboradas pelos professores em formação. No Quadro 9, a seguir, temos na coluna da esquerda as sugestões de Willis e Willis (2007), conforme Quadro 1 desta tese. Na coluna da direita, estão incluídas as tarefas criadas pelos professores em formação que vão ao encontro das indicações desses autores. Essas tarefas estão indicadas pelo número da figura em que aparecem nesta tese. Foram incluídas na coluna da esquerda apenas as sugestões que refletem tarefas elaboradas pelos professores em formação participantes desta pesquisa.

Quadro 9. Verificação de tarefas conforme sugestões de Willis e Willis (2007)

Willis e Willis (2007)	Tarefas
1. Relato	Tarefa de elaboração de reportagem a partir de entrevista realizada (Fig.48)
2. Avaliação/opinião	Tarefa de avaliação do que foi realizado em aula (Fig. 14 e Fig. 15) Tarefa de avaliação das apresentações dos colegas (Fig.24) Tarefa de avaliação das palavras-cruzadas

	<p>criadas pelos colegas (Fig.25)</p> <p>Tarefa de avaliação das reportagens elaboradas pelos colegas (Fig.26 ou Fig.51)</p>
3. Construção de questões	Tarefa de construção de questões a serem postadas no <i>YouTube</i> sobre um vídeo produzido por colegas (Fig.2)
4. Familiaridade com um tópico	<p>Tarefa de fotografar locais que retratem a realidade em que vivem os alunos (Fig.27)</p> <p>Tarefa de desenvolvimento de árvores genealógicas dos aprendizes (Fig.28)</p>
5. Trabalho prévio com vocabulário	<p>Tarefa de criação de um painel colaborativo no <i>Padlet</i> com nomes de comidas favoritas (Fig.39)</p> <p>Tarefas de identificação de vocabulário familiar (Fig.40 e Fig.41)</p>
6. Tarefas prévias/expectativas	<p>Tarefa com a ferramenta <i>Padlet/Brainstorming</i> a partir da palavra “cidade” (Fig.16)</p> <p>Tarefa de discussão sobre a estrutura do gênero textual receita (Fig.57)</p>
7. Listagem	<p>Tarefa de criação de glossário com palavras sobre meio ambiente (Fig.11)</p> <p>Tarefa de criação de glossário com palavras sobre alimentação (Fig.55)</p>
8. Sequenciamento e classificação	<p>Tarefa de classificar preferências na alimentação (Fig.38)</p> <p>Tarefa de classificar comidas saudáveis e não saudáveis (Fig.42)</p>
9. Elementos visuais	Tarefa de criação de uma propaganda visual com uso do recurso <i>PhotoFunia</i> (Fig.1)

	<p>Tarefa de análise de imagens e posterior discussão (Fig.4 e Fig.6)</p> <p>Tarefa de criação de revista com resenhas e imagens sobre meio ambiente (Fig. 13)</p> <p>Tarefas de observação de imagem e identificação de palavras (Fig.35 e Fig.36)</p> <p>Tarefa de inclusão de palavras em alemão e imagens no <i>Padlet</i> (Fig.39)</p> <p>Tarefa com vídeo sobre alimentação (Fig.43)</p> <p>Tarefa com vídeo sobre receita (Fig.60)</p> <p>Tarefa com vídeo sobre utensílios de cozinha (Fig.61)</p> <p>Tarefa de análise de uma imagem e posterior realização de teste sobre a figura (Fig.63)</p>
10. Conexão de proposições	Exercícios de <i>matching</i> incluídos na unidade sobre alimentação (Fig.32 e Fig.33)
11. Comparação e contraste	<p>Tarefa de comparação entre a cidade de uma música e a cidade onde mora o aprendiz (Fig. 19)</p> <p>Tarefa de comparação entre a vida na cidade e a vida no campo (Fig. 22)</p> <p>Tarefa sobre análise de respostas de entrevistas (Fig.47)</p> <p>Tarefas de postagem e comparação de resultados de um teste (Fig.62 e Fig.63)</p>
12. Resolução de problemas	<p>Tarefa de criação de palavras-cruzadas a serem depois distribuídos aos colegas (Fig.30 e Fig.31)</p> <p>Tarefa de construção de palavras em</p>

	alemão (Fig.34)
13. Gravações	Tarefa de criação de um vídeo apresentando oralmente uma organização não governamental (Fig.2)
14. Elaboração de questionários	Tarefa de entrevista a ser realizada pelos alunos em relação às preferências de alimentação na escola (Fig.47)
15. Ciclo: tarefa – planejamento – compartilhamento	Tarefa de criação e posterior divulgação de blog com os cardápios da escola (Fig.37) Tarefa de criação e apresentação de um diálogo (Fig.45 e Fig.46) Tarefa de preparação e execução de feira de alimentação saudável (Fig.52 e Fig.53) Tarefa de preparação de vídeo com receita e compartilhamento com a turma (Fig.64)
16. Situações reais (<i>online</i>)	Tarefa de elaboração de e-mail direcionado a uma organização não governamental (Fig.8)
17. Variação linguística	Tarefa de identificação e discussão sobre e-mails formais e informais (Fig.12)
18. Tarefas extraclasse	Novamente, a tarefa de criação de e-mail direcionado a uma organização não governamental (Fig.8)
19. Foco no léxico	Tarefas em que os alunos têm de criar glossários (Fig.11 e Fig.55)
20. Foco na gramática	Tarefa de revisão sobre o modo imperativo em inglês e prática de exercícios (Fig.6) Tarefa de ordenar palavras com base em regras gramaticais do alemão (Fig. 17) Tarefa de escrita no pretérito em alemão

	(Fig.18) Exercícios sobre o modo imperativo em inglês (Fig.56)
21. Comunicação síncrona (<i>chat</i>)	Tarefa de discussão de questões sobre o meio ambiente em um <i>liveblog</i> (Fig.3) Tarefa de discussão de questões sobre organizações não governamentais (Fig.4)
22. Escrita colaborativa	Tarefa de elaboração de resenha crítica sobre um filme relacionado ao meio ambiente, no <i>Google Docs</i> (Fig.9) Tarefa de elaboração de um texto sobre meio ambiente, no <i>Google Docs</i> (Fig.7) Tarefa de criação de roteiro para uma história em quadrinhos no <i>Google Docs</i> (Fig. 23) Tarefa de escrita de um diálogo no <i>Google Docs</i> (Fig.45)

Assim, os dados obtidos a partir das tarefas apresentadas pelos participantes foram confrontados com os apontamentos de Willis e Willis (2007). Observamos com isso que muitas das tarefas elaboradas pelos professores em formação vão ao encontro das propostas desses autores. Desse modo, é interessante valorizar o trabalho que foi executado pelos participantes da pesquisa, especialmente tendo em vista que eles ainda não tinham experiência como docentes.

Ademais, os dados fornecidos pelos participantes indicam que houve momentos de colaboração durante a elaboração das tarefas de suas unidades didáticas. Além de atuarem colaborativamente, esses participantes criaram materiais didáticos ricos em tarefas significativas para serem aplicadas com seus futuros alunos. Sempre haverá maneiras de melhorarmos as tarefas que criamos, e o *feedback* de cada indivíduo pode prover críticas que nos auxiliem a sermos *designers* instrucionais mais bem preparados. Contudo, o que observamos a partir dessa experiência é o quanto os professores em formação podem se esforçar em produzir seu próprio material pedagogicamente apropriado, sem depender de recursos prontos.

Com base nos procedimentos metodológicos e na geração de dados aqui delineados, o próximo capítulo propõe uma reflexão conclusiva sobre as implicações deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este estudo, retomamos as questões de pesquisa propostas anteriormente.

- *Como se dá o processo de criação colaborativa de tarefas em LE por professores em formação, utilizando material eletrônico?*
- *De que modo o ambiente digital pode favorecer a construção de tarefas pedagógicas desafiadoras e significativas para os aprendizes?*

Na geração de dados desta tese, o processo de construção de tarefas foi permeado pelo trabalho colaborativo entre os membros das duplas, demonstrando que o auxílio mútuo propicia o desenvolvimento de materiais didáticos qualificados. Conforme observamos nas unidades elaboradas pelos professores em formação, as duplas basearam-se em uma temática para iniciar a construção de suas tarefas. A unidade didática, então, transformou-se em unidade temática, a partir da qual tarefas pedagógicas na LE começaram a ser concebidas. A partir do tema em mente, os interagentes das duplas passaram a discutir possibilidades de tarefas mediadas por tecnologia que compusessem um caminho coerente e didático de uma unidade. Para isso, foram pensadas tarefas prévias de preparação e recursos digitais que pudessem auxiliar os alunos a realizar seu trabalho, apoiando-se em dispositivos mediadores de aprendizagem. Assim, foram incluídos nas tarefas diversos recursos digitais que têm o potencial de fomentar processos de letramento (tanto da parte do professor quanto do aluno). Segundo Ellis (2003) e Tomlinson (2012), já abordados na seção 3.2 desta tese, a tarefa de sala de aula não precisa necessariamente refletir uma ação conduzida extraclasse. De tal modo, as práticas de letramento digital fomentadas pelas unidades didáticas criadas pelos professores em formação possibilitam a familiarização com outras práticas que venham a ser necessárias fora do contexto escolar.

Conforme discorrido em toda a tese e em especial no capítulo 4 (*Formação de Professores e Tecnologia*), a universidade tem de oferecer disciplinas e espaços nos quais os professores em formação possam se familiarizar com ferramentas digitais e iniciar o processo de concepção didática. A formação docente não pode ignorar a necessidade premente que temos de projetar material didático que vá ao encontro de

aprendizes mergulhados em um mundo digital. Desse modo, disciplinas de metodologia de ensino e preparação para docência devem contemplar práticas de criação de material didático digital, conforme a experiência realizada para esta tese. Apenas dessa maneira e com formação continuada, os professores em formação terão confiança de avaliar e construir materiais didáticos próprios mediados por recursos digitais.

Veen e Vrakking (2009) mencionam o quanto as novas gerações são dependentes de aparatos digitais, os quais podem auxiliar no processo de aprendizagem. Esses autores enfatizam que o alunado atual é “uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” (2009, p.30). É inevitável, portanto, incorporar esse meio em sala de aula como uma decorrência natural das práticas externas dos alunos. Similarmente, Lévy (1998) indica que uma das características da cibercultura é a inteligência coletiva, a qual seria um efeito do pensamento e de negociação conjunta que são recorrentes na rede. Além de contribuir com aspectos relacionados à inteligência coletiva (LÉVY, 1998), o ambiente digital possibilita a construção de tarefas que darão visibilidade ao aluno como produtor de novos conhecimentos. Conforme visto na seção 6.2, várias das tarefas elaboradas pelos professores em formação visavam à divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos ou poderiam ser desmembradas nesse sentido, permitindo um reconhecimento autêntico da produção discente.

Conforme observamos na seção 6.2, o material didático produzido pelos professores em formação revelou reflexão e empenho na construção de tarefas que fossem pedagogicamente significativas e que mostrassem coerência temática e pedagógica. Observamos o processo de concepção do material sob duas frentes de análise: a) análise das interações durante a elaboração dos planos e b) análise dos planos elaborados pelos professores em formação. Para tanto, utilizamos como critério de análise das interações a observação de episódios de andamento e de conflito cognitivo entre os membros das duplas. Quanto à análise do material, empregamos os seguintes critérios: a) as nossas sugestões sobre a adequação do material elaborado ao meio digital (seção 6.2); b) as orientações iniciais que guiaram o começo da concepção do material (seção 6.2.2) e c) as indicações de Willis e Willis (2007) sobre construção de tarefas (seção 6.2.3).

Ao examinar os indícios nas interações dos professores em formação, percebemos que o processo de colaboração entre os interagentes das díades foi

constante. Ademais, eles se dedicaram integralmente, durante os três encontros de concepção do material, em engendrar materiais significativos passíveis de serem usados em aula. Ao explorar os critérios de análise do material, observamos que as ideias das unidades foram inspiradoras, de modo que a pesquisadora pôde alinhar sugestões de melhora e aprofundamento das tarefas, especialmente em termos de exploração de gêneros textuais e ferramentas digitais. Além disso, observou-se que as orientações iniciais foram em sua maior parte adotadas, possibilitando uma expansão desse quadro de orientações (Quadro 1 da tese) por parte de professores que sejam responsáveis pela formação de professores. Finalmente, as indicações de Willis e Willis (2007) também se refletiram nas tarefas construídas, demonstrando o quanto a formação docente na universidade pode ser beneficiada por leituras e discussões sobre análise de material didático. Esse último critério de indicações de Willis e Willis (2007) não foi explicitado para os alunos no início da pesquisa, diferentemente das orientações iniciais (Quadro 1). Entretanto, no decorrer da análise dos dados, observamos o quanto essas indicações e as propostas de tarefas criadas se entrelaçavam, de modo a criar um paralelo (conforme Quadro 9). Assim, o processo colaborativo de construção de material mediado por tecnologias revelou o possível fazer pedagógico de um professor em formação.

Espera-se que as reflexões ensejadas pela experiência trazida por esta tese possam fomentar o trabalho colaborativo entre os professores em formação. Nesse sentido, Swain e Lapkin (1994, 2001) salientam a importância da cooperação em tarefas construídas com o objetivo de fomentar a aprendizagem de línguas. Por isso, procuramos observar como esse trabalho colaborativo ocorre em duas frentes – na colaboração entre os professores em formação e na colaboração fomentada pelas tarefas. Desse modo, os professores, produzindo unidades didáticas, puderam atuar colaborativamente, produzindo diálogos colaborativos (SWAIN, 2000) que os auxiliaram no processo de aprendizagem com o outro. Similarmente, seus alunos também poderão passar por tais momentos ao realizarem várias das tarefas elaboradas, formando um ciclo de colaboração que vincula as práticas de alunos e professores.

A interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo pode fomentar o processo de aprendizagem em LE e a reflexão sobre as práticas docentes, incluindo-se também a reflexão sobre materiais didáticos significativos. Apesar de inicialmente haver a hipótese de que os professores em formação teriam alguma dificuldade em elaborar as tarefas, por não terem ainda experiência com o uso de

recursos digitais no processo de criação de material e por não terem experiência prévia com elaboração de material didático, vimos que o processo colaborativo de produção auxiliou as duplas a arquitetarem suas unidades. Juntamente com seus colegas, com a pesquisadora e com a professora titular uma rede de trabalho foi formada, a fim de que as tarefas fossem realmente pensadas para serem aplicadas no meio digital.

A partir das reflexões iniciadas por este estudo, espera-se que os professores em formação e em atividade possam incorporar, tanto em sua prática de preparação de material didático quanto em suas aulas, tarefas colaborativas passíveis de fomento à aprendizagem. Assim, é possível que reflexões ensejadas por tais experiências possam facilitar o trabalho colaborativo entre esses professores. Tal processo de colaboração pode ser permeado de construção e desconstrução de conceitos e percepções por parte dos professores e aprendizes, visto que há a possibilidade de um processo contínuo de negociação com seu par.

Como desdobramento do estudo, seria interessante oferecer um *feedback* mais detalhado aos professores em formação das tarefas produzidas por eles. A seção 6.2 deste trabalho apresenta as sugestões da pesquisadora quanto a possibilidades de melhora e expansão das tarefas desenvolvidas. Essas recomendações poderiam ser compartilhadas em mais um encontro com os professores em formação, de modo a dar um retorno a partir do que foi discutido na análise dos dados. Outro desdobramento da tese seria observar a decorrência do uso do material aqui elaborado com alunos de LE. Assim, as unidades didáticas seriam colocadas em prática, a fim de contribuir para a comunidade, a partir de um trabalho que foi iniciado na academia.

Tentamos salientar os pontos positivos das produções dos professores em formação, de modo a valorizar seu esforço e incentivar o seguimento da produção autônoma do professor, o qual nem sempre mostra confiança para criar materiais próprios. É essencial motivarmos o processo de elaboração de material didático, visto que mesmo ao usar livros didáticos, o professor precisa avaliar o que é apropriado para seu grupo de alunos e de que modo pode construir alternativas didáticas em sala de aula. Por isso, desenvolver a competência de produtor de material didático e *designer* instrucional de tarefas mediadas por tecnologia parece ser o grande desafio do professor em formação que temos hoje nas universidades.

Assim, a principal contribuição deste trabalho foi oportunizar uma reflexão acerca das possibilidades de produção original e significativa por parte dos professores

em formação, os quais têm como meta em sala de aula elaborar planos didáticos que possam ir ao encontro dos interesses e necessidades de seus alunos. Dessa maneira, pensar em planejamento pedagógico vincula-se fortemente ao uso de NTICs, visto serem esses recursos estimados nos contextos diários dos aprendizes. Fullan e Smith (1999) salientam que as mudanças educacionais envolvem um processo contínuo de refazer e repensar, de modo que só ao ressignificarmos nossas práticas poderemos contribuir para nossa docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, v. 36, n.1, p.5–18, 1981.

ALMEIDA, M.; VALENTE, J.; PRADO, M. (Org.). *Educação a distância via Internet: formação de educadores*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ARAÚJO, A. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n.3, p. 441-461, 2009.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. Digital genres: a challenge to traditional genre theory. *Information Technology & People*, v.18, n.2, p.120-141, 2005.

AUSUBEL, D. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BACKER, J. Using synchronous multi-user Internet programs for teaching English as a second or foreign language. *ETNINEWS*, v. 3, 1997. Disponível em: <<http://www.w-angle.galil.k12.il/red/issue3/feature2.html>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BANDEIRA, D. *Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BEAUGRANDE, R. Cognition and technology in education: knowledge and information – language and discourse. In: BEAUGRANDE, R. *Miscelânea*. 2003. Disponível em: <<http://www.beaugrande.com/CognitionTechnologyEducation.htm>>. Acesso em: 04 jun 2013.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.

BLACK, R. *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang, 2008.

BLAKE, R. *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning*. Washington: Georgetown Press, 2008.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BOUCHARD, P. Network promises and their implication. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v. 8, n.1, p. 288- 301, 2011.

BRAGA, D. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.30, p. 5-16, 1997.

BRAGA, D. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004. p. 144- 162.

BRAGA, D. Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, v.9, n. 2, p. 63-76, 2010.

BRAGA, D.; COSTA, L. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.36, p.61-79, 2000.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. (Ed.). *How People Learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/251_Resolucao%20N%20001_2002%20CNE_C P.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

BRIERLEY, B.; KEMBLE, I. *Computers as a tool in language teaching*. New York: Ellis Horwood, 1991.

BROWN, D. *Teaching by principle: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

BURNETT, C. Research into literacy and technology in primary classrooms: an exploration of understandings generated by recent studies. *Journal of research in reading*, v.32, n.1, p. 22-37, 2009.

BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001.

CARLINI, A.; RAMOS, M. A avaliação do curso. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 161-165.

CANNIVENG, C.; MARTINEZ, M. Materials development and teacher training. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003, p. 479–489.

CARROLL, F.; KOP, R.; WOODWARD, C. Sowing the seeds of learner autonomy: transforming the VLE into a third place through the use of web 2.0 tools. In: EUROPEAN CONFERENCE ON E-LEARNING, 2008, Chipre. *7th European Conference on e-Learning*. Chipre: Academic Publishing International, 2008. p.152-160.

CELANI, M. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 17-34.

CHAPELLE, C.; LUI, H. Theory and research: investigation of ‘authentic’ CALL tasks. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Ed.). *CALL environments*. Alexandria: TESOL Publications, 2007, p. 111–130.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COSTA, L. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual*. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CRISTOVÃO, V. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, n.8, p. 173-191, 2005.

DAIUTE, C. Writing and communication Technologies. In: INDRISANO, R.; SQUIRE, J. (Ed.). *Perspectives on writing: research, theory and practice*. Newark: International Reading Association, 2000. p. 251-276.

DAMIANI, M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEREWIANKA, B. Developing electronic materials for language teaching. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003, p. 199-220.

DOWNES, S. Learning Networks in Practice. In: LEY, D. (Ed.) *Emerging Technologies for Learning*. National Research Council of Canada, 2007. p. 19-27.

DOWNES, S. Learning Networks and Connective Knowledge. In: YANG, H.; YUEN, S. *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*. Information Science Reference, 2010. p. 1-26.

DWYER, D.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational Leadership*, v. 48, p. 45-52, 1991.

ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company, 1983.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FULLAN, M. *The Three Stories of Education Reform*. 2000. Disponível em: <http://pil.numplus.com/SchoolLeadership/04-fullan/Resources/The_Three_Stories_of_Education_Reform.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

FULLAN, M.; SMITH, G. *Technology and the problem of change*. 1999. Disponível em: <<http://www.michaelfullan.ca/media/13396041050.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

GARCIA, S. Objetos de aprendizagem: investindo na mediação digital do conhecimento. In: VII CELSUL, 2006, Pelotas. *VII CELSUL*. Pelotas: Educat, 2006. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/17.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

GEE, J. *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. London: The MIT Press, 2012.

GEE, J.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview Press, 1996.

GERALDINI, A. Chat educacional: que espaço é esse? *Signum: Estudos da Linguagem*, v.1, n.8, p.39-70, 2005.

GOMES, L. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 67-80.

GUIMARÃES, M. Transposição didática e a noção de autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GUIMARÃES, V. Professor e internet: um olhar crítico e investigativo. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, V.; VERGNANO-JUNGER, C. O professor e as novas tecnologias: um olhar crítico e investigativo. In: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 2008, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 11, 2008. p. 100-107.

HARDISTY, D.; WINDEATT, S. *CALL*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *What's Worth Fighting For Out There?* New York: Teachers College Press, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, S. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KERN, R. Technology and language learning. In: SIMPSON, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 200-214.

KNOWLES, M. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press, 1975.

KOP, R. *Networked Connectivity and Adult Learning: Social Media, the Knowledgeable Other and Distance Education*. 354 f. (Tese de Doutorado) – University of Wales/Swansea University, Swansea, Kingdom, 2010.

KOP, R. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Special Issue - Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, v. 12, n. 3, p. 18-38, 2011.

LAASER, W. (Org.). *Manual de criação e elaboração de materiais para Educação a Distância*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LABBO, L.; REINKING, D.; McKENNA, M. Technology and literacy education in the next century: exploring the connection between work and schooling. *Peabody Journal of Education*, v.73, n. 3, p. 273-289, 1998.

LAMPERT, M.; BALL, D. Using hypermedia technology to support a new pedagogy of teacher education. *National Center for Research on Teacher Education*. 1990. Disponível em: <

<http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip905.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies*. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. New York: Open University Press, 2011.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. Legitimate peripheral participation in communities of practice. In: CLARKE, J.; HANSON, A.; HARRISON, R.; REEVE, F. R. Harrison et al. (Ed.). *Supporting lifelong learning: Volume 1 - Perspectives on learning*. London: Routledge, 2001. p. 111-126.

LEONTYEV, A. *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon, 1981.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIEBERMAN, A. The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, v.21, p. 5-12, 1992.

LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

LIMA, M. S.; COSTA, P. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.49, n.1, p.167-184, 2010a.

LIMA, M. S.; COSTA, P. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, n.11, p. 143-156, 2010b.

LONG, M.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, v. 26, n.1, p. 27-56, 1992.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 69-91.

LYS, F. Using web technology to promote writing, analytical thinking and creative expression in German. In: LEAVER, B.; WILLIS, J. (Ed.). *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs*. Washington: Georgetown University Press, 2004.

MARCHUSCHI, L. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV*, v. 1, n. 1, p. 9-40, 1999.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in second language acquisition*, v. 20, p. 83-108, 1998.

MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 9-14.

MITCHELL, R; MYLES, F.; MARSDEN, M. *Second language learning theories*. London: Routledge, 2013.

MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v.10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento – o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 175-92.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v.9 n.1, p. 34-51, 2000.

NETO, A.; QUEVEDO, A. O perfil do aluno do primeiro ano do curso de Letras da PUC-SP frente à modalidade semipresencial. *Caderno de Letras (UFRJ)*, n.28, p. 62-72, 2011.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, F. 2009. 241 f. *A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.

OLIVEIRA, S.; ROSA, M.; OLIVEIRA, L.; LAZAROTTI, D.; SCLIAR, B. TV Escola no ensino de Arte: uma pesquisa. *Contrapontos*, n.5, p. 237-250, 2002.

OLIVEIRA, R.; VERGNANO-JUNGER, C. Imagens no ciberespaço: teorias e exemplos de leitura em E/LE. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.1, n.13, p. 211-237, 2010.

O'REILLY, T. What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. *O' Reilly: spreading the knowledge of innovators*. 2005. Disponível em: <www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em: 21 set. 2013.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PAIVA, V. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

PAIVA, V. Ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação em Revista*, v. 26, n. 30, p. 353-370, 2010.

PAIVA, V.; BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELLOS, A. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 119-139.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M.; BARON, M.; FINCK, N.; DOROCINSKI, S. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, v.2, n.1, p.37-42, 2002.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v.44, n.3, p. 493-527, 1994.

PINHEIRO, P. Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n.1, p.113-134, 2010.

PINHEIRO, P. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PINHO, I. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

PRABHU, N. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 21 set. 2013.

QUEVEDO, A. O ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. *Revista e-Curriculum*, v. 7, p. 2-22, 2011.

QUEVEDO, A.; CRESCITELLI, M. Recursos Tecnológicos e Ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). *Linha d' Água*, v. 18, p. 43-59, 2005.

QUEVEDO, A.; CRESCITELLI, M.; GERALDINI, A. Do presencial para o digital: uma mudança significativa na formação de professores (Curso de Letras). *Revista E-Curriculum*, v.4, n.2, 2009.

RAMOS, R. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-46.

ROYO, J. *Design digital*. São Paulo: Rosari, 2009.

SALAS, M. English teachers as material developers. *Actualidades investigativas en educacion*, v. 4, n.2, p.1-12, 2004.

SCHÖN, D. *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SIEMENS, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2004. Disponível em: <http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

SILVA, E. A Webquest na Internet: o novo material didático. *Eletras*, v. 18, n.18, p. 225-237, 2009.

SILVA, P. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, J.; TAVARES, R. Ensino de língua estrangeira e cultura no espaço digital. *Caderno Seminal Digital*, v. 5, n.5, p.131-141, 2006.

SIQUEIRA, D. Uso de material hipertextual em um curso de leitura online: foco na perspectiva do usuário. *Sínteses*, v. 12, p. 9-21, 2007.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, R. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. *Fragmentos*, n. 26, p. 73-86, 2004.

SOUZA, S. A internet e o ensino de línguas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 1, p.139-172, 1999.

STANKE, R. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, n.4, p. 935-961, 2011.

STEVENSON, D. *Information and communication technology in UK schools: an independent inquiry*. 1997. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20070104225121/http://rubble.ultralab.anglia.ac.uk/steven-son>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v.58, n.1, p.44-63, 2001.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. p. 95-108.

SWAIN, M. Languaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: an example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 1, p. 104-117, 2011.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v.16, p.371-391, 1994.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, v.82, p.320-337, 1998.

SWAIN; M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001. p. 98-118.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMAS, H. Learning spaces, learning environments and the dis‘placement’ of learning. *British Journal of Educational Technology*, v.41, n.3, p. 502-511, 2010.

TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN; M. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v.15, n.1, p.5-28, 2005.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, v.45, n.2, p.143-179, 2012.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VENTURA, P. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. *Educação & Tecnologia*, v.7, n.1, p.36-41, 2002.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*, v. 8, n.1, p. 24-37, 2010.

VERGNANO-JUNGER, C.; LAZARO, R. A *internet* como fonte de textos para o ensino de e/le: alterações na transposição didática de textos virtuais. *Revista Educere Et Educare*, v.7, n.13, p.188-208, 2012.

VERGNANO-JUNGER, C.; LEITE, B.; PAULA, K. Monitoramento leitor do projeto interleituradas: implicações e contribuições para o letramento na era digital de futuros professores de espanhol LE. *Revista Contemporânea de Educação*, n.13, p. 91-105, 2012.

VIEIRA, I. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.1, p. 251-276, 2004.

VILAÇA, M. *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2009a.

VILAÇA, M. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009b.

VILAÇA, M. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 15, p. 1017-1025, 2011.

VILLANUEVA, M.; RUIZ-MADRID, M.; LUZÓN, M. Learner autonomy in digital environments: conceptual framework. In: VILLANUEVA, M.; RUIZ-MADRID, M.;

LUZÓN, M. (Ed.). *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 1-24.

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

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Org.). *Multimedia Language Teaching*. San Francisco: Logos International, 1996a, p. 3 - 20.

WARSCHAUER, M. Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication. In: WARSCHAUER, M. (Org.). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996b. p. 29-46. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and Language Learning: an overview. *Language Teaching*, v. 31, n. 2, p. 57-71, 1998.

WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: language, culture, and power in online education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

WARSCHAUER, M.; SHETZER, H.; MELONI, C. *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL, 2000.

WELLER, M. *Virtual learning environments: using, choosing, and developing your VLE*. Abingdon: Routledge, 2007.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Varied activities for variable languages. *ELT Journal*, v.41, n.1, p. 12-18, 1987.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v.17, p. 89-100, 1976.

XAVIER, A. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. *Investigações: linguística e teoria literária*, v. 8, n. 2, p.1-9, 2006.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W.; OKAMURA, K. Explicit and implicit structuring of genres in electronic communication: reinforcement and change in social interaction. *Organisation Science*, v. 10, n. 1, p. 83-117, 1999

APÊNDICE

Aulas postadas na *wiki* PBworks com orientações sobre a produção do projeto

Aula 1

Etapa 1

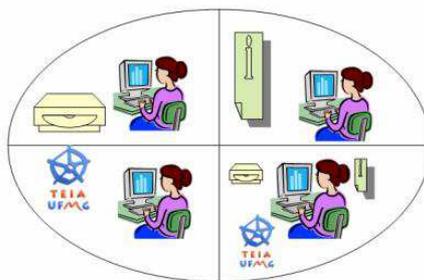
Texto de Paiva e Braga (2011)⁸⁶

Criação de um painel interativo (Wallwisher) com as ideias centrais/palavras-chave do artigo - <http://wallwisher.com/wall/unisinosgrad20122>⁸⁷

Mapas conceituais: <http://cmap.ihmc.us/download/>

Questões relacionadas ao texto de [Paiva e Braga \(2011\)](#):

1. Como se dá a configuração do espaço escolar em ambiente digital?
2. Que oportunidades a tecnologia da informação oferece aos alunos em termos de escolha e controle? (Benson, 2005)
3. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle é mencionado no texto. Quais são as características dessa plataforma? Você conhece outros AVAs?
4. O que a figura abaixo representa?



Etapa 2 - Exploração dos AVAs

[Moodle](#); [Teleduc](#)

[Socialgo](#), [Grou.ps](#) - pagos (com free trial)

⁸⁶ PAIVA, V.; BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELLOS, A. (Org.) *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 119-139.

⁸⁷ As expressões sublinhadas indicam que no contexto original (página do PBWorks) havia um link com acesso direto ao material.

AVAs a serem usados para o trabalho final: [PBworks](#), [Edmodo](#), [Wikispaces](#) (as duplas podem escolher um desses ambientes para hospedar sua unidade didática).

- Vamos conhecer um pouco das três opções de AVAs mencionadas acima.
- Em cada um deles, em duplas, abra uma página e, em seguida, insira um *link*, uma imagem e um vídeo.
- Crie uma página da sua dupla aqui no PBworks.
- Coloque na página da sua dupla o código de acesso para sua turma no Edmodo ou o *link* do Wikispaces, conforme sua escolha.

Tutoriais dos AVAs:

Tutorial do Pbworks: <http://www.youtube.com/watch?v=rZfIjghlk4Q&feature=related>

Tutorial do Edmodo: <http://www.youtube.com/watch?v=fZ-JB1XSTdA&feature=related>

Tutorial do Wikispaces: <http://www.youblisher.com/p/178152-Tutorial-Wikispaces/>

Compilação de dicas sobre os usos do Edmodo em aula: [15 sugestões](#)

O que é um wiki?: <http://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>

Aula 2

Etapa 1 - Preparação para a Unidade Didática

- Escolher o contexto;
- Especificar o perfil da turma: objetivos, necessidades, idade, proficiência, etc;
- Especificar um projeto interdisciplinar no qual a unidade temática será inserida.
- Considerar aproximadamente 20 horas de atividades.

Etapa 2- Elaboração da unidade temática

- Dar ênfase ao processo de aprendizagem;
- Variar os gêneros textuais e as ferramentas digitais na unidade;
- Incluir alguma tarefa com foco gramatical;
- Incluir tarefas de compreensão escrita e oral e produção escrita e oral;
- Usar imagens para a reflexão dos alunos;
- Relacionar as tarefas com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), mencionadas no texto de Stanke (2011);
- Colocar nas tarefas os três tipos de conhecimento dos Parâmetros Currículos Nacionais de 1998: sistêmico, de mundo e de gênero;

- Colocar as instruções das tarefas em língua estrangeira (com direcionamento aos alunos);
- Ao final, comentar todos os trabalhos dos colegas. Essa é uma atividade individual. Os comentários devem ser postados no AVA em que a unidade for publicada.

Faça uma apreciação da unidade, considerando a relevância da aplicabilidade pedagógica da proposta. Seu comentário pode ser baseado nas seguintes questões: a) O que você destacaria como mais positivo? b) Você modificaria/acrescentaria alguma coisa?

Ao postar o comentário, contemple os itens abaixo:

- a) Nome do parecerista:
- b) Comentários:

Aula 3

- Elaboração da unidade temática;
- Familiarização com ferramentas de produção escrita;

Nesta primeira etapa, em duplas, vocês devem discutir por Skype quais tarefas poderiam ser criadas utilizando as ferramentas digitais de escrita listadas abaixo:

Ferramentas digitais de escrita - Emails; Blogs ([Blogger](#)); [Twitter](#); [Liveblogs](#) (combinação de blog e Twitter)

Ferramentas digitais de escrita colaborativa - [Google Docs](#); [Mixedink](#); [Zoho Writer](#)

Familiarização com novas ferramentas:

- [Formspring](#)
- [Xtra Normal](#)
- [Goanimate.com](#): criação de animações

Aula 4

- Finalização da unidade temática
- Familiarização com novas ferramentas:
[Photofunia](#): para colocar efeitos em fotos
[Animoto](#): "Movie Maker" online
[Openzine](#): criação de revistas online
[Issuu](#): criação de revistas online

ANEXO A – Unidade produzida por Marcela e Kátia no *Edmodo*



... - Contexto:

- Perfil da turma: Alunos de ensino médio de uma escola regular pública com acesso a laboratório de informática, de nível upper – intermediate.
- Projeto interdisciplinar: meio ambiente
- 10 classes of 2 hours each:



... a :

Class 1:

Class discussion: (* conhecimento de mundo)

1- Go to our account on Liveblogs and discuss the following:

What do you know about environment?

How is the environment lately? Has it been facing problems? If yes, what problems?

How do you think people are dealing with it? Positively or negatively?

What do you and your family do to help the environment of the Earth?

What more could you do to help more?

Have you learned/discussed about environment before? When and where?

Show Less



Liveblogs



coveritive.com



... a

Class 1 - Paragraph

Entregar

On groups of three, research about and create a paragraph in English directed to your classmates, explaining in what ways people are already working to improve the environment, and whether you think it is being effective or not. Use our account in Google Docs to create your paragraphs. (*produção escrita)



... - Oxford's (1990) Strategies on Class 1:

- Cooperando com pares;
- Associando/elaborando



... - I liked this task because they have to research more about the issue and make themselves more aware of their world.



- Oxford's (1990) Strategies on Class 2:
- Usando imagens
 - Fazendo mapeamento semântico
 - Revendo e relacionando o material já conhecido



, girls my favorite part of class is conversation
so I thought your project was great



. a **Students**

• Class 2:

1- Look at the attached picture:

- What is it?
- What is its purpose?
- Is it effective? (*conhecimento de gênero)

2- Reflect about the questions above and post your answers in our account at Liveblogs.

3- Review about Imperatives on the attached website and do the following exercises:

[Show Less](#)



COVERITLIVE.COM - CoveritLive - second screen, live blogging, real time engagement - home



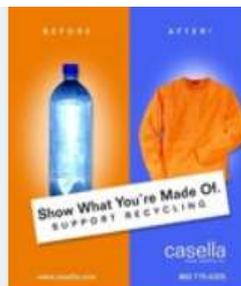
coveritlive.com



Imperatives



englishgrammarsecrets



[Show fewer attachments](#)



. a Students

Class 3 - Advertisement

Entregar

Research online for a campaign towards environment (you may choose about recycling, endangered species, sustainability). Imagine you work at the marketing area of the campaign and create an advertisement to support the campaign, using sentences in the imperative. You may use Photofunia to create your add and then share it with the class:



- I believe this is excellent because this is the moment to get to know campaigns and companies which are concerned with the environment as well as how to help our own community.



. a Students

• Class 4:
Class discussion: (* conhecimento de mundo)
Look at the attached images:

- What do they represent?
- What do you know about it?
- Do you know someone who works for this kind of organization?

Comment on Liveblogs, be sure not to do assignment 2 before you finish this discussion:

Show Less



COVERITLIVE.COM - CoveritLive - second screen, live blogging, real time engagement - home

coveritlive.com

GREEN PEACE



Show fewer attachments



- Girls..

Acho muito bacana levar os alunos a conversarem sobre ONGs e meio ambiente. As discussões e comentários serão feitos em inglês?



. a Students

Class 4: Video



In groups of two or three, choose an NGO and shoot a short video (maximum 5 minutes) introducing the NGO you chose. It must contain basic information about it, such as: (*produção oral)

- Where is it from?
- What is its purpose? Who/What does it fight for?

After, post your video on youtube and share the link with our class. Post commentaries and questions you find relevant about your classmates' researches

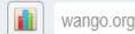
You may research your NGO on the following site:
<http://www.wango.org/resources.aspx?section=n...>

Attention: Each group will choose an NGO from a different part of the globe, in order to not choose the same NGO:

Show Less



Worldwide NGO Directory



. a Students

•Class 5: Look at the attached texts: (*compreensão escrita/ conhecimento de gênero) Do you recognize what they are? What makes you say that? Can you see any differences between them? What are those differences? In which situations would you use text 1? In which situations would you use text 2? Reflect about the questions above and post your answers in our account at Liveblogs:



COVERITLIVE.COM - CoveritLive - second screen, live blogging, real time engagement - home





.. - +Class 5:

Look at the attached texts: (*compreensão escrita/ conhecimento de gênero)

Do you recognize what they are?

What makes you say that?

Can you see any differences between them?

What are those differences?

In which situations would you use text 1?

In which situations would you use text 2?

Reflect about the questions above and post your answers in our account at

Liveblogs:



- Adorei a atividade.. os alunos perceberão diferenças nos e-mails, saberão que existem diferentes formas de comunicação.



a Students

Class 5: Writing formal e-mail - produção escrita

Entregar

Now, create an e-mail to the NGO you researched about last class, mentioning the following topics: (*produção escrita)

- Asking for more information since you want to participate:

- Where do they work /which places?

- What can you do to help this organization?

Share it with us all, comment on your classmates' work, suggesting what they can improve.

PS: If you wish, you can really send the e-mail you wrote to your NGO.

You may look at the site: for more tips: <http://noticias.universia.com.br/destaque/not...>

Show Less



10 dicas para escrever um e-mail profissional



noticias.universia.com.br



a Students

Class 6

Research on songs about the environment. Choose one and identify the purpose of the song, whether it talks about forests, animals, ocean, etc. Share it with us and select the parts of the song which made you figure it out. (*compreensão de texto)

Do you know any artists that support any NGO? Who and what NGO?



. a Students

Class 7 - Movie Review - produção escrita

Entregar

(*produção escrita) In groups of two or three, write a review about a movie that concerns the environment that you have watched (ex: The day after tomorrow, Avatar, Wall-E,) including the following:

- Title
- Introduction (main informations about the movie)
- Development (sinopse)
- Conclusion (opinion – worth watching or not)

You may use Google Docs to facilitate your work.

Do not share your final work with your classmates yet but send it to me by e-mail.



Google Docs - Online documents, spreadsheets, presentations, surveys, file storage and more



accounts.google.com



. a Students

Class 8 - Magazine

Entregar

Get your finished reviews and create a magazine on <http://www.openzine.com/>.
Make use of images and be creative.



Make your own magazine - OpenZine.com



openzine.com



. a Students

Class 9 - Glossary

Entregar

Choose the work of one of your classmates (e-mail, video, review) and get 10 words from it, related to Environment. Explain what the word means with your own words. Let's create a Glossary about environment together:



a Students

Class 10 - Self - evaluation:

Entregar

Together, let's post all of our works on the class blog: e-mails, reviews, videos and the glossary:

Self evaluation:
Send me by e-mail:

- What did you think of this semester's project?
- What did you learn?
- What you could have improved in your performance?
- What grade (1-10) would you give to yourself? Why?
- What suggestions would you give to improve this project?

Show Less

🗨️ 🏷️ 🗨️



- Adorei as aulas de vocês. Achei fácil de entender como vocês colocaram e explicaram as atividades, além do fato de vocês fazerem atividades bem diferenciadas: videos, músicas, etc. Além disso, acho legal trazer um assunto tão em alta e tão importante nos dias de hoje. Muito bom. Parabéns.
Bjs,



- A criatividade, a clareza da organização e apresentação das tarefas destacam-se neste projeto. As avaliações feitas pelos outros colegas da turma refletem a qualidade do projeto, que pode servir como modelo para o grupo todo. Destacam-se a variação dos gêneros, o uso das várias ferramentas digitais e a coerência temática. A variedade das tarefas é fundamental para manter a motivação dos alunos. O projeto está adequado para 20 horas/aula e para o nível proposto. Excelente trabalho.

Show fewer replies...



a Students

Nice! The work you made on defining teh genre is very well-organized.

🗨️ 🏷️ 🗨️



a Students

Meninas, amei o projeto de vcs, muito bem organizado, utilizando várias ferramentas, tópico interessantíssimo, válido e atual!

🗨️ 🏷️ 🗨️

ANEXO B – Unidade produzida por Paula e Valéria no *PBworks*

CONTEXTO DE ENSINO:

- Escola regular particular - IEI - na cidade de Ivoti;

- Perfil da turma:

- 16 alunos;
- 15 anos;
- 3º ano do Ensino Médio - nível B1;
- Os alunos têm 9 períodos de alemão por semana.

PROJETO DA ESCOLA: "Eu-cidadão"

A disciplina de Língua Estrangeira - Alemão abordará assuntos relacionados a cidade, mais especificamente como o aluno vê a sua cidade e se percebe enquanto cidadão.

OBJETIVOS:

- Fazer com que os alunos pensem na realidade que os cerca - sua cidade - e se percebam como parte dela, para que sejam capazes de serem autores de transformações sociais;
- Envolver os alunos na produção e compreensão - oral e escrita - de textos em língua alemã, para que tornem-se mais fluentes no idioma;
- Possibilitar uma maior interação entre os alunos, incentivando a cooperação para a resolução das tarefas, para que eles percebam a importância do trabalho em equipe - seja na comunidade escolar ou fora dela;
- Colocar os alunos em contato com diferentes ferramentas digitais, para que eles sejam capazes de trabalhar em situações diversas, construindo assim um número mais significativo de aprendizagens.

AULAS 1 E 2:

Denk an das Wort Stadt und schreib alles, was dir auffällt. (Conhecimento de mundo; Estratégias: analisando expressões, usando pistas linguísticas, apreendendo a ideia rapidamente).

Pense na palavra cidade e escreva tudo o que vier a sua cabeça.

<http://padlet.com/wall/fq1ui3ydkd>

No grande grupo, serão discutidos os tópicos abordados nessa atividade. Os alunos poderão explicar porque escreveram as palavras.

O professor apresenta o seguinte vídeo aos alunos:



O professor inicia uma discussão, no grande grupo, baseada nos seguintes tópicos: (Compreensão oral; conhecimento de mundo; Estratégia: apreendendo a ideia rapidamente).

- **Wo wurde das Video gedreht?** Onde o vídeo foi gravado?



ist	gesagt	es	ist	gemeint	wenn	härter	es	als



Grill	vom	sind	Damen	wenn	300	es

Denk an deine Stadt und fotografiert Plätze, Menschen, Symbolen, die nach deiner Meinung, die Realität deiner Stadt charakterisieren.

Pense na sua cidade e fotografe locais, pessoas, símbolos que, na sua opinião, retratem a realidade em que você vive.

(Os alunos terão uma semana para trazerem as fotos).

(Essa atividade pode ser realizada em duplas). (Estratégias: cooperando com pares, desenvolvendo a compreensão cultural)

AULAS 3, 4 E 5:

Nessa aula - que irá preceder a entrega das fotos -, os alunos irão ler o texto "**Stadt ist, was du daraus machst**" (Cidade é aquilo que você faz com ela).

O texto está disponível no site do jornal alemão "**Zeit online**":

Lies den Text "Stadt ist, was du daraus machst. Clique auf den Link: (Compreensão escrita; Conhecimento sistêmico e Conhecimento de mundo; Estratégias: analisando expressões, fazendo mapeamento semântico, desenvolvendo a compreensão cultural).

Leia o texto "Stadt ist, was du daraus machst". Clique no link:

<http://www.zeit.de/lebensart/2012-09/lust-auf-stadt-leserkommentare>

Antworte die Fragen: (Conhecimento sistêmico; Compreensão escrita; Estratégias: adivinhando inteligentemente, apreendendo a ideia rapidamente).

Após a leitura, os alunos deverão responder, individualmente, às seguintes questões:

- **Worüber wird es im Text berichtet?** Qual é o assunto do texto?
- **Welche Wörter oder Sätze hast du nicht verstanden?** Que palavras ou frases você não entendeu?
- **In den zweiten und dritten Abschnitten kann man Vorteile des Lebens in der Stadt und auf dem Land lesen. Welche Vorteile werden erwähnt?**

Nos segundo e terceiro parágrafos, são citadas vantagens de viver em uma cidade grande ou no campo. Que vantagens são essas?

- **Im vierten Abschnitt wird gesagt, dass es falsch ist, das Land- und das Stadtleben**

No quarto parágrafo, é dito que apresentar a vida no campo ou na cidade como únicas alternativas é errado. Que alternativa é apresentada nesse parágrafo?

- **Denk an das Leben in der Stadt und an das Leben auf dem Land. Schreib drei Nachteile von beiden Lebensformen.**

Pense na vida na cidade e na vida no campo. Escreva três desvantagens para esses tipos de vida.

- **Wo würdest du am liebsten leben? Warum?** Onde você escolheria morar? Por que?

Benutze das Program Word, um die Fragen zu beantworten. Speiche das Archiv in den Dropbox.

Utilize o Word para responder às questões. Salve o arquivo no Dropbox.

(As respostas dos alunos serão corrigidas e discutidas no grande grupo. Todos poderão participar, dando opiniões e contribuições pessoais).

AULAS 6 E 7:

(Nessas aulas, os alunos trabalharão em duplas.) (Estratégia: Cooperando com pares).

Kreiere einen Cartoon, in dem es zwei Figuren gibt. Eine muss in der Stadt wohnen und die andere auf dem Land, sodass beide ihre Lebensform hervorheben müssen. Du darfst mit einem Partner arbeiten. In diesem Moment achte nur auf den Text des Cartoons. Benutze dafür den [Google Docs](#).

(Conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de gênero; Produção escrita; Estratégias: identificando o propósito da tarefa, associando/elaborando, inserindo palavras novas num contexto).

Em duplas, criem uma história em quadrinhos. A história deverá ter duas personagens - uma irá defender a vida no campo e a outra a vida na cidade. Para criar a história, utilizem a ferramenta [Google Docs](#). Nesse momento, os alunos irão ocupar-se somente com o texto das histórias.

(O professor irá acompanhar o processo de criação das histórias e auxiliará na correção de erros.)

(Depois disso, os alunos irão trabalhar nos quadrinhos, utilizando a ferramenta [Pixton](#). (Aulas 7, 8 e 9)).

AULAS 7, 8 E 9:

(Essas aulas serão utilizadas para a criação dos quadrinhos. As duplas terão uma aula para familiarizarem-se com a ferramenta Pixton e, em seguida, deverão trabalhar nas suas HQs, tendo como base os textos criados nas aulas anteriores.)

(Conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de gênero; Produção escrita; Estratégias: cooperando com pares, associando/elaborando, usando imagens).

AULAS 10 E 11:

(Nessas duas aulas, os alunos apresentarão suas produções aos colegas e à professora.) (Produção oral)

(Durante as apresentações, os colegas deverão fazer apontamentos em seu caderno).

Sage was zu den Vorstellungen: Was war gut? Was könnte anders sein?

Benutze das Word, um die Fragen zu beantworten. Speicher das Archiv in den [Dropbox](#).

Faça comentários sobre as apresentações dos colegas: o que estava bom? O que poderia ser diferente?

(Após as apresentações, os alunos utilizarão a mesma pasta, no [Dropbox](#), utilizada nas aulas 3, 4 e 5, para compartilharem sua avaliação com os colegas.)

(Estratégias: cooperando com outros, conscientizando-se dos sentimentos e emoções dos outros).

AULAS 12, 13 E 14:

(Nessas duas aulas, os alunos trarão as fotos que, segundo eles, retratam a realidade em que vivem.)

Bilde einen Satz zu jedem Bild. Benutze dafür das Wort "wenn" und achte auf die Struktur des Satzes. (Produção escrita; Conhecimento de mundo e Conhecimento sistêmico).

Crie frases para cada uma das fotos. Utilize a palavra "wenn" e atente para a estrutura das frases.

(Essa atividade será desenvolvida em duplas - as mesmas duplas da atividade das fotos.) (Estratégia: cooperando com outros).

(Criadas e corrigidas as frases, as duplas produzirão um cartaz virtual, utilizando a ferramenta [Glogster](#).)

Mach ein virtuelles Plakat mit den Sätze und mit den Bildern. Benutze dafür das [Glogster](#).

(Produção escrita; Conhecimento sistêmico e Conhecimento de gênero; Estratégias: organizando, identificando o propósito da tarefa, moldando palavras, associando/elaborando, usando imagens, usando palavras-chave, fazendo mapeamento semântico).

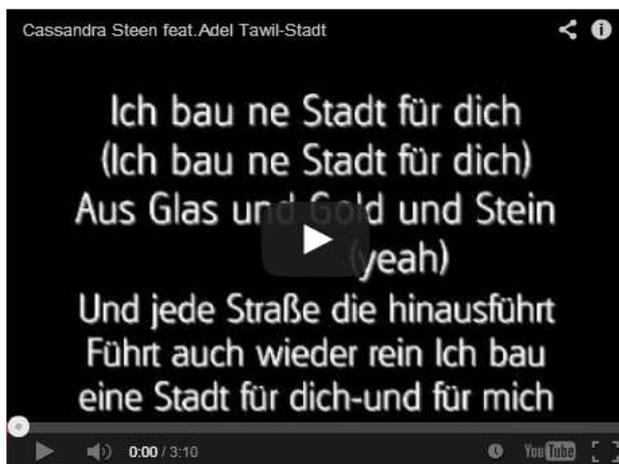
AULA 15:

Eure Mitschüler sind gespannt: Stellt Eure Arbeit vor! (Produção oral; Estratégias: cooperando com outros, criando empatia com outros).

Seus colegas estão curiosos: apresente seu trabalho a eles!

AULA 16 E 17:

Hör die Musik! Escute a música! (Compreensão oral; Conhecimento de mundo e conhecimento sistêmico; Estratégias: analisando expressões, usando pistas linguísticas, apreendendo a ideia rapidamente).



Wie ist die Stadt, die im Lied vorkommt? Como é a cidade que aparece na música?

Finde in der Musik Sätze, die diese "Stadt" zeigen. Ache no texto frases que mostrem como é essa cidade.

Wie ist deine Stadt? Meinst Du, dass sie auch so aussieht? Como é a sua cidade? Você acredita que ela é como a cidade retratada na música?

(Essas questões serão discutidas no grande grupo)

(Compreensão oral; conhecimento de mundo; Estratégia: apreendendo a ideia rapidamente).

WIE WÜRD EINE PERFEKTE STADT AUSSUEHEN???

Wir haben sehr viel mit dem Thema *Stadt* gearbeitet. In diesem Moment kannst Du deine perfekte Stadt bauen!

(Conhecimento de mundo e Conhecimento de gênero; Estratégias: organizando, identificando o propósito da tarefa, associando/elaborando, usando imagens, usando palavras-chave, fazendo mapeamento semântico).

Trabalhamos e discutimos muito sobre o tema *Cidade*. Agora, você pode criar a sua própria cidade!

Dafür wirst du das [City Creator](#) benutzen. Para isso, você irá utilizar o [City Creator](#).

AULAS 18 E 19:

Jetzt hast du schon deine perfekte Stadt gebaut! Agora você já criou a sua cidade perfeita!

Lies das Lied, das wir in der letzten Stunde gehört haben, um dich zu erinnern, wie die Stadt des Liedes ist. Achte auf die Verben! Click auf den link, um zu lesen.

(Conhecimento sistêmico; Estratégias: analisando expressões, apreendendo a ideia rapidamente).

Leia a letra da música que ouvimos na última aula, para que você se lembre de como é a cidade que aparece na música. Preste atenção nos verbos.

(Aqui, o professor espera que os alunos percebam que os verbos da música - ou a grande maioria deles - estão no presente.)

[LIEDTEXT](#)

([Letra e tradução](#) - nesse link está a letra da música com a tradução, se alguém quiser saber o que é cantado!)

Da du deine Stadt gebaut hast, die Stadt der Musik ist Vergangenheit! Deshalb schreib den Liedtext im Präteritum.

(Conhecimento sistêmico e conhecimento de mundo; Estratégias: associando/elaborando, reconhecendo e usando fórmulas padrão, analisando expressões, transferindo, organizando). Atividade com foco na gramática.

Agora que você criou a sua cidade perfeita, a cidade da música é passado! Por isso, escreva a letra da música usando o pretérito.

Benutze dafür das Program Word. Speiche das Archiv in den [Dropbox](#).

Utilize, para isso, o programa Word. Salve o arquivo na pasta do Dropbox - que já foi utilizada nas aulas anteriores.

(As letras da música, depois de salvas na pasta do Dropbox, serão projetadas no quadro e lidas pela turma, para que eventuais erros nas formas verbais sejam corrigidos em conjunto.)

AULA 20:

Eure Mitschüler sind gespannt: Stell Eure Stadt vor! (Produção oral; Estratégias: cooperando com outros, criando empatia com outros).

Seus colegas estão curiosos: apresente seu cidade a eles!

Während du deine Stadt präsentierst, begründe warum du deine Stadt so gemacht hast!

Enquanto você apresenta a sua cidade, diga por que você a faz dessa maneira!

(Nesse momento, os alunos irão mostrar aos colegas a cidade que criaram nas aulas 16 e 17.)



said

[Reply](#) [Delete](#)

Olá Colegas, achei o trabalho de vocês excelente, um tema do cotidiano dos alunos, atividades instigantes e empolgantes. Trabalho muito bem elaborado e dividido para uma aula com 3º ano do Ensino Médio. Parabéns!



said

[Reply](#) [Delete](#)

Olá, meninas!
Como a [nome] mencionou anteriormente, o trabalho de vocês é muito rico e há muita variedade de atividades. Além disso, as ferramentas virtuais utilizadas nas atividades também favorecem o aprendizado do aluno. Muito bom!!!



said

[Reply](#) [Delete](#)

As atividades estão de acordo com os objetivos apresentados e com o contexto em que serão aplicadas. A variedade de gêneros (vídeo, música, reportagem...) e de aplicativos de domínio virtual (Dropbox, Pixton, Glogster...), com certeza, é um dos pontos mais fortes do trabalho. Além disso, as propostas de produção parecem muito instigantes, assim como os temas de abrangência sociocultural. Nota-se o foco nas quatro habilidades e na interação (aluno-aluno, professor-aluno). Adorei a forma como "linkaram" as tarefas. Falei demais, eu sei, mas é que amei o trabalho.



said

[Reply](#) [Delete](#)

Gurias, o trabalho está excelente!!! Adorei o tema escolhido! É bem variado e tudo foi muito bem explicado, ficando bem tranquilo para fazê-lo! Parabéns!



said

[Reply](#) [Delete](#)

Hallo Mädels!

Gostei muito da escolha do tema! É bastante abrangente e permite muitas atividades variadas!
Vocês escolheram gêneros bem variados, o que é muito importante. As imagens, vídeos e a música tornam as aulas interessantes para alunos de qualquer idade. (Com certeza vou "roubar" algumas ideias para trabalhar com meus alunos!)
A atividade com o "CityCreator" é genial! Lembra um jogo de computador (o que os alunos certamente amam) e possibilita o diálogo e troca de ideias entre os alunos na LE! SUPER!



said

[Reply](#) [Delete](#)

Olá meninas,

adorei o trabalho. Vocês foram muito criativas e exploraram muitas ferramentas virtuais. Acredito que os alunos também vão gostar muito. Nossos futuros alunos são nascidos na era digital, e eu acho que o professor deve utilizar em aula toda a tecnologia disponível. O tema é intrigante e faz com que eles compreendam o contexto em que vivem! Sehr schön!!



said

[Reply](#) [Delete](#)

Estou encantada com este trabalho. Todos os requisitos foram atendidos com muita criatividade. Destaca-se o uso das várias ferramentas e o foco no interesse e motivação dos alunos. Todas as habilidades foram contempladas e as estratégias claramente apresentadas em relação às tarefas. Parabéns.

ANEXO C – Unidade produzida por Sandro e Rafael no *PBworks*

Contexto de Ensino:

- Escola pública da cidade de Nova Petrópolis;

- **Perfil da turma:** 14 anos - 9º ano, nível iniciante (A2);

- **Projeto interdisciplinar:** trabalho com gêneros do domínio jornalístico ou que envolvem a capacidade investigativa

- **Atividades:** 20 horas de atividades = 10 semanas, com 2 períodos por semana

- Objetivos

envolver os alunos na produção e compreensão de textos em língua alemã referentes ao domínio jornalístico e publicitário;
desenvolver a própria criatividade e capacidade investigativa de apurar fatos, dados - pesquisa;
fortalecer os laços comunitários no que tange a criar um sistema de comunicação entre alunos, professores e comunidade

- **Necessidades:** aproximar a cultura de língua alemã do dia a dia; inserção sistemática nas ferramentas virtuais - como podem usar a internet a favor deles didaticamente; desenvolver o gosto pela divulgação de ideias, informações;

STUNDE 1 (AULA 1)

Aufgabe 1 (Tarefa 1)

1. Öffne die Seite und lade den Text herunter. Baue den Stammbaum auf! (Abra a página e baixe o texto. Construa a árvore genealógica!)

[Familie.docx](#)

2. Jetzt bist du dran! Wie heißen deine Familienmitglieder? Schreibe in dein Heft und erzähle. (Agora é a sua vez! Como se chamam os membros da sua família? Escreva em seu caderno e conte).

Aufgabe 2 (Tarefa 2)

1. Einführung (Pré-leitura/ Introdução)

[Was macht sie.ppt.pptx](#)

2. Aufgabe (Atividade)

[Kreuzwörtertsel - Familie.pdf](#)

(Os alunos vão somente imprimir o palavras-cruzadas)

STUNDE 2 (AULA 2)

Aufgaben über das Kreuzwörtertsel 'Familie' (Tarefa sobre o palavras-cruzadas 'família')

1. Für wen ist der Text? (A quem se direciona o texto?)

- a) Für Deutschlerner?
- b) Für Familien?
- c) Für Kinder?

2. Was ist das Thema? (Qual o tema?)

- a) Gesundheit?
- b) Wetter?
- c) Familie?

3. Was ist das Ziel? (Qual o objetivo?)

- a) Spaß machen?
- b) Deutsch üben?
- c) Sprechen?

4. Wie heißt dieser Text? (Como se chama o texto?)

- a) Kreuzworträtse?
- b) Speisekarte?
- c) Zettel?

5. Was brauchen wir für den Text? (O que precisamos para o texto?)

- a) Wortschatz?
- b) Lesekompetenz?
- c) Geld?

6. Wie viele Teile hat der Text. Warum?
(Quantas partes tem o texto? Por quê?)

7. Was ist "senkrecht"? Was ist "waagrecht"? Benutze deine Kenntnisse.
(O que significa "senkrecht" (vertical)? O que é "waagrecht" (horizontal)? Utilize os seus conhecimentos.)

8. Unterstreiche in rot das Wort "Familienstand" im Text. Was bedeutet "Familienstand" auf Portugiesisch? Benutze das Wörterbuch.
(Sublinhe de vermelho a palavra "Familienstand" no texto. O que significa "Familienstand" em português? Utilize o dicionário.)

9. Unterstreiche die bekannten Wörter in blau. Was weißt du schon? Löse, was du schon weißt.
(Sublinhe as palavras conhecidas de azul. O que você já sabe? Resolva o que você já sabe.)

10. Verbinde (Relacione).

<input type="checkbox"/> der Sohn und die Tochter	(1) die Geschwister
<input type="checkbox"/> die Schwester und der Bruder	(2) die Enkelkinder
<input type="checkbox"/> der Cousin und die Kusine	(3) die Großeltern
<input type="checkbox"/> die Enkelin und der Enkel	(4) die Kinder
<input type="checkbox"/> die Tante und der Onkel	(5) die Cousins
<input type="checkbox"/> Der Großvater und die Großmutter	(6) die Eltern
<input type="checkbox"/> die Mutter und der Vater	

11. Was ist Familienstand? Markiere.(O que é estado civil? Marque.)

<input type="checkbox"/> reich	<input type="checkbox"/> jung
<input type="checkbox"/> ledig	<input type="checkbox"/> verwitwet
<input type="checkbox"/> arm	<input type="checkbox"/> geschieden
<input type="checkbox"/> verheiratet	<input type="checkbox"/> alt

12. Schreibe die **Artikel** und stelle die Wörter in die **Tabelle**: (Escreva os artigos e coloque as palavras na tabela)

	MASKULIN	FEMININ
Schwager	der Vater	die Mutter
Enkel		
Nichte		
Schwiegervater		
Schwägerin		
Neffe		
Enkelin		
Schwiegermutter		

13. Löse jetzt den Rest des Kreuzworträtsel. Dieser Wörter helfen dir: (Resolva agora o resto do palavras-cruzadas. Estas palavras vão ajudar:).

- Hochzeit - Geburtstag - Baby - Jugendliche - schwanger

STUNDE 3

Wir machen ein Kreuzworträtsel. Was brauchen wir? (Nós vamos fazer um palavras-cruzadas. De que nós precisamos?)

1 - Wir brauchen ein Thema (Nós precisamos de um tema)

Beispiele: Schule, Kinder, Spiele, Familie, Tiere, Essen, Wetter usw. (**Exemplos:** escola, crianças, jogos, família, animais, comidas, tempo etc.)

2 - Wir brauchen Wortschatz (nós precisamos de vocabulário)

Tipp: man kann ein Wörterbuch benutzen (**Dica:** pode-se usar um dicionário)

3 - Für wen? (Para quem?)

Möglicherweise: Kinder oder Jugendliche? Erwachsene? (**Possivelmente:** Crianças ou adolescentes? Adultos?)

4 - Welches Niveau? (Qual o nível?)

Einfach? Schwierig? Anfänger? (Fácil? Difícil?)

5 - Wir brauchen Sätze (Nós vamos precisar de enunciados.)

STUNDE 4

Heute machen wir ein Kreuzworträtsel! (Hoje faremos um palavras-cruzadas)

1. Ihr werdet in Gruppen von 3 bis 4 Mitgliedern geteilt. (Vocês serão divididos em grupos com 3 a 4 membros)

2. Ihr arbeitet im Google

Doc (https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=writely&passive=1209600&continue=https://docs.google.com/%23&followup=https://docs.google.com/<mpl=homepage) (Vocês vão trabalhar no Google Docs)

2. Der Lehrer hilft euch. (O professor os ajuda)

STUNDE 5

Heute machen wir die Evaluation der Kreuzworträtsel. (Hoje faremos a avaliação dos palavras-cruzadas)

1. Tauschen mit einer anderen Gruppe die Kreuzworträtsel (Troque com outro grupo os palavras-cruzadas)

2. Spiele und evaluiere: (Jogue e avalie)

A) Habt ihr das Rätsel gelöst? (Vocês resolveram o palavras-cruzadas)

B) Sind die Sätze gut? (As frases estão boas?)

C) Ist das Thema gut? Sind alle Wörter von diesem Thema? (O tema é bom? Todas as palavras são desse tema?)

D) Ist das Niveau ok? (O nível está ok?)

STUNDE 6

Aufgabe 1

1. Siehe das Bild. (Observe a imagem.)



2. Was gibt es zum Essen? Höre zu. (O que tem para comer? Escute.)

(Texto para o professor: [Was gibt es zum Essen.docx](#) - o professor vai falar o texto, apontando para os alimentos da imagem)

3. Höre noch einmal zu. Welche Wörter gehören zum Text? (Escute mais uma vez. Quais palavras pertencem ao texto?)

Fleisch - Nudeln -	1. _____
Milch - Reis - Brot	2. _____
Butter - Bohnen -	3. _____
Kartoffeln - Pommes frites -	4. _____
Ei - Käse -	5. _____
Gurken - Tomaten	6. _____
Kohl - Kopfsalat	7. _____

4. Wir lesen den Text. (Nós vamos ler o texto)

5. Jetzt seid ihr dran! (Agora é a vez de vocês!)

(Alguns alunos - um de cada vez - vão ir à frente para fazer a descrição do prato de comida conforme o texto lido.)

6. Wir schreiben einen Text (Nós vamos escrever um texto.)

Situation A - Dein Freund besucht dich und will wissen, was es zu Mittagessen gibt.

(Situação A - O teu amigo vem te visitar e deseja saber o que haverá de almoço.)



Zu Mittagessen gibt es...

- Fleisch - Reis - Kartoffeln
- Tomaten - Salat - Saft

Situation B - Du arbeitest in einem Hotel und jemand möchte wissen, was es zum Frühstück gibt.

(Situação B - Você trabalha em um hotel e alguém deseja saber o que haverá de café da manhã.)



Zum Frühstück gibt es...

- Brötchen - Schinken
- Kaffee - Trauben

STUNDE 7 (AULA 7)

Aufgabe 1 (Tarefa 1)

1. Schaue die Bilder an. (Observe as imagens.)



a) Was siehst du auf den Bildern? (O que você vê nas imagens?)

b) Was haben sie gemeinsam? (O que elas têm em comum?)

c) Ist dieses Essen gut?(Você gosta dessa comida?)

2. a) Vervollständige die Tabelle. Benutze auch Bilder (Complete a tabela. Use também imagens)

Pizza - Lasagne - Pommes Frites - Bohnen - Tomaten - Nudeln - Schokolade - Eis - Kekse - Salat - Fisch - Hähnchen - Torte - Kuchen - Wurst

Schlechtes Essen	Gutes Essen	Sehr gutes Essen (Lieblingsessen)

b) Wir sprechen: Was magst du? Was magst du nicht? Benutze die Struktur "Ich mag..."/ "Ich mag nicht..."

(Nós vamos falar: Do que você gosta? Do que não gosta? Use a estrutura "Eu gosto de..."/ "Eu não gosto de...")

c) Wir sprechen: Was magst du **sehr**? Benutze: (Nós vamos falar: Do que você **mais** gosta? Use:

Ich	mag	_____	sehr.
-----	-----	-------	-------

Aufgabe 2

Lieblingsessen - Was mögen wir? (Comida predileta. Do que gostamos?)

Recherchiere wie dein Lieblingsessen auf Deutsch heißt. (Pesquise o nome da sua comida predileta em alemão.)

Schreibe in <http://padlet.com/> und klebe ein Bild dazu. (Poste no padlet e adicione uma imagem)

STUNDE 8

Aufgabe 1

Der Lehrer fragt: (O professor pergunta:)

1. Wie ist das Essen der Schule? Gut? Schlecht? Warum? (Como é a comida da escola? Boa? Ruim? Por quê?)
2. Wer organisiert das Essen in der Schule? (Quem organiza o cardápio na escola?)
3. Ist es wichtig? (Isso é importante?)

Aufgabe 2

1. Wir lesen (Nós vamos ler):

Speiseplan für die Schule für die Woche ab dem 03.06.2013	
	Menü
Montag	Gemüselasagne gemischter Salat Griesdessert <small>(12)(19)(24)</small>
Dienstag	Rahmschnitzel Leipziger Allerlei und Kroketten Eis <small>(3)(12)(21)</small>
Mittwoch	Westfälische Kartoffelsuppe mit Würstchen Buttermilchdessert <small>(1)(9)</small>
Donnerstag	Schweinebraten und Rotkohl Kartoffeln Herrencreme <small>(1)(2)(3)(4)(12)(24)</small>
Freitag	Bratfischfilet mit Remouladensauce und Kartoffelsalat Frisches Obst <small>(1)(2)(3)(12)(24)</small>

Die Definition der Zusatzstoffe entnehmen Sie bitte dem separaten Aushang!

2.

- a) Was ist der Titel des Textes? (Qual o título do texto?)
- b) Einige Wörter kennt ihr schon. Welche? (Algumas palavras vocês já conhecem. Quais?)
- c) Schreibe das neue Wort in dein Heft. Was bedeutet es? (Escreva a palavra nova em seu caderno? O que ela significa?)

3.

- a) Was bedeutet "für die Woche ab dem 03.06.2013"? Wie weißt du das? (O que significa "für die Woche ab dem 03.06.2013"? Como você sabe isso?)
- b) Schreibe das neue Wort in dein Heft. Was bedeutet es? (Escreva a palavra nova em seu caderno? O que ela significa?)

4. Wie ist der Text organisiert? Welche Teile gibt es? (Como o texto está estruturado? Quais são as partes?)

5. Was steht auf der linken Säule? (O que está escrito na coluna da esquerda?)

6.

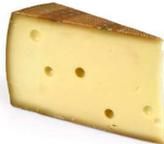
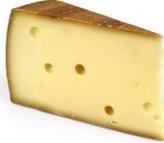
- a) Und was steht auf der rechten Säule? (E o que consta na coluna da direita?)
- b) Einige Wörter kennst du schon. Unterstreiche diese Wörter! (Algumas palavras você já conhece. Sublinhe essas palavras!)

7. a) Schau die Wörter an. Verbinde. (Observe as palavras. Ligue.)

DEUTSCH	PORTUGUESISCH
1. Gemüselasagne	() Assado de porco

2. Kartoffelsuppe	() Salada de batatas
3. Schweinebraten	() Filé de peixe assado
4. Kartoffelsalat	() Sopa de batata
5. Bratfischfilet	() Lasanha de legumes

b) Baue Wörter zusammen. (Construa palavras.)

 der Käse +	 das Brot =	das _____
 Schokoladen +	 der Kuchen =	 der _____
 der Käse +	 die Soße =	 die _____
 Orangen +	 =	 der _____

STUNDE 9

AULA 9

1. Ihr habt eure Lieblingsessen am Padlet geschrieben. Ist jedes gutes Essen immer gesund? Warum?
(Vocês já escreveram as suas comidas favoritas no Padlet. Contudo, toda comida boa é comida saudável? Por quê?)

2. Schreib Beispiele: **Gruppe A** - was ist gesundes Essen? **Gruppe B** - Was ist ungesundes Essen?
(Escreva exemplos: **Grupo A** - o que é comida saudável? **Grupo B** - o que não é comida saudável?)

 <p>gesundes Essen</p>	 <p>ungesundes Essen</p>

3. Wir schauen das Video an (Nós vamos olhar o vídeo):



Allgemeine Fragen (perguntas gerais):

- 1) Was ist das Thema des Videos? (Qual é o tema do vídeo?)
- 2) Wo ist die Frau? (Onde está a mulher?)
- 3) Welche Vergleiche macht sie über Essen? (Que comparações a moça faz sobre comida?)

Zeit: 00:18 - 00:45

Tempo: 00:18 - 00:45

- 4) Zuerst zeigt das Video sechs Essen.
(O vídeo mostra primeiro seis alimentos.)
 - a) Welche sind sie? (Quais são eles?)
 - b) Wie heißt dieses Essen? (Como se chama esse tipo de comida?)
 - c) Dieses erste Essen ist... (Essa comida é...)
 - gesund (saudável)
 - ungesund (não-saudável)

- 5) Was bedeutet das Wort "Hunger"?
(O que significa a palavra "Hunger" (fome)?)

Zeit: 00:45 - 01:00

Tempo: 00:45 - 01:00

- 6) Das nächste Essen, das vorkommt, ist... (Os próximos alimentos que aparecem são...)
 - gesund (saudáveis)
 - ungesund (não-saudáveis)

- 8) Welche Frucht liebt die Frau?
(Que fruta a mulher adora?)

Zeit: 01:00 - 01:20

Tempo: 01:00 - 01:20

- 8) Viel trinken macht... (Beber muito faz a gente ficar...)

- () alt (velho) () dick (gordo) () schön (bonito)
 () satt (satisfeito) () krank (doente)

9) Ist süße Limonade gesund? Warum?
 (Limonada doce é saudável? Por quê?)

10) Welche sind die gesunden Getränke?
 (Quais são as bebidas saudáveis?)

Zeit: 01:20 - 01:35

- 11) Milchprodukte sind (Produtos derivados do leite são...)
 () ein bisschen gesund (um pouco saudáveis)
 () ungesund (não-saudáveis)
 () sehr gesund (muito saudáveis)

12) Was mag die Frau zum Frühstück?
 (O que a mulher gosta de café da manhã?)

Zeit: 01:36 - 01:51

- 13) Wenn man Fleisch isst, dann (Se a gente come carne, que ela seja, então...)
 () fettes (gorda)
 () mageres (magra)

Zeit: 01:52 - 02:03

- 14) Zucker und Fette (z.B. Limonade und Chips) machen uns... (Açúcares e gorduras (por exemplo limonada e chips) fazem a gente ficar...)
 () fit und gesund (em forma e saudáveis)
 () dick und krank (gordos e doentes)

15) Was bedeutet "gesund Futtern"? (O que significa "Gesund Futtern" (comer saudável?)

STUNDEN 10 e 11

(Aulas 10 e 11)

Os alunos serão divididos em grupos para realizar um trabalho sobre cardápios da escola. Existem o cardápio da cantina, das merendas (manhã e tarde) e, talvez ainda, o cardápio do almoço. Os alunos serão informado de que os cardápios que eles produzirem serão expostos no espaço da escola, preferencialmente em lugares onde possam cumprir sua função comunicativa real; os cardápios também serão postados em uma blog da turma especialmente criado para essa iniciativa (www.blogger.com). Pensa-se que o link do blog possa constar no site da escola. O professor divide a turma em cinco grandes grupos que abordarão, respectivamente: o cardápio semanal da merenda da manhã - o cardápio semanal do almoço - o cardápio da cantina (salgados e bebidas) - o cardápio da cantina (doces) - o cardápio da merenda da tarde.

Wir schreiben Speisepläne. (Nós vamos fazer cardápios.)

1. Wir informieren uns! (Nós vamos nos informar)

(Os alunos pesquisam com os merendeiros, os cozinheiros, os vendedores da cantina e, se necessário, o nutricionista ou o diretor da escola sobre a comida que será oferecida na semana seguinte. É necessário que esses profissionais estejam previamente avisados do projeto para que tenham essas informações.)

2. Wir übersetzen aufs Deutsche. Welche Wörter können wir? Welche nicht? (Vamos traduzir para o alemão. Quais palavras conhecemos? Quais não?)

3. Für wen ist der Speiseplan? Kinder, Jugendliche? (Para quem é o cardápio? Crianças, jovens?)

4. Weitere Informationen (Mais informações):

- Pensem na estrutura do gênero: título - período da semana - estrutura pelos dias da semana - menu

- Organizem a estrutura criativamente: Como podemos captar a atenção dos nossos leitores? Dicas: bom design, uso de imagens, clareza na organização.

- Usem elementos a mais no gênero: tabela de preços (no caso da cantina), dicas dos alimentos saudáveis.

5. Jetzt schreiben wir die Speisepläne (Agora vamos elaborar os cardápios)

a) für einen Blog (www.blogger.com)

b) für die Schule.

Observação: por se rum blog, o professor vai designar, por semana, um grupo de 5 alunos para dar continuidade à divulgação dos cardápios no blog

STUNDE 12

Heute machen wir die Evaluierung von Stunde 6 bis 11. (Hoje faremos a avaliação sobre as aulas 6 a 11)

(Pensamos em realizar a avaliação em língua portuguesa por uma questão de tempo - para realizá-la em uma aula - e para possibilitar a atividade para os alunos, já que as perguntas são difíceis de serem respondidas em língua alemã)

1. Vocabulário

- O quanto você aprendeu de vocabulário sobre alimentos e alimentação?
- Cite algumas das palavras que você incorporou ativamente ao seu vocabulário (vocabulário usado).
- Você acha que o vocabulário lhe possibilita compreender novos tipos de textos e participar de algumas novas situações de comunicação?

2. Interações e comunicação

- Nos momentos de interação oral ou escrita, você conseguiu se fazer entender para os colegas?
- E você conseguiu compreendê-los?
- Nos textos produzidos, você realmente seguiu as instruções da situação de comunicação?
- No momento de a turma postar sobre alimentos preferidos, a atividade funcionou? Foi legal?
- Como foi produzir o gênero? Você gostou do resultado final?

3. Tema

- Foi interessante falar sobre suas preferências de alimentos?
- Você acha bom falar sobre essa tema?
- O que você aprendeu de mais importante sobre alimentação?

4. Pesquisa e trabalho em grupo

- Como foi pesquisar informações?
- Você gostou da divulgação do trabalho?
- O que você aprendeu no trabalho grupal?
- Quais foram as dificuldades em se trabalhar em grupo?

5. Conhecimentos e competências

- O que você aprendeu sobre o gênero "cardápio"?
- O que você aprendeu sobre composição de palavras em alemão?
- Ao olhar o vídeo, como você avalia a sua competência auditiva?
- Em quais competências (escrita, leitura, ouvir, falar) você acha que melhorou ou melhorou mais? Como? Por quê?

6. Perguntas gerais

- Como foi a sua participação ao todo?
- Como foi a participação dos colegas?

STUNDE 13

Aufgabe 1 (Tarefa 1)

Einführung (Introdução) -

Wir besuchen 2 Internetseiten (Visitaremos duas páginas da internet)

Seite 1 (página 1): <http://www.essen-und-gesundheit.ch/>

Wir schauen den Titel und das Bild an. (nós vamos olhar o título e a imagem)

1) Wie heißt die Internetseite? (Como se chama a página da internet)?

- 2) Du weißt schon, was das Wort "gesund" bedeutet. Was bedeutet dann das Wort "Gesundheit"?
(Você já sabe o que significa a palavra "gesund" (saudável). O que significa então a palavra "Gesundheit" (saúde)?)
- 3) Wie heißen die Früchte auf Deutsch? (Como se chamam as frutas em alemão?)
- 4) Wir schauen die Wörter an (nós vamos olhar as palavras):
- a) Über das Wort "Vitalität", was kann es bedeuten? Vergleiche mit dem Portugiesischen.
(Sobre a palavra "Vitalität" (vitalidade), o que ela pode significar? Compare com o português)
- b) Über "Lebensqualität": Was ist "Leben"? Was ist "Qualität"? Was bedeutet "Lebensqualität"?
(Sobre "Lebensqualität": O que é "Leben" (vida)? O que é "Qualität" (qualidade)? O que é "Lebensqualität"?)
- c) Was haben dies Wörter mit den Früchten zu tun? (O que essas palavras têm a ver com as frutas?)
- d) "Mut zur Veränderung". Wir kennen diese Wörter nicht, aber was kann das sein?
(*"Mut zur Veränderung"* (Coragem para a mudança). Não conhecemos essas palavras, mas o que pode ser isso?)
- 5) Was ist also das allgemeine Thema? (Qual é então o tema geral?)

Seite 2 (página 2): <http://ernaehrungsstudio.nestle.de/start/ernaehrungswissen/basiswissen/Ernaehrungspyramide.htm>

Aufgabe 2 (Tarefa 2)

- 1) Wie heißt die Internetseite? (Como se chama a página da internet?)
- 2) Was ist der Titel? Benutze das Bild: Was bedeutet dieser Titel? (Como é o título? Usando a imagem: qual o tema?)
- 3) Schreibe in Stichpunkten: welches Essen gehört zu jedem Teil der Pyramide?
(Escreva em tópicos: qual tipo de comida pertence a cada parte da pirâmide?)
Instrução: Vá clicando na seta laranja para passar para as próximas páginas, em que há subtítulos que irão lhe ajudar.
- 4) Wir sprechen: welches Essen gehört zu jedem Teil der Pyramide? Benutze deine Stichpunkte.
(Vamos conversar: qual tipo de comida pertence a cada parte da pirâmide? Use suas palavras-chave.)

Aufgabe 3 (Tarefa 3)

1. In Partnern schreibt ihr ein **kurzes Dialog**: (Em duplas, vocês escreverão um breve diálogo)
Die Situation ist, dass *Person A* mehr über gesunde Ernährung wissen will und *Person B* diese Internetseiten kennt.
Person B schlägt *Person A* diese Seiten vor.
(A situação é a seguinte: *a pessoa A* deseja saber mais sobre alimentação saudável, e *a pessoa B* conhece essas páginas de internet.
A pessoa B recomenda à *pessoa A*
- Überlegt:
- a) Wer sind *Person A* und *Person B*? Sind sie gute Bekannte, Freunde?
b) Wo treffen sie sich? Was machen sie?
- Wichtig:** Benutzt Google Docs (docs.google.com)
(Pense nisso: a) Quem são as pessoas A e B? Eles são conhecidos? Amigos?; b) Onde eles se encontram? O que eles estão fazendo? Importante: Usem Google Docs)

(Alunos escrevem os diálogos e entregam para o professor a fim de que ele possa fazer a revisão e correção dos textos.)

Aufgabe 4: Interview und Reportage (Tarefa 4: entrevista e reportagem)

(O professor estabelece, com o alunos, em português, algumas perguntas que precisam constar nas entrevistas de coleta de dados.
A entrevista será feita em português devido ao nível e proficiência em que os alunos se encontram. O objetivo das entrevistas é produzir estatísticas para uma reportagem simplificada que aí sim será escrita em alemão.)

1. Orientação da **entrevista**:

Für wen? Schüler von 11 bis 14 Jahren (**Público alvo:** alunos da escola - de 11 a 14 anos)

Sprache: Portugiesisch (**Língua da entrevista:** português)

Fragen: (Perguntas)

- 1) O que você gosta de comer?
- 2) Você acha isso saudável?
- 3) O que você acha da merenda da escola? Boa? Ruim?
- 4) Você acha a merenda da escola saudável?
- 5) O que você come em casa?
- 6) No geral, como você considera a sua alimentação?

2. Orientação da produção de **estatísticas:**

As estatísticas serão baseadas nas perguntas 1 e 3 e, ainda, em um levantamento dos alimentos que compõem a merenda da escola.

A análise será a seguinte: com base nos resultados da entrevista, qual é a camada da pirâmide alimentar que mais fica em evidência

no que se refere:

- a) às **preferências alimentares** dos alunos
- b) ao que eles **comem em casa**
- c) ao que é servido de **merenda na escola**.

Alunos realizam a entrevista no horário do intervalo. Cada grupo de alunos (5 componentes) é responsável por coletar os dados de uma turma da escola - 5º a 8º anos. Os alunos têm de terminar de coletar os dados ao longo da semana.

STUNDE 14 und 15 (Aulas 14 e 15)

Aufgabe 3 - Fortsetzung (Tarefa 3 - Continuação)

(O professor devolve os textos de diálogo para que os alunos possam fazer suas correções)

1. Korrigiert den Text.
 2. Übt das Dialog und stellt es vor.
- (1. Corrijam o texto. 2. Ensaíem o diálogo e apresentem-no.)

Aufgabe 4 - Fortsetzung (Tarefa 4 - Continuação)

(Alunos trazem material das entrevistas para a aula.)

1. Orientação para a produção da **reportagem simplificada:**

Für wen: Schulgemeinschaft (**Público-alvo:** comunidade escolar)

Sprache: Deutsch (**Língua da reportagem simplificada:** alemão)

Wo: Blog der Klasse und für Ausstellung in der Schule (**Local de publicação:** Blog da turma e publicação na escola - em forma chamativa do tipo cartaz)

Wie: Os alunos elaboram suas reportagens em quartetos. Cada trio foca-se mais em um tema:

1. Bebidas
2. Frutas e verduras
3. Alimentos ricos em grãos
4. Carnes
5. Produtos derivados do leite
6. Doces
7. Gordura e óleos

Estrutura da pequena reportagem:

- 1) Título
- 2) Apresentar a "Ernährungspyramide" (pirâmide alimentar) e seus componentes.
- 3) Falar um pouco sobre a entrevista e apresentar os principais resultados por meio de estatísticas.
- 4) Breve opinião sobre a situação reportada

Wichtig: Übungen für die Reportage:

(Importante: Exercícios para a reportagem)

(Os alunos terminam as atividades em casa e começam a esboçar sua reportagem)

[Questões de reportagem.docx](#)⁸⁸

Questões de reportagem

1. Exercícios sobre “**Título**”

a) Associe os títulos de reportagens com as imagens incluídas nessas reportagens:

- Donnerstags kein Fleisch
- Deutsche lieben Döner
- Die Hälfte der Deutschen ist zu dick
- Müll zum Mittagessen
- Immer mehr chronische Krankheiten

	1 _____		2 _____
1		2	
	3 _____		4 _____
3		4	
	5 _____		

⁸⁸ Este documento estava anexado na plataforma *PBworks*. O conteúdo do documento refere-se ao material a partir do título “Questões de reportagem”.

5			
---	---	--	--

b) Escreva títulos para os textos a seguir. Considere as informações de público-alvo:

	Textos	Público-alvo
1	 <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin: 10px auto;"></div> <p>In der Hafenstadt Hamburg gibt es eine ungewöhnliche Fußballmannschaft. Der Verein FC St. Pauli hat wenig Geld und kann keine teuren Spieler kaufen. Trotzdem ist die Mannschaft jetzt in die Erste Bundesliga <u>aufgestiegen</u>. Die Fans des FC St. Pauli sind bekannt, weil sie ihrem Verein sehr <u>treu</u> sind.</p>	<p>Torcedores adultos de futebol que acompanham jogos de diferentes ligas: título mais "sério", focado na informação.</p>
2	<div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin: 10px auto;"></div>  <p>Immer weniger junge Deutsche frühstücken. Nur die Hälfte aller 18- bis 29-Jährigen isst morgens etwas. Viele sagen, sie haben keine Zeit zum Frühstück. Manchen reicht nur ein Kaffee. Dabei ist das deutsche Frühstück lecker: Es gibt meistens frische Brötchen mit Käse, Wurst oder Marmelade.</p>	<p>População em geral – jovens e adultos – que lerão esse texto em diferentes circunstâncias (texto publicado em revista). Título focado em ser mais chamativo (alarmante).</p>

3		<p>Adolescentes que, espera-se, tenham um poder de compra. Título com o enfoque comercial.</p>
---	--	--

Obs.: em dúvidas sobre o texto, procure discutir com os colegas.

2. Exercícios sobre **corpo do texto da reportagem**

Acesse novamente o site: <http://ernaehrungsstudio.nestle.de/start/ernaehrungswissen/basiswissen/Ernaehrungspyramide.htm>

Responda às perguntas:

- Was ist die Ernährungspyramide?
- Welches ist ihr Ziel?
- Wie viele Teile hat sie?
- Wie heißt jedes Teil? Welche Produkte sind in jedem Teil?

Redemittel:

Das erste/zweite/dritte... Teil heißt ____ **oder** ____ heißt das erste/zweite/dritte... Teil.

Teil 1/2/3... heißt ____ **oder** ____ heißt Teil 1/2/3...

Im Teil X sind (Produkte) **oder** (Produkte) sind im Teil X.

3. Exercícios sobre as **estatísticas coletadas**:

- Welches Lieblingsessen gibt es mehr? Zu welchem Teil der Ernährungspyramide gehört es?
- Welches Lieblingsessen gibt es weniger? Zu welchen Teil der Ernährungspyramide gehört es?
- Welches Essen essen die Schüler mehr zu Hause? Zu welchen Teil der Ernährungspyramide gehört es?
- Welches Essen essen die Schüler weniger zu Hause? Zu welchen Teil der Ernährungspyramide gehört es?
- Welche Art von Essen gib es mehr in der Schule?

4. Exercícios sobre **formação de opinião como repórter**

Em uma entrevista contigo, perguntaram tua opinião sobre alimentação. Redija um parágrafo de resposta e use estas palavras e expressões como referência:

Sobre o tema	Para o texto	Texto
<ul style="list-style-type: none"> • Ernährung • Gesundheit • Essen • Menschen 	Meine Meinung ist... Heutzutage muss man... Ich finde, dass...	<hr/> <hr/> <hr/>
<ul style="list-style-type: none"> • wichtig • gesund/ gut 	Dieses Thema ist...	<hr/> <hr/>
<ul style="list-style-type: none"> • essen • trinken 		<hr/> <hr/>

STUNDE 16 und 17 (Aulas 16 e 17)

Pela complexidade da atividade, os alunos vão terminar de elaborar a primeira versão de suas reportagens com auxílio do professor. Na segunda aula, é necessário que o professor intervenha mais especificamente para que os alunos reconheçam eventuais necessidades de revisão. Os grupos podem, entre si, observar como ficaram as reportagens (avaliar) para propor mudanças, ou seja, a reportagem é apresentada para o pequeno público (os colegas) para que depois seja apresentada ao grande grupo (escola).

Observação: Os alunos podem usufruir a ferramenta <http://www.glogster.com/> para produzir os cartazes.

STUNDE 18 (Aula 18)

Para encerrar as atividades do projeto, os alunos elaborarão uma feira de alimentação saudável (*gesunde Ernährung*) para algum evento da cidade de Nova Petrópolis, como *Festimalha*, *Festival do Folclore*, Festival de Primavera etc. Para isso, o professor deve pedir antecipadamente alguma verba para a Prefeitura, de modo que se possa oferecer sucos e sanduíches saudáveis.

Organização do trabalho

1. Formar 5 grupos. Cada grupo será responsável por um dia da feira. De preferência, o grupo expõe as suas reportagens na feira e oferece os caça-palavras produzidos para o lazer dos visitantes.
2. Escolher os produtos para a feira. Cada aluno deve pesquisar uma receita de suco ou lanche saudáveis em português na internet. Mostrar ao professor as receitas escolhidas.
3. Em equipe (e com auxílio do professor), já listar e traduzir para a língua alemã os ingredientes necessários. Entregar a lista para o professor.
4. Produzir textos em que constam o nome dos produtos e seus ingredientes, tanto em alemão quanto português. O uso das duas línguas é necessário, tendo em vista o público do evento. É claro que o texto deve ser montado para **dar destaque à língua alemã**. Um exemplo é:



Zutaten –

Ingredientes

Brot - pão

Schinken - presunto

Tomaten - tomates

Gurken - pepinos

Salat - alface

5. Os grupos ensaiam a pronúncia dos seus alimentos - também em casa.
6. O professor responsabiliza-se por comprar os ingredientes para a turma e entregar-lhes durante a semana.

Itens para avaliação a ser realizada nas próximas aulas:

- Escolha dos alimentos e/ou bebidas
- Textos escritos
- Responder a perguntas possivelmente feitas pelo público:
 - a) O que é "gesunde Ernährung"?
 - b) Como é o nome desse alimento/ bebida em alemão?
 - c) De que é feito esse alimento/ essa bebida? Como se fala isso em alemão?
 - d) Explicar o que é "Ernährungspyramide".

Para as próximas aulas: Pegar os ingredientes com o professor e trazer os alimentos/ bebidas prontos para ensaios e avaliação.

STUNDE 19 und 20 (Aulas 19 e 20)

Encerramento do trabalho

1ª aula: três dos grupos montam sua feirinha, com os textos sobre ingredientes sobre a mesa e as reportagens expostas. Os outros dois grupos, juntamente com o professor, simulam ser o público que visita a feira. Eles fazem as perguntas que foram programadas e outras que surgirem. O professor deve fazer a avaliação sobre essa interação no que tange a: a) a qualidade dos alimentos e bebidas; b) a qualidade dos textos e c) a qualidade da comunicação sobre como se falam os itens em alemão.

2ª aula: os últimos dois grupos estão na sua vez e o procedimento se repete.

O projeto se encerra com a exposição do professor sobre essa última avaliação e a posterior feirinha na cidade.

**aid**[Reply](#) [Delete](#)

Olá Colegas, achei o trabalho de vocês excelente, um tema que os alunos gostam e querem conhecer mais, atividades instigantes e empolgantes. Trabalho muito bem elaborado e dividido para uma aula com jovens do 9º ano. Parabéns!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

Olá, meninos!

O trabalho de vocês é muito bom. As atividades são muito criativas e instigantes. Além disso, o tema alimentação sempre é bem vindo em qualquer idade. A atividade final também é muito interessante, pois faz com que os alunos levem textos e alimentos para apresentarem aos seus colegas. Muito bom!!!!!!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

a) Nome do parecerista:

b) Comentários:

Oi, colegas! Gostei bastante da variedade de gêneros textuais que vocês utilizaram e acho que é sempre bom usar gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos - o cardápio da escola, por exemplo. Além disso, a proposta de se analisar a situação de comunicação dos textos também é um ponto bem positivo.

Amei a ideia da feira de alimentação em um evento da cidade; essa será, com certeza, uma motivação enorme para os alunos. Parabéns pela proposta!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

Adorei o trabalho, pessoal! O tema foi excelente, deu até fome! hehe... muito bom mesmo. O tema escolhido seria muito bem aplicado ao contexto dos alunos. Acho que para o perfil da turma está muito apropriado. Parabéns!!!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

O tema é socialmente muito útil e interessante, por fazer parte do cotidiano dos alunos. As atividades parecem adequadas ao nível e às necessidades dos alunos. A maneira como elaboraram as perguntas e trabalharam com os gêneros, principalmente "palavras-cruzadas" é, em minha opinião, o ponto mais forte do trabalho. Percebe-se a progressão clara do conteúdo, através de atividades instigantes e de um input bastante completo. Além disso, as propostas de produção e o produto final (feira) são tarefas muito envolventes. Aparecem elementos (inter)culturais, momentos de interação e trabalho com as 4 habilidades. Adorei, de verdade. Parabéns!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

Colagas,

**said**[Reply](#) [Delete](#)

O trabalho de vocês demonstra muita dedicação!

Vocês optaram por um tema do dia a dia de todos nós, que, por isso, é indicado para qualquer idade. O que mais gostei foi como vocês problematizaram a questão da alimentação saudável (e não saudável) e conseguiram criar uma polêmica em cima do tema.

Dessa maneira é possível criar debates e discussões em sala de aula, instigando os alunos a refletirem a respeito do tema e a expressarem sua opinião na LE. Parabéns!

**said**[Reply](#) [Delete](#)

Parecerista:

Gostei muito da proposta de vocês. As atividades propostas são variadas, o que faz com que o trabalho se torne mais interessante. A ideia da feira também é muito legal!!

ANEXO D – Unidade produzida por Cátia e Taís no *Facebook*

Contexto: escola pública ou particular.

Perfil dos alunos: 6ª ou 7ª série de escola regular com acesso a laboratório de informática, nível pré-intermediário.

Objetivos e necessidades: discutir sobre a realidade deles em relação a cozinhar, trabalhar com o gênero "receita" e "artigo", torná-los mais independentes em relação ao próprio aprendizado, assistir vídeos relacionados a cozinhar, trabalhar com o Imperativo de forma contextualizada nas receitas, torná-los capazes de produzir a própria receita, criar um vídeo e compartilhar com a turma.

Projeto interdisciplinar: alimentação

Serão 5 aulas de 3 horas cada.

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#)

Class 1 (part 1)

- Warm up: (the big group) + READING + LISTENING ACTIVITY
 - Do you like cooking?
 - What do you cook?
 - Do you like sandwiches?
 - Do you make your sandwich?
 - What ingredients do you use to make the sandwich?
- Using google images <https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=ii>, check the underlined words for definition. Later, create a glossary at www.wallwisher.com with those words, plus any other word you do not understand. Use a good dictionary for that. (in pairs)

BLT Club Sandwiches

12 strips cooked bacon
12 slices whole wheat bread
1/2 cup mayonnaise
4 lettuce leaves
2 large tomatoes, each sliced into 6 slices

* For each sandwich: Spread 1 slice bread with 1/2 tablespoon mayonnaise; top with a lettuce leaf. Spread 1/2 tablespoon mayonnaise on each side of another bread slice; place on lettuce. Top with 3 slices tomato and 3 strips bacon. Spread a third slice of bread with 1/2 tablespoon mayonnaise. Invert bread on bacon and press down gently.

* Cut each sandwich in half or in quarters to serve.
Makes 4 servings.

Nutritional Information Per Serving (1/4 of recipe): Calories: 380 calories; Protein: 14 grams; Fat: 17 grams; Sodium: 970 milligrams; Cholesterol: 25 milligrams; Saturated Fat: 4 grams; Carbohydrates: 47 grams

3. Answer the following answers about the recipe:

- a. What three ingredientes in the recipe begin by the letter "B", "L", "T"?
- b. How many servings can we make with this recipe?



Curtir · Comentar · Seguir publicação ·
 Visualizado por 6
 O conhecimento de gênero e de mundo é trabalhado nesta aula. Curtir

Class 1 (part 2)

4. Watch the following video about Imperative verbs and complete the rules:

<http://www.youtube.com/watch?v=IDtaFNlov4Y&feature=related>

a. Mark the correct rules about Imperative verbs:

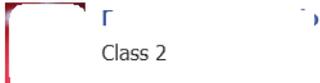
- give orders and commands.
- you use "I", "you", "he", etc...
- give directions and instructions.
- you conjugate the verb.
- you use "do not" or "don't" to make the negative sentence.
- you do not use "I", "you", "he" to make Imperative sentences.

b. Find 6 examples of Imperative sentences in the recipe above:

c. Turn the sentences in "b" into the negative form.

Imperatives - How to give commands in English and more!
 www.youtube.com
<http://www.engvid.com/> In this lesson, I look at the many uses for imperatives. If you ever wanted

Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar ·
 Visualizado por 6
 Estratégias de Oxford: usando imagens, fazendo mapeamento semântico, usando palavras-chaves, praticando com sons e sistemas escritos, reconhecendo e usando fórmulas e padrões, criando estruturas para recepção e produção. Curtir
 O conhecimento sistêmico é trabalhado nesta aula. Curtir



Class 2

Warm up + READING ACTIVITY

A. Questions about the genre recipe. (in trios and later to the big group)

- 1- Is there a title? What is it?
- 2- Whom is it destined for?
- 3- Where can we find recipes?
- 4- Why do we use a recipe?
- 5- What's the structure of a recipe?
- 6- What kind of language is used?
- 7- In what tense the verbs appear?

How to read a recipe

Reading a recipe isn't like reading a book. It's a set of instructions for preparing a food or drink. Once you know how to follow a recipe, you can get cooking!

Recipe Name

The recipe name tells you what you'll be making. Some recipes also give a few words of description about the food or drink. For example, it might say, "Tropical Fruit Smoothie — a healthy and refreshing summer drink." Some recipes include a picture or drawing, too, to show you what the food or drink will look like when it's done.

Servings

The number of servings is important because you probably want to know how much the recipe will make. For instance, will you have enough muffins for the whole class?

Nutritional Analysis

Some people look at the nutritional analysis (say: noo-trish-uh-nul uh-nal -uh-sis) of a recipe before deciding to make it. This tells you how many calories one serving of the recipe contains. It also might list:

- fat
- protein
- carbohydrates
- fiber
- minerals (such as calcium or iron)
- vitamins (such as vitamin C)

Time

Time tells you about how long it will take to prepare the recipe. This is good to know because then you'll know how much time you'll need. And, if you're making dinner, you'll know how early you'll have to start making it.

Ingredients

This is a list of all the items you'll need to make the recipe. Most ingredient lists in kids' recipes are easy to follow. Some even have drawings, so there might be a picture showing exactly how many cups of flour or eggs you will need.

Directions

The directions tell you the steps you need to take to make the recipe. Always read the directions first, from start to finish. Doing this will tell you:

- if you need your adult assistant's help
- if there's anything you don't understand

retrieved from: http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/read_a_recipe.html#

B. Sign up at www.wallwisher.com and create your virtual glossary, words you do not understand in the article "How to read a recipe". Create a class dictionary related to the article.

C. Answer the following questions about the text:

1. What is the genre of the text above?
2. Whom is it destined for?
3. Where do you think it was taken from?
4. Is it useful? Why?



How to Read a Recipe
kidshealth.org
Recipes explain how to cook different foods. Once you know how to follow a recipe, you can get cooking!

👍 Curtir · 💬 Comentar · 🔄 Seguir publicação · 📄 Compartilhar

✓ Visualizado por 6

 Estratégias de Oxford: criando ligações mentais, agrupando, associando/elaborand, inserindo palavras novas num contexto, usando pistas linguísticas, superando limitações na fala e na escrita, selecionando o tópico, ajustando ou aproximando a mensagem.

 Os conhecimentos de gênero e mundo são desenvolvidos nesta aula.

Class 3 (part 1)

1. Watch a video about CHOCOLATE CHIP COOKIES and answer the following question:

a. What ingredients did she buy in the supermarket?

2. Listen again and complete the list of ingredients below:

Ingredients

- 125 grams dark chocolate minimum 70% cocoa solids
- 150 grams _____
- 30 grams _____
- 1 teaspoon(s) bicarbonate of soda
- ½ teaspoon(s) _____
- 125 grams _____
- 75 grams _____
- 50 grams _____
- 1 teaspoon(s) _____ extract
- 1 medium _____ cold from the fridge
- 2 packages of _____

Serves: _____

Cook in _____ degrees for _____ minutes.

3. Underline all the Imperative verbs you can find in the method of the recipe:

Method

1. Preheat the oven to 170°C/gas mark 3. Melt the 125g dark chocolate either in the microwave or in a heatproof dish over a pan of simmering water.
2. Put the flour, cocoa, bicarbonate of soda and salt into a bowl.
3. Cream the butter and sugars in another bowl. (I use my freestanding mixer, itself an odd source of comfort to me.) Add the melted chocolate and mix together.
4. Beat in the vanilla extract and cold egg, and then mix in the dry ingredients. Finally stir in the chocolate morsels or chips.
5. Scoop out 12 equal-sized mounds - an ice cream scoop and a palette knife are the best tools for the job - and place on a lined baking sheet about 6cm apart. Do not flatten them.
6. Cook for 18 minutes, testing with a cake tester to make sure it comes out semi-clean and not wet with cake batter. If you pierce a chocolate chip, try again.
7. Leave to cool slightly on the baking sheet for 4-5 minutes, then transfer them to a cooling rack to harden as they cool.

Retrieved from: <http://www.nigella.com/recipes/view/totally-chocolate-chocolate-chip-cookies-29>

<http://www.youtube.com/watch?v=vHnVaBOL0g8>



Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar

Visualizado por 6

Conhecimento sistêmico é desenvolvido no exercício 3.

Curtir



Class 3 (part 2)

1. Watch the videos below, what utensils from the video appear in the "Chocolate Chip cookies" method:

<http://www.youtube.com/watch?v=u1WXeQuGLP8>

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=xX2Ib3ohtkc>

Extend your vocabulary:

Using google images, discover what the underlined words in the "Method" mean.



Lesson 1. Beginner: Kitchen Utensils
www.youtube.com

This is an educational video that will help you learn the names of kitchen utensils.

👍 Curtir ·
 💬 Comentar ·
 ➤ Seguir publicação ·
 🔗 Compartilhar

Visualizado por 6

Words to be searched for the "Extend your vocabulary": heatproof dish, freshstanding mixer, scoop, palette knife, lined baking sheet, cooling rack. You can search for other words as well.

👍 Curtir

Estratégias de Oxford utilizadas na aula 3: criando ligações mentais, agrupando, associando/elaborando, inserindo palavras novas num contexto, aplicando imagens e sons, usando imagens fazendo mapeamento semântico, usando palavras-chaves, tomando notas, destacando, adivinhando inteligentemente, usando pistas linguísticas.

👍 Curtir

Class 4 (part 1)

Be a fit kid

Being fit is a way of saying a person eats well, gets a lot of physical activity (exercise), and has a healthy weight. If you're fit, your body works well, feels good, and can do all the things you want to do, like run around with your friends.

Some steps only parents can take — such as serving healthy meals or deciding to take the family on a nature hike. But kids can take charge, too, when it comes to health.

Eat a Variety of Foods, Especially Fruits and Vegetables

You may have a favorite food, but the best choice is to eat a variety. If you eat different foods, you're more likely to get the nutrients your body needs. Taste new foods and old ones you haven't tried for a while. Some foods, such as green veggies, are more pleasing the older you get. Shoot for at least five servings of fruits and vegetables a day — two fruits and three vegetables.

Here's one combination that might work for you:

- at breakfast: ½ cup (about 4 large) strawberries on your cereal
- with lunch: 6 baby carrots
- for a snack: an apple
- with dinner: ½ cup broccoli (about 2 big spears) and 1 cup of salad

Drink Water and Milk Most Often

When you're really thirsty, cold water is the best thirst-quencher. And there's a reason your school cafeteria offers cartons of milk. Kids need calcium to build strong bones, and milk is a great source of this mineral. How much do kids need? If you are younger than 9 years old, drink 2 cups of milk a day, or its equivalent. Aim for 3 cups of milk per day, or its equivalent. You can mix it up by having milk and some other calcium-rich dairy foods. Here's one combination:

2 cups (about half a liter) of low-fat or nonfat milk
1 slice cheddar cheese
½ cup (small container) of yogurt

Be Active

One job you have as a kid — and it's a fun one — is that you get to figure out which activities you like best. Not everyone loves baseball or soccer. Maybe your passion is karate, or kickball, or dancing. Ask your parents to help you do your favorite activities regularly. Find ways to be active every day. You might even write down a list of fun stuff to do, so you can refer to it when your mom or dad says it's time to stop watching TV or playing computer games!

Retrieved from: http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/weight/fit_kid.html#

In groups, discuss the following questions about you and the text:

1. What means to have a healthy diet for you?
2. What do you eat for breakfast, lunch and dinner?
3. Do you have snacks between the meals? What do you eat?
4. How often do you eat sweet things (chocolate, candies, etc)?
5. Do you consider yourself healthy? Why (not)?
6. Do you practice any kind of sports or other activities?
7. Do you drink water? How many glasses of water?
8. What suggestions does the text give us to be healthier?

Test how healthy you are and post your result here:

<http://www.allthetests.com/quiz21/quiz/1158618704/Are-you-healthy>

Be a Fit Kid
kidshealth.org

A lot of people talk about fit kids, but how do you become one? Here are five rules to live by, if you want to eat right, be active, and maintain a healthy weight.

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · [Compartilhar](#)

Visualizado por 6

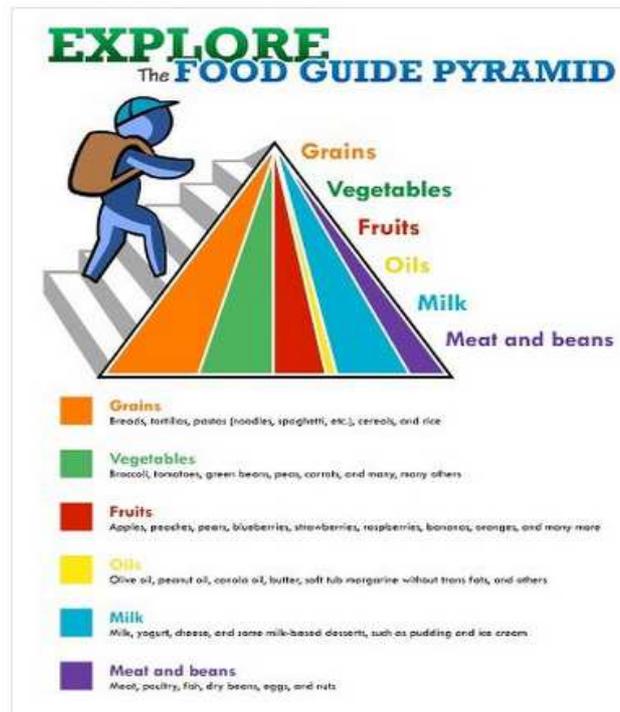
 O conhecimento de mundo é desenvolvido nesta aula.

[Curtir](#)

Class 4 (part 2)

1. Study the following picture.
2. After you have studied the Food Guide Pyramid picture, take the interactive quizz below and post your score here.

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/fgp_interactive.html#cat119



Curtir · Comentar · Seguir publicação ·

Visualizado por 6

Estratégias de Oxford utilizadas na aula 4:
aplicando imagens e sons
Usando imagens; criando ligações mentais;
agrupando; associando/elaborando; inserindo palavras novas num contexto.

Curtir

Class 5

Final Project (in groups)
Taking Nigella's and the kitchen's utensils video, create your own recipe video (in English, of course). Don't forget to mention: the utensils you used, the ingredients + measures, the procedures and servings. By the end of the video you should show the dish prepared.

Last class, bring your dish. We are having a picnic.

Curtir · Comentar · Seguir publicação ·

Visualizado por 6

Estratégias de Oxford utilizadas: Praticando Praticando com sons e sistemas escritos Reconhecendo e usando fórmulas e padrões; superando limitações na fala e na escrita.

Curtir

Oi, gostei das atividades e achei que foi fácil de entender. Infelizmente, só achei difícil de achar o grupo, hehehe Acho que fazer não é meu forte!!

Curtir · Comentar · Seguir publicação ·

Visualizado por 6

Theme appealing and creative tasks. I think you guys have managed to develop activities that promote knowledge construction. I was curious to see it all in class.

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#)

Visualizado por todos

Hey.. Nice project!

I was thinking.. it is a great way to teach children with interdisciplinarity, it's not just English, it's about healthy life you are talking! So I enjoyed! Hugs!

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#)

 curtio isto.

Visualizado por 6

Hi people, I enjoyed very much your project and I think it is a great reflection for the students to think about what they eat and what they should eat. Also, loved the final project. A good way to show what they learned and in a different way too. There were a good variety of exercises, and everything was well connected. Good job!

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#)

 curtio isto.

Visualizado por todos