



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL - IUVI
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL

ANTÔNIA ANDRESSA RAMOS MARTINS

**ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONCEITO DE TEMPO EM
INGLÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PAUTADA NA PRODUÇÃO
AUTORAL DE AUDIOVISUAL**

FORTALEZA

2023

ANTÔNIA ANDRESSA RAMOS MARTINS

ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONCEITO DE TEMPO EM
INGLÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PAUTADA NA PRODUÇÃO
AUTORAL DE AUDIOVISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional. Área de concentração: Tecnologia Educacional.

Orientadora: Profª. Dra. Luciana de Lima

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M341a Martins, Antônia Andressa Ramos.
Análise da aprendizagem significativa do conceito de tempo em inglês por alunos do ensino fundamental pautada na produção autoral de audiovisual. / Antônia Andressa Ramos Martins. – 2023. 150 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Lima.
1. Língua inglesa. 2. Aprendizagem significativa. 3. Recursos audiovisuais. 4. Hora (Tempo). I.
Título.

CDD 371.33

ANTÔNIA ANDRESSA RAMOS MARTINS

ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONCEITO DE TEMPO EM
INGLÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PAUTADA NA PRODUÇÃO
AUTORAL DE AUDIOVISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional. Área de concentração: Tecnologia Educacional.

Aprovada em: 27/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Luciana de Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Lívia Fernanda Nery da Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Antônio José Melo Leite Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, professores e colegas que me acompanharam nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À instituição Universidade Federal do Ceará, pelo apoio.

À Profa. Dra. Luciana de Lima, pela excelente orientação, dedicação e paciência.

Aos professores participantes da banca examinadora: Prof. Dr. Robson Loureiro, Profa. Dra. Ana Paula Medeiros Ribeiro e Prof. Dr. Antônio José Melo Leite Junior, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À minha família, pelo encorajamento e pela força durante todo esse período, em especial à minha mãe, Margarida Ramos, meu pai, Cícero, meu irmão, Niander Ismael, e minha cunhada, Edilene Sousa. À minha vizinha (*in memorian*), Maria Pereira, que faleceu antes de ver eu me tornar Mestre, mas que sempre foi um exemplo de fé, luta e superação.

Ao professor e amigo, Léo Prudêncio, que me encorajou a tentar a vaga de mestrado e me ajudou durante o decorrer do estudo.

Ao Lucas Souza, pela ajuda e orientação na elaboração do produto.

À querida amiga, Maria Teresa Passos, pelo encorajamento e pela acolhida nas diversas vezes em que precisei me hospedar na cidade de Fortaleza.

Aos colegas de trabalho da escola cedida para aplicar o estudo, pelo apoio e torcida de sempre, em especial à coordenadora Francirene Pontes, por todo zelo e compreensão, e ao assistente pedagógico, Bruno Reinaldo, pela ajuda e disponibilidade. Também à professora de cultura digital, Miqueline Cavalcante, por ceder seu espaço de trabalho e contribuir, às vezes, até em participações especiais durante as gravações.

Aos meus alunos, que contribuíram com este trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas. Em especial, Sara Cavalcante e Wênia Lima, pela amizade construída ao longo desses dois anos. Mateus Brito, pelas contribuições e pela disponibilidade de sempre. Raquel Gondim, muito solícita em ajudar e proporcionar carona aos sábados.

As parcerias do grupo da Tecnodocência, Elza Soares e Daniele Sampaio, pelas trocas e parcerias constantes ao longo desses dois anos de curso.

Às amigas, presentes da vida e representação de força nesse processo em que, muitas vezes, o desejo de desanimar é grande: Luciana Pereira, Diana Paula e Adriana Mesquita.

À minha filha/afilhada, Liah Soares, pelo apoio inconstante, pelo carinho e pela admiração recíproca, e à sua mãe, Odaly Soares, querida amiga de longa data, cuja importância eu não poderia deixar de citar nesse processo e em minha vida.

“O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL, 1980).

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa, desde o início da sua implementação no Brasil, é considerado um desafio dentro dos conteúdos escolares: material inadequado, professores com pouca formação, excesso de aulas expositivas em que a participação do aluno não é valorizada. O ensino, portanto, traz poucas contribuições para uma aprendizagem significativa. Além disso, alguns conteúdos requerem maior importância, como é o caso do estudo dos números e das horas, pois são assuntos que os alunos vão utilizar por toda a vida, inclusive em disciplinas e situações diferentes do cotidiano. Diante desse fato, o objetivo do estudo é analisar como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais. O tipo de pesquisa abordada é o Estudo de Caso. A unidade de análise escolhida é composta por uma turma cursando o 5º ano de uma escola particular localizada no município de Sobral/CE. A turma tem um total de 10 alunos com idades entre 10 e 11 anos e com aulas ocorrendo no turno da tarde. A coleta de dados foi realizada em três fases. A primeira trata da aplicação do questionário inicial com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo de números e horas, contendo ainda questões de cunho pessoal por meio das quais foi traçado o perfil desses sujeitos. A segunda trata da aplicação da Sequência Didática, baseada nos Princípios Programáticos de Ausubel (Diferenciação Progressiva, Reconciliação Integradora, Organização Sequencial e Consolidação), composta por 8 aulas com média de 150 minutos cada, em que os alunos produziram vídeos envolvendo os conteúdos das horas em inglês. A terceira trata da aplicação do questionário final, semelhante ao inicial, com o fito de verificar os conhecimentos *a posteriori* dos alunos sobre o conteúdo de números e horas. A análise de dados foi realizada por meio da triangulação metodológica dos dados e da Análise Textual Discursiva a partir de três categorias: *audição*, *leitura e interpretação* e *escrita*, cada um com duas subcategorias: *acertos* e *erros*. A aplicação do questionário inicial revelou que na categoria *áudio* os participantes tiveram dificuldades quando se tratavam de números semelhantes em Inglês e em representar as horas no modelo britânico. Já na categoria *leitura e interpretação*, os participantes tiveram dificuldades de interpretar textos verbais ou mistos, que apresentavam elementos verbais e não-verbais. Na categoria *escrita*, a dúvida maior ocorreu ao representar as horas no relógio analógico. Com a aplicação da sequência didática, a maior parte dessas dificuldades foi superada. No entanto, a aplicação do questionário final apontou que algumas dessas dificuldades ainda não foram sanadas por completo, como é o caso das horas representadas no modelo britânico. Vislumbra-se a adoção dessa prática como uma

metodologia de ensino que proporcione aos estudantes uma aprendizagem mais fundamentada sobre os conceitos de números e horas em Inglês, de maneira a inspirar outros pesquisadores e professores a utilizarem a proposta e aprofundarem a investigação dessa temática.

Palavras-chave: língua inglesa; aprendizagem significativa; recursos audiovisuais; hora (tempo).

ABSTRACT

The teaching of the English language, since the beginning of its implementation in Brazil, has been considered as a challenge within the school contents: inadequate material, teachers with little training, excess of expository classes in which the student's participation is not valued. The teaching, therefore, brings little contribution to a meaningful learning. Besides, some contents require greater importance, such as the study of numbers and hours, because these are subjects which the students will use throughout all their entire lives, including in different disciplines and situations of daily routine. Before this fact, the aim of this research is to analyze how students in the early years of Elementary School learn the concept of time in English based on the Theory of Meaningful Learning, developing audiovisual resources. The type of research addressed is the Case Study. The chosen unit of analysis is composed of a group attending the 5th year of a private school located in the municipality of Sobral/CE. The class has a total of 10 students aged between 10 and 11 and classes taking place in the afternoon shift. The collection of the data was developed in three phases. The first one deals with the application of the initial questionnaire, with the aim of verifying the students' previous knowledges about the content of numbers and hours, also containing questions of a personal nature where the profile of these subjects was drawn. The second deals with the application of the Didactic Sequence, based on Ausubel's Programmatic Principles (Progressive Differentiation, Integrating Reconciliation, Sequential Organization and Consolidation), consisting of 8 classes with an average duration of 150 minutes each, in which the students produced videos involving the contents of the hours in English. The third deals with the application of the final questionnaire, similar to the initial one, in order to verify the students' a posteriori knowledge about the content of numbers and hours. The analysis of the data was developed through methodological data triangulation and Discursive Textual Analysis, based on three categories: listening, reading and interpretation and writing, each one with two subcategories: successes and errors. The application of the initial questionnaire revealed that in the audio category, the participants had difficulties when dealing with similar numbers in English and in representing the hours in the British model. In the reading and interpretation category, the participants had difficulties in interpreting verbal or mixed texts, which presented verbal and non-verbal elements. In the writing category, the biggest doubt occurred when representing the hours on the analog clock. With the application of the didactic sequence, most of these difficulties were overcome. However, the application of the final questionnaire pointed out that some of these difficulties have not yet been completely resolved, as is the case with the hours represented in the British

model. The adoption of this practice is envisioned as a teaching methodology which provides students with a more grounded learning about the concepts of numbers and hours in English, in order to inspire other researchers and teachers to use the proposal and deepen the investigation of this theme.

Keywords: english language; meaningful learning; audiovisual resources; hour (time).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da Coleta de Dados	47
Figura 2 - Tempo de navegação dos sujeitos	54
Figura 3 - Filmagens e edições	54
Figura 4 - Alunos realizando tradução de termos em Inglês em laboratório de informática....	62
Figura 5 - Mapa conceitual.....	71
Figura 6 - Mapa Conceitual da Equipe 1	73
Figura 7 - Mapa Conceitual da Equipe 2.....	74
Figura 8 - Mapa Conceitual da Equipe 3	75
Figura 9 - Parte geral da Sequência Didática	90
Figura 10 - Parte específica da Sequência Didática	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MADE	Materiais Autorais Digitais Educacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
VHS	<i>Video Home System</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	JUSTIFICATIVA	18
3	OBJETIVOS	25
3.1	Objetivo Geral	25
3.2	Objetivos Específicos	25
4	PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DAS ORIGENS À ATUALIDADE	26
4.1	Breve panorama sobre a introdução do ensino da Língua Inglesa no Brasil	26
4.2	Os desafios da atuação do professor de Inglês e o uso das tecnologias digitais ..	29
4.3	A compreensão das horas do Inglês Britânico em relação ao Inglês Norte Americano	32
5	MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: TEORIA, MÉTODO E CONCEITO	34
5.1	O audiovisual	34
5.2	Teoria da Aprendizagem Significativa	39
5.3	O conceito de Tecnodocência e os Materiais Autorais Digitais Educacionais ...	41
6	METODOLOGIA	45
6.1	Delineamento e tipo de pesquisa	45
6.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	45
6.3	Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa	46
6.4	Coleta de Dados	46
6.5	Análise dos dados	50
6.6	Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa	51
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
7.1	Perfil dos sujeitos	53
7.2	Questionário Inicial	55
7.2.1	<i>Categoria 1 – Áudio</i>	55
7.2.2	<i>Categoria 2 – Leitura e Interpretação</i>	57
7.2.3	<i>Categoria 3 – Escrita</i>	59
7.3	Observações na Sequência Didática	60
7.3.1	<i>Aulas 1 e 2 - Partindo do Geral para o Específico</i>	61
7.3.2	<i>Aulas 3 e 4 - Partindo do Específico para o Geral</i>	65

7.3.3	<i>Aulas 5 e 6 - Construindo e Apresentando Mapas Conceituais</i>	70
7.3.4	<i>Aulas 7 e 8 - Consolidando os Conhecimentos</i>	77
7.4	Questionário Final	83
7.4.1	<i>Categoria 1 – Áudio</i>	84
7.4.2	<i>Categoria 2 – Leitura e Interpretação</i>	86
7.4.3	<i>Categoria 3 – Escrita</i>	87
8	PRODUTO EDUCACIONAL	89
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL	102
	APÊNDICE B – MODELO DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO	106
	APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO FINAL	107
	APÊNDICE D - PROTOCOLO 1	110
	APÊNDICE E - PROTOCOLO 2	113
	APÊNDICE F- RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 1	115
	APÊNDICE G – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 2	118
	APÊNDICE H – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 3	121
	APÊNDICE I – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 4	124
	APÊNDICE J – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 5	127
	APÊNDICE K – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 6	133
	APÊNDICE L – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 7	136
	APÊNDICE M – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 8	140
	APÊNDICE N - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	143
	APÊNDICE O - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	148

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a aprendizagem de alunos de uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais em relação ao conceito de tempo em Língua Inglesa diante da produção de recursos audiovisuais pautados na Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel. Inicialmente, são apresentadas informações caracterizando o contexto em que a pesquisadora está inserida a partir de um relato histórico de sua experiência profissional e da relação com essa temática. Na sequência, são expostas informações acadêmicas visando embasar os argumentos que tratam da construção do problema da pesquisa e da justificativa buscando entender quais empecilhos dificultam a aprendizagem do Tempo, mais especificamente das Horas, no ensino de Inglês.

A formação docente da pesquisadora iniciou-se no ano de 2009 com a aprovação no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa na Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral/CE. Além de todos os problemas já existentes nas universidades públicas do Brasil afora, o referido curso só contava com dois professores efetivos para atender toda a demanda do curso. Entre dificuldades e greves, a pesquisadora se formou no ano de 2014.

O primeiro contato com a sala de aula aconteceu de modo inverso. Bem antes das disciplinas de estágio, já se encontrava substituindo professores e dando aulas de reforço, principalmente para avaliações de grande escala, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Esse primeiro contato aconteceu logo depois da aprovação, de maneira informal, mas já de grande valia como experiência profissional. O espaço era uma escola que ofertava o Ensino Médio, a mesma da conclusão do segundo grau.

A partir da segunda metade do curso de Letras, surgiu a oportunidade de participar do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Era um Programa que oferecia bolsas de estágio e, por mais que já tivesse o convívio na sala de aula, mesmo de maneira informal, esse período foi muito importante para pensar e avaliar suas práticas pedagógicas. Na época, muitas ações interessantes eram desenvolvidas, mas uma marcou em especial, tratava-se de uma proposta interdisciplinar que culminou na produção de um Fanzine (do Inglês *fanatic fans*, trata-se de um gênero para pessoas que gostam de um tema em comum), cujo tema de debate para construção desse gênero era o preconceito. O grupo que compunha o Programa era formado por estudantes de três áreas diferentes: Letras, Geografia e Filosofia. Essa experiência a fez desconstruir a ideia que tinha de uma aprendizagem fragmentada, passando a acreditar que a interdisciplinaridade é possível.

Até então, sua formação se voltava mais à disciplina de Língua Portuguesa. Quando

já estava bem próxima de finalizar o curso, teve mais contato com a Língua Inglesa, mais precisamente com turmas dos Ensinos Fundamental e Médio, em duas escolas diferentes. No ano de 2016, foi aprovada em concurso público do município onde morava na época, Reriutaba, Ceará. Comparando os ensinos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, era perceptível que a aprendizagem de Inglês ficava mais em segundo plano, não apenas em relação ao ensino de Português, mas de outras disciplinas. Essa realidade era tão nítida que na época o Inglês se constituía como a única disciplina que não tinha coordenador geral e, muito menos, formações. Planos, avaliações, dinâmicas, projetos, eram todos realizados de forma individual ou com algum outro colega que também tinha disponibilidade.

Sua atuação nessa escola, localizada no município de Sobral, começou por volta do ano de 2019 com o Projeto de Idiomas. Desde o início de sua implementação, as aulas de idiomas eram ofertadas no contraturno das crianças, mas desde o fim de 2018 essas aulas foram incluídas na própria carga horária semanal, ampliando de uma aula de Inglês obrigatória para três aulas. Para a pesquisadora, foi e ainda é um grande desafio lecionar para crianças menores, mas a carga horária ampliada garante mais tempo para o desenvolvimento das quatro habilidades da língua inglesa (ler, falar, ouvir e escrever) e apesar de muitos desafios a serem vencidos, todos os dias, sente-se realizada em poder contribuir com a escola e com o desenvolvimento de seus alunos.

Dentro dessa perspectiva, e tendo em mente que a tecnologia era um ponto chave dentro da Educação, surgiu o Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional (PPTGE), ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Submeteu-se ao processo seletivo e obteve êxito. Surgia uma grande oportunidade em ampliar os conhecimentos e entender de que forma poderia ajudar seus alunos a alcançarem o saber, sem métodos prontos ou procedimentos milagrosos de aprendizagem. Afinal de contas, novos problemas exigem novas pesquisas.

Apesar das grandes dificuldades encontradas, falta de material adequado, materiais tecnológicos obsoletos e pouca, ou quase nenhuma, motivação dos alunos, sempre se preocupou em deixar as aulas mais leves e dinâmicas tentando contextualizar o conteúdo com a realidade dos alunos. Filmes, vídeos e músicas sempre foram muito bem-vindos nas aulas de Inglês. Além disso, sempre esteve presente em suas aulas a Metodologia de projetos, como *Soletando em Língua Inglesa* e o *The Voice Kids*, também desenvolvido em Língua Inglesa, ambos aplicados no ano de 2016 no município de Reriutaba/CE. Para Morán (2015), é importante que os projetos estejam conectados à vida dos alunos e que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os e negociando quais as melhores formas de realizar o projeto.

À medida que as aulas eram realizadas, as dificuldades dos alunos se tornavam mais

notórias. As crianças chegavam sem base alguma de Inglês, visto que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino dessa disciplina não é considerado obrigatório até os anos finais do Ensino Fundamental. Um currículo muito extenso também não consegue contemplar as quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever. Dessa forma, o ensino de Inglês passa a ser muito conteudista e pouco atrativo para os alunos (BRASIL, 2018).

Moreira (2012) afirma que a escola continua incentivando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe, o aluno copia, memoriza para a prova, reproduz conhecimentos memorizados sem significados e os esquece rapidamente. Os alunos passam anos de sua vida estudando informações que serão esquecidas rapidamente. Infelizmente, esse tipo de aprendizagem ainda é muito disseminado nas escolas. Apesar de tantas metodologias novas, o modelo tradicional ainda se faz presente. Dessa forma, conteúdos básicos, como números e horas em Inglês, transformam-se em grandes dificuldades, pois não se trata só de memorizar e reproduzir os conceitos quando solicitados, é preciso que os conteúdos tenham real importância na vida do aluno para que não sejam esquecidos. Por conta disso, dentro do ensino de Língua Inglesa, alguns assuntos requerem maior importância, como é o caso do conceito de tempo e das horas, pois são conteúdos que os alunos vão utilizar por toda a vida, inclusive em disciplinas e situações diferentes.

O ensino do Tempo e das Horas em Língua Inglesa acontece por volta dos 4º e 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes disso, os alunos conhecem os números. É um conteúdo que está presente em outras áreas do conhecimento, como a Matemática e a Geografia e é muito utilizado em textos em Língua Inglesa ou em situações que envolvem a comunicação.

Dessa maneira, o presente trabalho busca responder e compreender o seguinte: de que forma os alunos dos Anos Iniciais aprendem significativamente o conceito de Tempo em Inglês ao utilizarem o audiovisual?

Consideram-se conceitos, segundo Zabala (2014), conteúdos vinculados a um conjunto de fatos, objetivos ou símbolos que possuem características comuns e que descrevem relações de causa e efeito, ou correlação entre si. Destacam-se, portanto, no Inglês, os conceitos de Tempo e Horas como conceitos relevantes para a compreensão de elementos da Língua Inglesa que favorecem a comunicação e o intercâmbio de ideias.

Para melhor apresentação da pesquisa, o presente trabalho se organiza em dez (10) seções. Além da Introdução, o trabalho apresenta a Justificativa, que traz as motivações para a realização da pesquisa, Objetivo geral e específicos. O capítulo 4 versa acerca das propostas metodológicas de Língua Inglesa e um estudo comparativo sobre a leitura das horas no Inglês Britânico e Americano.

No capítulo 5, é abordado o surgimento dos recursos audiovisuais e como são utilizados atualmente. Também é realizado um estudo sobre os pilares da teoria proposta por David Ausubel, a Teoria da Aprendizagem Significativa. Em seguida, são trabalhados os conceitos e estudos propostos pela Tecnodocência, bem como sobre os Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs), sua importância e sua utilização.

O capítulo 6 trata sobre a metodologia utilizada que, neste caso, corresponde a uma pesquisa qualitativa pautada em Estudo de Caso. Em razão do número de participantes e para melhor condução da pesquisa, cada unidade de análise está dividida em três grupos, com três participantes em cada um deles e um grupo com quatro, totalizando 10 sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida em etapas, com ações ocorrendo dentro das aulas de Língua Inglesa, durante as três aulas semanais propostas em uma escola particular no município de Sobral. A partir das três coletas de dados: questionário inicial, aplicação da sequência didática e questionário final, é realizada a análise dos dados por meio da triangulação metodológica e da Análise Textual Discursiva, utilizando-se as seguintes categorias: áudio, leitura e interpretação e escrita.

No capítulo 7, são apresentados os resultados, o perfil dos sujeitos, a apuração acerca do questionário inicial e das categorias de *áudio, leitura e interpretação e escrita*. É ainda nesse capítulo que são expostos os cálculos provenientes da aplicação da sequência didática que se baseia nos princípios programáticos propostos por Ausubel diante da produção de recursos audiovisuais. Por fim, são apresentados os resultados do questionário final.

No capítulo 8, é apresentado o produto educacional. Trata-se de uma sequência didática vinculada aos conteúdos de números e horas em Língua Inglesa, materiais e vídeos produzidos pelos alunos e divulgação de materiais consultados na pesquisa. No capítulo 9, são apresentadas as Considerações Finais. Ao final, são apresentadas as Referências utilizadas para embasar a pesquisa, bem como Anexos e os Apêndices com os questionários utilizados na íntegra como instrumentos de pesquisa.

2 JUSTIFICATIVA

O conceito de tempo surge quando o homem sente a necessidade de medi-lo. A partir de observações climáticas, corpos celestes e fenômenos da natureza, essa necessidade motiva a criar formas cada vez mais precisas de medir o tempo. Além de medir meses e anos, era preciso medir também intervalos de tempo mais curtos, as horas.

Diversos inventos foram criados com o objetivo de medir as horas: relógio solar, relógio mecânico, relógio de bolso e o mais conhecido, relógio digital. O tempo foi padronizado em segundos, minutos e horas.

Por ser considerado um conteúdo básico, o ensino sobre as unidades de tempo inicia logo no 1º ano do Ensino Fundamental I e segue sendo aprofundado nos anos posteriores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que descreve as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No que diz respeito à aprendizagem em Matemática, o documento esclarece que os conteúdos estão relacionados à compreensão e às suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Por exemplo, dentro do Eixo de Grandezas e Medidas, a proposta é a resolução de problemas oriundos de situações do cotidiano envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo e temperatura (BRASIL, 2018). No quadro 1, estão expostas as habilidades presentes na BNCC sobre as medidas de tempo de 1º e 2º anos das séries iniciais da Educação Básica.

Quadro 1 - Habilidades BNCC 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

ANO	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.
		(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.
		(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.
2º	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.
		(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Percebe-se que indicar, medir, registrar, ordenar são atividades propostas desde a educação básica, então por que muitos alunos sentem dificuldades em ler horas, medir intervalos de tempo, ordenar datas? Segundo Souza *et al.* (2022), o ensino sobre o conceito de medida de tempo não se constitui como uma tarefa fácil para professores e alunos, pois trata-se de uma grandeza intangível. Reis Santos (2014, p. 64) corrobora com a seguinte citação:

Num certo sentido, podemos dizer que a altura de uma torre, a distância de uma muralha, a largura de um rio e assim por diante, na verdade não são medidos, mas calculados, ou seja, a medida não é dada. Por outro lado, no que se refere à medida do tempo, esta propriedade não é utilizada e o tempo também não é calculado, pelo menos à primeira vista. No caso da ampulheta e do relógio de água o tempo é medido pela duração da queda da areia e da água.

Medir o tempo é algo que necessita de instrumentos e interpretar de forma correta é a chave para aprender de forma efetiva esse conteúdo que permeia o mundo das Ciências no momento em que o aluno consegue expressar a que horas realiza suas atividades de higiene. Na Geografia, ao estudar sobre fuso horário, ou até mesmo em língua estrangeira, ao conseguir interpretar e expressar as horas através da oralidade, o estudo sobre o tempo é necessário. Ao analisar um material didático de Matemática do 2º ano do Ensino Fundamental, percebe-se a conexão das disciplinas de Matemática e História ao mostrar a utilidade do relógio como instrumento da marcação de tempo para organização de uma rotina diária. Chavante e Garcia (2020) afirmam que é importante que os alunos iniciem a construção significativa de sua relação com o tempo presente e a passagem de tempo, comparando a duração do tempo em acontecimentos do seu cotidiano.

Apesar da unidade de tempo estar mais presente nos conteúdos de Matemática, a BNCC (BRASIL, 2018) também prevê esse conteúdo nas habilidades de Língua Portuguesa. Na habilidade 17 do 1º ano do Ensino Fundamental, é previsto que ao final dessa etapa o aluno consiga planejar e produzir listas, agendas, calendários, ou seja, gêneros da vida cotidiana. É importante ressaltar que ao observar qualquer tipo de relógio existente, o aluno deve fazer uma leitura e interpretar aquele artefato, interpretar de que forma e qual informação o instrumento expressa. Desse modo, não se interpreta só um texto escrito, mas os mais variados tipos de texto, nas mais diversas situações.

Essa interpretação também ocorre na Língua Inglesa, apesar de ser conteúdo obrigatório no currículo somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018). Muitas escolas particulares o incluem em sua carga horária. Nas escolas públicas, não ocorre essa oferta, visto que ela não é obrigatória. A interpretação das horas, tanto

em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, é realizada basicamente da mesma forma e requer dos alunos fatores em comum, como: leitura e interpretação, identificação dos números e operações matemáticas, por exemplo, os múltiplos do número cinco e frações. Além disso, é necessário que o aprendiz conheça, pelo menos, os números de 1 a 60 (CHAVANTE e GARCIA, 2020).

Tão importante quanto expressar as horas é saber que os professores também têm seu tempo, na maioria das vezes bem dividido e bem exíguo, o tempo pedagógico. Sabe-se ainda que o tempo pedagógico é diferente do tempo de aprendizagem dos alunos e é nesse contexto que o tão analisado “tempo” se torna um objeto de estudo na educação. Muitos profissionais alegam uma sobrecarga com relação aos conteúdos e ao seu cumprimento dentro do período letivo. Essa situação leva muitas vezes a priorizar os conteúdos estabelecidos e compromete a aprendizagem das crianças:

Essa fala possibilita-nos refletir sobre a ansiedade que o profissional carrega em relação ao tempo cronológico e suas tarefas docente, como o cumprimento do plano de ensino anual e suas cobranças, trabalhando com a ideia de dar conta de todo conteúdo programático, mesmo que isso, muitas vezes não resulte na aprendizagem de seus alunos. Vencer o conflito gerado entre dar conta do plano de ensino e propiciar condições para que o aluno aproprie-se do conhecimento teórico implica estar consciente de toda a organização do ensino, inclusive de entender como o sujeito aprende, assim, respeitando o tempo do estudante, realizando perguntas e intervenções que geram reflexões e apropriação do conceito estudado, para poder, intencionalmente, explorar os nexos conceituais dentro do tempo escolar concedido. (DE SOUZA *et al.*, 2022, p.23).

Além do tempo pedagógico comprometido, a disciplina de Inglês nunca esteve em um lugar de destaque nos currículos escolares do Brasil. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 24):

[...] a primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.

Cabe ressaltar ainda as circunstâncias difíceis em que o ensino e a aprendizagem em Língua Estrangeira acontecem, falta de materiais adequados, classes numerosas, número reduzido de aulas, ausência de formação de professores (BRASIL, 1997). Junta-se a isso tecnologias obsoletas e pouco investimento.

Segundo Almeida e Santos (2018), o Inglês é compreendido como língua internacional por facilitar a comunicação de forma global, no entanto, no contexto escolar, o

ensino está voltado para as práticas gramaticais, vocabulares, tradução e memorização, sem a preocupação com a comunicação.

Todo esse conjunto de fatores contribui para que os aprendizes não tenham motivação em aprender uma segunda língua. Muitos alunos veem o Inglês como uma disciplina “menor” que praticamente não agrega em suas vidas escolares. Dessa forma, aprender um conteúdo compreendido como simples, como as horas em Inglês, pode se tornar um grande desafio.

Atualmente, a maior parte da sociedade tem acesso às tecnologias digitais. Televisão, celular, notebook, tablet são instrumentos utilizados no cotidiano e, com a conexão da internet, permitem o acesso à informação nas mais diversas formas: imagens, vídeos, filmes e músicas. Além do fácil acesso aos conteúdos, qualquer pessoa com um celular pode criar, editar, compartilhar seus próprios vídeos, ou seja, há uma gama de opções e possibilidades quando se trata de recursos audiovisuais.

Segundo Antunes (2015), por conta desse fácil acesso que muitas crianças têm, inclusive antes de entrar na escola, as aulas expositivas não se tornam atraentes, pois não possibilitam a interação a que as crianças estão acostumadas. Por muitos fatores e, apesar de diversas metodologias inovadoras, as aulas expositivas ainda são muito utilizadas nas salas de aula. Para isso, é necessário que a escola consiga integrar a realidade do mundo atual e o professor mude suas práticas pedagógicas, incorporando o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano.

No contexto do ensino de Línguas Estrangeiras, as dificuldades são as mesmas. No entanto, os recursos audiovisuais em Inglês tornaram-se fonte inesgotável de material pedagógico. Segundo Gancho (2013), esses materiais são instrumentos valiosos, considerados uma fonte importante de *input* linguístico e cultural prontamente disponível para o uso em sala de aula. Neves (2013, p. 109) contribui ao afirmar que “os materiais audiovisuais são ferramentas pedagógicas eficazes pelo fato de possuírem impactos motivacionais e afetivos que facilitam o processo de aprendizagem”. A nova geração de crianças chega à escola com mais conhecimento e vontade de aprender algo que seja atraente e significativo, pois está conectada a videogames, internet e celulares. Esses impactos motivacionais e afetivos afloram no momento da construção de um vídeo. Nesse processo, a criança aprende e ensina, principalmente quando a realização é feita em equipe. Cada aluno contribui com suas ideias, cria e recria, constrói e desconstrói à medida que troca conhecimento com seus pares.

Além de todos esses recursos que o professor dispõe, os vídeos podem ser desenvolvidos pelos próprios alunos. Gualda (2017) realiza um estudo que tem como proposta

a produção de vídeos em um curso de Inglês com turmas de Tecnologia em Comércio Exterior na Faculdade de Tecnologia em Itapetininga no Estado de São Paulo (FATEC). Essa proposta ocorreu entre os anos de 2014 e 2015 e se consolidou com uma relevante prática oral para aquisição do idioma. A primeira atividade era simples, produzir um vídeo de 30 minutos e com tema livre, mas o requisito principal era que o vídeo fosse inteiramente em Inglês. À medida que os alunos apresentavam os vídeos, outras situações eram criadas, mais produções eram feitas e mais autonomia e engajamento eram notados na turma. Ao final desse estudo, foi verificada também uma aprendizagem significativa com a superação de dificuldades e limitações; maior interesse e motivação, a ideia de disciplina difícil e frustrante para muitos passou a ser compreendida como acessível e prazerosa; e, por fim, o vídeo como ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino e de aprendizagem diante da construção de conhecimento.

A mesma autora ainda considera que

[...] a proposta de elaboração de vídeos aqui apresentada parte do pressuposto de que o aluno deve ser protagonista de seu aprendizado, responsável por suas escolhas, saber trabalhar em grupo, (re)construir, (re)formular e (re)significar aquilo que aprende e ainda se valer dos recursos midiáticos, que usa e controla diariamente, no processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa. Sendo sujeito desse processo, cabe a ele decidir o que e como fazer a partir da intervenção do professor, que passa a ser mediador do conhecimento e não mais transmissor de conteúdos. Assim, construiu-se nas aulas um ensino significativo pautado na aplicação de metodologias ativas com relevância para a vida social e profissional dos estudantes, que dialogasse com seus anseios e privilegiasse a interação, a troca, a organização mental e a aplicabilidade de teorias e conceitos de forma omnilateral e autônoma, respeitando a personalidade do aluno (GUALDA, 2017, p.72).

Nessa perspectiva, fica claro que o recurso audiovisual é uma ferramenta importante para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, esses recursos, segundo Lorensen *et al.* (2021), funcionam como um processo de construção de conhecimento e não mera acumulação de informações. No caso desse trabalho, os principais recursos tecnológicos utilizados foram o laboratório de informática e um celular da *Apple Iphone 8*. A câmera tem 12 megapixels com resolução de vídeo 3840x2160 pixels.

Nesse contexto de construção de conhecimento, adentra a Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel. Segundo Moreira (2012), essa teoria expressa ideias simbólicas de maneira substantiva e não arbitrária de acordo com o que o aprendiz já sabe. Segundo Mirkoski (2013), o aluno deve se sentir parte integrante do processo de conhecimento. Outro ponto importante para a aprendizagem significativa é a validação do conhecimento prévio, é mais fácil para o aluno reter informações em sua estrutura cognitiva quando o mesmo ancora um novo conhecimento a um conhecimento já existente.

Sobre validar o conhecimento já adquirido pelo aluno, Lorenseti *et al.* (2021, p. 733) corroboram a seguinte afirmação

Neste processo, o conhecimento prévio – ou esquemas – já armazenado na memória de longo prazo tem função de firmar a construção do conhecimento, uma vez que as informações que já estão armazenadas na memória de longo prazo do aprendiz são trazidas de volta para a memória de trabalho para serem reprocessadas com as informações novas e, assim, serem integradas como um todo novamente na memória de longo prazo.

Ausubel (2000) propôs, portanto, a ideia do subsunçor que se trata de um conhecimento específico existente na estrutura de conhecimento do indivíduo e que permite dar um novo significado a um novo conhecimento a partir da ancoragem do novo ao já existente. O mesmo autor afirma que diante do princípio da assimilação as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações. Não importa de que forma o aprendiz adquira o conhecimento, a atribuição de significados novos acontecerá mediante seus conhecimentos prévios e da interação entre eles (MOREIRA, 2012).

Por isso, dentro desse conceito, é importante que os professores e a escola validem os conhecimentos prévios de seus alunos. A tarefa do educador é verificar os aspectos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz para, em seguida, conduzir a aprendizagem para uma nova informação. Segundo Moreira (2012), esse conhecimento permite dar significado aos novos conhecimentos ao mesmo tempo em que se tornam mais estáveis na estrutura cognitiva, mais ricos e mais elaborados.

Em pesquisas nas quais a Teoria da Aprendizagem Significativa foi utilizada como metodologia de ensino para a aprendizagem de Língua Inglesa, os resultados obtidos revelaram vantagens. Uma delas é que os conhecimentos adquiridos ficam retidos por mais tempo, as ideias âncoras são dilatadas, o que facilita a aprendizagem de novos tópicos. Além disso, o material que foi aprendido de forma significativa pode ser utilizado em diferentes contextos (SILVA; VARGAS, 2018 *apud* NOVAK, 2000).

Caramana (2017) propôs um estudo no ensino de Inglês para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada em modalidade semipresencial, pautados na Aprendizagem Significativa de Ausubel. A proposta traz ainda a elaboração de recursos audiovisuais, nesse caso, o recurso escolhido foi a videoaula. Ao final da pesquisa, percebeu-se uma melhoria na autonomia da aprendizagem dos alunos e no papel do educador em mediar esse processo. Além disso, a abordagem da Teoria da Aprendizagem Significativa sob o viés ausubeliano foi fator decisivo para que ocorresse uma aprendizagem mais efetiva. Nesse sentido, a turma tornou-se, sobretudo, mais autônoma assumindo um papel de gestora dos seus estudos, colocando-se como

centro da aprendizagem e adaptando o caminho e o ritmo no seu próprio estilo de aprender.

Apesar da relevância dos trabalhos fazendo a conexão entre a TAS e o desenvolvimento de audiovisual, ainda são poucos os estudos com essa temática. Não foi encontrado nenhum trabalho em que os princípios programáticos de Ausubel fossem aplicados, denotando um uso mais fidedigno e apropriado da TAS em contexto de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. Os materiais encontrados incluem a importância dos conhecimentos prévios, mas sem aprofundamento da teoria utilizada.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em Inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais.

3.2 Objetivos Específicos

- Verificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o conceito de tempo em Inglês;
- Verificar quais são as compreensões sobre o conceito *tempo* em Inglês que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam quando desenvolvem vídeos digitais diante da aplicação de uma Sequência Didática pautada nos moldes ausubelianos;
- Comparar os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os conhecimentos *a posteriori* sobre o conceito de tempo em Inglês diante do desenvolvimento de recursos audiovisuais sobre os elementos da leitura, escrita e audição.

4 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DAS ORIGENS À ATUALIDADE

O presente capítulo busca oferecer um panorama histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Para isso, é traçada uma linha do tempo desde o período em que o país ainda era colônia de Portugal, passando pelas principais reformas até chegar aos principais documentos que regem e orientam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras até a contemporaneidade. A seguir, são apresentadas as principais metodologias, os principais recursos tecnológicos utilizados atualmente e os desafios que acompanham os professores de línguas estrangeiras.

4.1 Breve panorama sobre a introdução do ensino da Língua Inglesa no Brasil

Há vários estudos voltados para a origem do ensino de Língua Inglesa no Brasil. Porém, o comentário de Lima e Camargo (2008, p. 2) serve como provocação inicial para se entrar nesse tema:

Acredita-se que o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa tenha ocorrido por volta de 1530, quando um aventureiro inglês conhecido como William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, tendo assim o primeiro contato com os lusitanos e os nativos. William Hawkins fez outras três lucrativas viagens ao Brasil, sendo que em uma delas o aventureiro inglês levou um cacique para Londres, um líder brasileiro. Mais tarde, seu filho John Hawkins e Richard seu neto, continuaram com as incursões nos mercados negreiros do Brasil e da Guiné. Sendo bem recebidos na colônia portuguesa, por volta de um século depois, outros navegantes vieram em busca das riquezas oferecidas pela nossa terra, entre elas o pau-brasil. Mas foi por volta de 1654 que o relacionamento entre Inglaterra e Brasil se estreitou.

O idioma Inglês foi introduzido no Brasil no período inicial de sua colonização. Com o passar dos anos, o Inglês tem se tornado a língua mais falada e de uso profissional, considerando-se que, atualmente, muitas empresas têm como requisito que o candidato saiba falar e compreender o referido idioma. É sabido que o seu ensino na educação básica brasileira remonta aos tempos da monarquia e de quando a família real portuguesa veio morar no Brasil. Polidório (2014, p. 341) elucida melhor o assunto ao comentar que

O ensino de língua inglesa no Brasil começa no século XIX. No ano de 1809, o ensino da língua inglesa e da língua francesa torna-se obrigatório. O método usado para o ensino de língua inglesa era o Gramática-tradução ou o Método Clássico. Nesse método, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. Este método foi oriundo da Alemanha. Nos Estados Unidos, esse método foi, pela primeira vez, chamado de Método Prussiano.

Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra.

É importante ressaltar que os estudos de idiomas estrangeiros foram movidos muito mais por interesses políticos do que por interesses educacionais. Com o declínio do latim que mais tarde viria a se tornar uma língua morta, abriu-se um espaço para outros idiomas, o ensino do francês e do Inglês foram se consolidando impulsionados pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial. O Brasil, que sempre manteve estreitas relações com os ingleses no período colonial, instituiu no currículo escolar das escolas o ensino de Inglês como disciplina complementar aos estudos primários (SANTOS, 2017).

Segundo Paula Chaguri (2012), no que diz respeito ao Brasil já como República não existem muitas informações que tratam desse período, uma vez que são poucos os documentos escritos deixados daquela época. O que de fato acontecia em 1898 era o ensino de três línguas: Francês, Inglês e o Alemão. Com a Reforma de Fernando Lobo em 1892, a carga horária semanal do ensino de línguas é reduzida consideravelmente. A carga horária de 76 horas semanais passa a ser de 29 horas por ano. Essa redução passa a ser não só no ensino de línguas estrangeiras, mas em toda carga horária curricular.

A década de 1930 é marcada pela reforma na educação proposta pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos. É importante ressaltar que nessa reforma houve uma preocupação com o ensino de línguas estrangeiras: Francês, Inglês e Alemão e o latim como língua clássica. No entanto, a maior mudança ocorreu no campo da metodologia, o método implantado agora era o Método Direto Intuitivo:

O Método indicado era o Direto Intuitivo, que significava o ensino pela língua estrangeira, e não a partir da língua materna como no método Gramática e Tradução, conhecido também como Método Tradicional. A finalidade de ensino tinha um caráter instrumental, ou seja, tinha um sentido de acesso a informações veiculadas no idioma estrangeiro. Na verdade, esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado – algumas vezes de forma renovada pelos professores. Consequentemente, a finalidade de ensino continuava a ser a formação do espírito dos alunos pelo cultivo à boa literatura (PICANÇO, 2003, p. 31).

É importante destacar a figura do professor Carneiro Leão que introduziu o Método Direto na reforma do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. O método se baseava em 33 artigos. Um desses artigos se dirigia às noções de gramática. Segundo o método, as regras gramaticais devem ser deduzidas e nunca apresentadas de forma teórica. Desse modo, a Reforma Francisco de Campos introduziu mudanças significativas com a finalidade de preparar o aluno para o ingresso à universidade e sua formação integral (AULA CHAGURI, 2012).

Em 1942, ocorre a Reforma Capanema. O Método Direto continua a ser instaurado nesse período e as línguas estrangeiras continuam ocupando importante espaço no currículo escolar. No entanto, é nesse período que o ensino de alemão é retirado do currículo oficial. Nesse período algumas decisões passaram a ser centralizadas pelo Ministério da Educação, como a metodologia a ser ensinada e o programa de estudo de cada série. Porém, a metodologia utilizada não deu certo e as escolas optaram por substituí-lo por uma versão mais simplificada do método direto, o método de leitura. Segundo Leffa (1999), apesar das reformas no ensino, ainda não existiam políticas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras.

Até a Reforma Capanema, eram ensinadas, no mínimo, três línguas estrangeiras, mas com a criação de Leis de Diretrizes e Bases (LDB) publicada na década de 1960, esse quadro mudou bastante. A oferta passou de três línguas estrangeiras a uma só língua, ainda em caráter optativo, bem como as disciplinas de Sociologia e Filosofia. O que decidiria era a existência do professor com a formação exigida.

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

No que diz respeito ao ensino línguas estrangeiras no Brasil, tanto a LDB proposta em 1961 quanto a LDB proposta em 1971 diminuíram drasticamente a carga horária proposta nos currículos anteriores. No ano de 1996 é publicada uma nova LDB. Esse documento estabelece, de fato, a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, a partir da 5ª série do currículo escolar (CHAGURI, 2012).

Complementando a nova LDB, em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se tratam de diretrizes elaboradas para orientar educadores, coordenadores e diretores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes à cada disciplina, que pode ser adaptada às peculiaridades locais. Os PCNs não chegam a propor uma metodologia específica, mas sugerem uma abordagem sociointeracionista baseada na leitura (BRASIL, 1997).

Apesar de a escolha da língua estrangeira ficar a cargo da comunidade escolar, a Língua Inglesa se solidificou como praticamente única disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas do país, desvalorizando a presença de outras línguas, como o francês e o espanhol.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão homologada pelo Ministério da Educação em 2017, trata o ensino de Língua Inglesa como *status* de língua franca, ou seja, ela não pertence mais aos países em que a adotam como língua oficial, mas sim aos falantes espalhados pelo mundo inteiro com diferentes repertórios linguísticos e culturais. No referido documento, são propostos cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. A oferta do ensino de Língua Inglesa passa a ser obrigatória a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e segue pelo Ensino Médio, no entanto, o documento não se posiciona quanto à oferta para os Anos Iniciais e Ensino Infantil, abrindo a possibilidade para que escolas particulares tenham o ensino dessa língua como diferencial em relação às escolas públicas (BRASIL, 2018).

Conforme a evolução tecnológica se encaminha mundialmente, o ensino e os conteúdos dispostos em sala de aula ganham outros rumos salientados por Vilarinho (s.d., n.p.):

O ensino de inglês já passou por diversas metodologias: tradicional, direta, audiolingual e sociointeracionista. Alguns métodos ainda refletem hoje em dia nas salas de aula. Não é porque novas abordagens surgiram que as técnicas antigas deixaram de existir.

Após reformas, métodos, disciplina obrigatória e optativa, o ensino de Língua Inglesa sempre esteve presente nos currículos escolares brasileiros, hora com mais expressiva importância, hora com menos importância, mas que hoje se configura como uma disciplina que tem seu papel no ensino e na aprendizagem e está presente nos principais documentos que regem atualmente a educação brasileira.

4.2 Os desafios da atuação do professor de Inglês e o uso das tecnologias digitais

O ensino do idioma Inglês, na proposta curricular atual para a Educação Básica, é algo obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, é interessante que professores, coordenadores e gestores da educação básica revejam seus direcionamentos metodológicos para que o ensino-aprendizagem da língua inglesa continue caminhando junto com as investigações dos pesquisadores e saibam utilizar os novos recursos midiáticos, já que se conhece a importância do saber científico do professor, embora muitos se deparem com problemas na regência das aulas.

Freire (1987) afirmava que ninguém educa ninguém e que todo conhecimento é mediatizado pelo mundo, ou seja, enfatizava ser importante trazer o mundo cotidiano do aluno para a aprendizagem em sala de aula, por mais que o discente queira imbuir conhecimento para

o docente, sem saber da sua realidade e vivência.

Tendo em mente que o mundo está cada vez mais globalizado e é cada vez mais comum os jovens terem livre acesso à internet e a jogos eletrônicos, uma das saídas de muitos professores foi trabalhar o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Como Gardner (1994) comenta, com o uso de jogos é possível trabalhar múltiplas inteligências, a saber, a matemática, a musical, o raciocínio lógico, dentre outras. Helfer (2015, p. 23) corrobora que

Vemos assim, nos jogos, uma porta para que essas múltiplas inteligências se relacionem de forma mais natural, além de estar presente em um formato diferente do tradicional. Fugir do quadro, caneta, cópia, cola. Explorar o jogo de forma lúdica e espontânea, deixando o mesmo envolver o jogador a ponto de ele se sentir dentro daquela realidade.

Trabalhar o ensino de língua inglesa utilizando formas lúdicas tem sido uma das soluções metodológicas utilizadas pelos professores, pois:

O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e consequentemente a curiosidade e a construção do conhecimento. (NOGUEIRA, 2008, p. 05).

Ciente das dificuldades em encontrar algum falante nativo de Língua Estrangeira, Oliveira e Cardoso (2009, p. 89) criaram como ferramenta de ensino e de aprendizagem o uso de *bloggers* e *podcasts*. Sobre a utilização da ferramenta do *podcast*, comentam que o:

Uso dos podcasts é uma das últimas novidades que vai ao encontro destes, pois permite criar materiais sobre todo o tipo de temas, estão disponíveis 24 horas, são atualizados regularmente, são autênticos e gratuitos, permitem-nos realizar ensino diferenciado e reforçar o que foi ensinado, melhorando, assim, o desempenho na língua. Permitem por outro lado a produção de materiais, por parte de cada aluno, que mostrem aquilo de que são capazes.

Ao colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, este acaba assimilando melhor os conteúdos em sala de aula, refletindo em si uma percepção diferente da realidade que o rodeia, pois pode compreender que o idioma Inglês está mais presente no cotidiano, trazendo assim uma ressignificação à disciplina curricular.

Trata-se de uma época em que as crianças já nascem com livre acesso à internet, tendo em mente que muitos pais não acompanham o que seus filhos fazem na grande rede de computadores. Uma das ferramentas mais utilizadas em mídias sociais é o *meme*, aquela piada jocosa de internet que pode vir em formato de texto, imagem, vídeo ou áudio.

Em contextos de produção de textos, ele ganha a dimensão de um gênero textual híbrido em que a imagem e o texto se completam. Enquanto gênero, os memes possuem uma alta capacidade de replicação de ideias e são altamente dinâmicos e

efêmeros. Sempre que uma determinada ideia, conceito, cena ou acontecimento atinge relevância social, pode-se criar um meme que pode ser compartilhado e alterado infinitas vezes (XAVIER; SOUZA; OLIVEIRA, 2019, p. 143).

Uma das metodologias mais utilizadas pelos professores de Linguagens é a música. Há várias atividades para a sala de aula, envolvendo a música em livros didáticos e pesquisando artigos e relatos de experiência.

Desta forma, despertar no aluno o interesse pela LEM-Inglês através da música de maneira envolvente, divertida com atividades de interpretação, reading, speaking, listening, e writing para encontrar um motivo especial para aprender e assim compreender outras culturas e refletir sobre o uso da língua em diferentes estudos, com letras de música de temas diversos envolvendo aspectos da problemática social do cotidiano, interagindo e participando de maneira, dinâmica e atuante. Percebemos em nossos alunos um desinteresse muito grande em estudar a Língua Inglesa que é vista como desnecessária por justamente estar descontextualizada do cotidiano desses alunos, pois em muitos casos eles terminam o Ensino Médio sem as habilidades necessárias para usar a Língua em situações reais (AÍSSA; SILVA, 2012, p. 03).

Portanto, trabalhar o conteúdo pedagógico com o auxílio da música proporciona, além de melhor assimilação conteudística, uma interação maior com os alunos e, ainda, dependendo da canção escolhida, o relaxamento dos ânimos de alunos e professores na sala de aula.

Parisi (2017, p. 1) aborda a didática pedagógica com o vídeo. Sobre essa ferramenta, o autor comenta:

Nos últimos anos, a acessibilidade a filmes estrangeiros aumentou consideravelmente. Além do YouTube, que também permite o usuário assistir a uma imensa variedade de vídeos, as opções de diferentes sites que oferecem serviço de video streaming, como o Netflix, HBO GO, Amazon Prime, e Hulu, estão cada vez mais populares. Através de sites como estes é possível assistir a filmes, séries e documentários no idioma original, muitas vezes com o auxílio de legendas também no idioma original. Além disso, o acesso ao acervo de filmes ofertados por eles não está limitado ao uso do computador. Tablets e smartphones já podem usar os aplicativos destes sites para que o usuário assista ao conteúdo mesmo fora de casa. Sendo assim, diversos sites e aplicativos permitem que estudantes de língua estrangeira possam praticar e aumentar a exposição ao idioma estrangeiro de maneira fácil, prática e divertida.

Considerando-se o mundo cada vez mais audiovisual, essa ferramenta acaba se tornando prazerosa aos alunos. Pode-se trabalhar a oralidade, a escrita e a leitura em língua inglesa, como também trabalhar a convivência social da turma, pois é possível o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Ao pesquisar e elencar diferentes recursos lúdicos para a metodologia de ensino em língua inglesa, nota-se que existem recursos simples e até considerados obsoletos, a exemplo do quadro e do giz, como também modelos mais tecnológicos, que seguem a linha das mídias sociais, como o uso de *memes*, internet e vídeos. É importante ressaltar que nem todos os recursos metodológicos citados são considerados recursos audiovisuais, alguns deles, como o

blog e o jogo são recursos que estão relacionados, mas não são considerados de fato um recurso audiovisual.

Quando o professor e a coordenação pedagógica trabalham em conjunto, com propostas inovadoras e que estejam inseridas no cotidiano do aluno, é possível contribuir de forma positiva para o ensino e a aprendizagem da unidade escolar, aumentando o nível de conhecimento e fazendo com que os docentes gostem de estar em sala de aula aprendendo e ensinando melhor o conteúdo.

4.3 A compreensão das horas do Inglês Britânico em relação ao Inglês Norte-Americano

Um dos aspectos que os professores de Inglês precisam estar atentos é com as diferenças entre o Inglês britânico e o norte-americano, pois estas diferenças são, principalmente, de pronúncia. No entanto, em alguns casos, apontam para a ortografia, a gramática e o vocabulário. Quando se trata do conceito de tempo, por exemplo, as estruturas são bem diferentes. O tempo no formato americano segue a estrutura de horas e minutos, enquanto a forma britânica segue minutos, *past to* e horas. Ainda é importante ressaltar que na estrutura britânica são utilizados os termos: *a quarter, to e half*.

Segue o exemplo: o tempo 11 horas e 20 minutos, no Inglês norte-americano *It's eleven twenty*. No Inglês britânico, a ideia é enfatizar os minutos passados, então ficaria: *It's twenty past eleven*, ou seja, em tradução bem grosseira, passaram-se 20 minutos das 11 horas. As diferenças ainda permanecem em outras circunstâncias. O Inglês norte-americano usa o numeral *thirty* (30) para a metade das horas, enquanto o Inglês britânico utiliza a expressão *half* que significa metade e a partir do minuto 31 utiliza a expressão *to* para dizer que faltam tantos minutos para completar àquela hora, como expresso no exemplo 1 (Quadro 2).

Quadro 2 - Exemplos de horas em Inglês Americano e Inglês Britânico

EXEMPLO	INGLÊS AMERICANO	INGLÊS BRITÂNICO
Ex. 1 - 2:30	It's two thirty	It's a half past two
Ex. 2 - 1:45	It's one forty-five	It's a quarter to two
Ex. 3 - 9:00	It's nine o'clock	It's nine o'clock

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Percebe-se, na tabela acima, que no exemplo 2 do Inglês britânico a expressão a

quarter expressa o tempo que falta para determinada hora, nesse caso, 15 minutos para as duas horas. Em comum, aparece a expressão *o'clock*, que é utilizada para horas inteiras, exatas.

É importante que o aluno de Língua Inglesa conheça as duas formas e consiga utilizá-las, principalmente dentro de um contexto de comunicação, mas, na dúvida, é melhor utilizar a forma mais fácil que geralmente é o Inglês norte-americano e ter em mente que antes do estudo das horas, é preciso conhecer com propriedade os números em Inglês.

É importante ressaltar que o formato de horas nos Estados Unidos é mais comum de 12 horas, assim, para diferenciar as horas da manhã e da noite são utilizadas as expressões *a.m.* e *p.m.* A sigla *a.m.* se refere ao primeiro período do dia (*ante meridiem* antes do meio-dia), já a segunda, refere-se à segunda parte do dia (*post meridiem*: depois do meio dia) e cobre do meio-dia à meia-noite. Outras expressões importantes são o *midday* e o *midnight* que significam, respectivamente, meio-dia e meia-noite.

5 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: TEORIA, MÉTODO E CONCEITO

O presente capítulo busca tratar de conceitos importantes para essa pesquisa: o audiovisual, a Teoria da Aprendizagem Significativa, a Tecnodocência e os Materiais Digitais Autorais (MADEs). Para melhor apresentação do capítulo, apresenta-se a subdivisão em subtemas. O tópico 5.1 revela como surgiram os recursos audiovisuais, seu histórico até os dias atuais e sua importância para o ensino de Língua Inglesa. O tópico 5.2 expõe os principais pilares que sustentam a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel. O tópico 5.3 apresenta o conceito e a contribuição da Tecnodocência e dos MADEs para o processo de desenvolvimento da pesquisa.

5.1 O audiovisual

O termo audiovisual designa a junção de duas palavras latinas “audire” (ouvir) e “videre” (ver), ou seja, é a junção entre som e imagem. Segundo o Dicionário Michaelis (s.d.), qualquer material, comunicação, mensagem, recurso, método que busca estimular, simultaneamente, a audição e a visão é considerado um recurso audiovisual, assim como qualquer meio de comunicação que se vale do som e da imagem na transmissão da mensagem.

O surgimento do audiovisual se confunde com o surgimento do cinema e a princípio era uma arte visual. O rádio, também muito utilizado na época, reproduzia apenas o som. Essa junção entre o ver e o ouvir só passou a acontecer, de fato, quando o cinema norte-americano deixou de ser mudo e passou a incorporar o componente sonoro, no fim da década de 1920.

Segundo Castro *et al.* (2018), a história dos recursos audiovisuais passa por três revoluções: a TV, o *videotape* e o YouTube. Segundo os autores, a primeira televisão comercial foi inaugurada em 1939 nos Estados Unidos, porém a primeira transmissão ocorreria somente dois anos depois. Rapidamente, torna-se popular, pois oferece ao espectador uma espécie de sala de projeção que antes só acontecia nas salas de cinema. Posteriormente, torna-se um meio de comunicação em massa e uma indústria de novelas, minisséries, telejornais consumidos por milhões de pessoas todos os dias e em qualquer hora.

Inicialmente, a televisão era instantânea. Tudo era ao vivo, os telespectadores assistiam em tempo real, inclusive erros e acertos. Eis que surge uma invenção tecnológica, que seria a segunda revolução: a criação do *videotape*. O objetivo dessa solução era gravar o programa e exibi-lo futuramente e, mais importante ainda, era a possibilidade de cortar trechos

desnecessários. A criação do *videotape* foi bastante prejudicial para as salas de cinema, pois com as fitas em VHS (*Video Home System*, ou Sistema Doméstico de Vídeo) os filmes podiam ser guardados e levados para qualquer lugar.

Como marco da terceira revolução audiovisual, surge o *YouTube* diante da necessidade de um grupo de amigos em compartilhar vídeos. Como por e-mail não era possível, decidiram desenvolver uma rede de compartilhamentos. O sucesso veio rápido tornando-se a maior plataforma de compartilhamento de vídeos do mundo. O *YouTube* possibilitou que cada pessoa pudesse produzir e publicar seus vídeos, a relação consumidor, produtor e exibidor era reinventada. Além disso, o mundo inteiro já se beneficiava dos dispositivos móveis que expandiram ainda mais rápido a sua popularização.

Segundo Mendonça (2018, p. 44),

O site oferece funções básicas de comunidade, como a ferramenta de se conectar com outros usuários dentro do próprio YouTube e a possibilidade de criar links para compartilhar os vídeos em outros sites e em redes sociais. São pessoas comuns, profissionais, instituições universitárias, empresas, professoras e professores, alunas e alunos, uma multiplicidade de usuárias e usuários que todos os dias criam novos canais e acessam vídeos com os mais diversos objetivos possíveis.

Percebe-se que os recursos audiovisuais estão se reinventando continuamente e que, na contemporaneidade, apresentam-se das mais variadas formas possíveis. Barbosa (2014) cita filmes, séries, novelas, documentários, reportagens, comerciais, *trailers*, *videoclipes*, dentre outros, como exemplos que pertencem ao mundo do audiovisual. Consideram-se também os meios pelos quais esses exemplos são exibidos, como televisão, *smartphones*, projetores, *tablets*, *notebooks*, entre outros.

Moletta (2019) considera alguns exemplos:

- Curta-metragem: alguns festivais e mostras de cinema no Brasil sugerem como curtas-metragens os filmes de até 30 minutos. Há uma Medida Provisória - n. 2228-1, de 6 de setembro de 2001 (ainda em vigor) - que estabelece como obra cinematográfica ou videofonográfica de curta-metragem aquela cuja duração seja igual ou inferior a 15 minutos. Conceitualmente, um curta-metragem se define por uma obra finalizada de curta duração que, como se viu, pode variar entre 1 e 30 minutos;
- Longa-metragem: formato mais difundido comercialmente no cinema, constitui uma obra com mais de 70 minutos de duração, mas sem uma regra formal para seu tempo total de duração;
- Média-metragem: obra audiovisual que tem entre 30 e 70 minutos;

- Minissérie: diferentemente das telenovelas, que são obras em aberto, as minisséries são consideradas obras fechadas, ou seja, quando vão ao ar, estão prontas do começo ao fim; tem entre 4 e 40 capítulos;
- Seriado televisivo: obra narrativa dividida em episódios, porém independentes, ou seja, cada um tem uma história com começo, meio e fim, baseado em situações cotidianas. O público pode assistir a apenas um episódio sem perder a compreensão do todo;
- Série de TV: obra narrativa dividida em episódios que constituem uma temporada e conta uma história principal com começo, meio e fim, acompanhada de tramas paralelas. Nas séries, é necessário acompanhar todos os episódios para ter o completo entendimento da obra;
- Telenovela: adaptação ou obra original concebida e realizada para ser exibida na televisão em capítulos. Geralmente, é uma obra em aberto, ou seja, o final pode ser alterado pelo autor de acordo com a audiência. As telenovelas têm em média de 80 a 180 capítulos;
- Tutorial: muito popular na *web*, é um documento de texto ou vídeo que fornece instruções básicas e pertinentes sobre o funcionamento de algo ou de um assunto específico.

Os alunos de hoje, conhecidos como nativos digitais, nasceram em meio ao mundo tecnológico da rede mundial de computadores e dos aparelhos eletrônicos. O que para eles é algo mais comum, visto que nasceram em um mundo de imagens e vídeos, para a maioria dos professores pode se configurar como uma novidade. Não há como parar ou reprimir aquilo que está ao alcance dos jovens e das crianças, mas sim direcionar um caminho para a criação de sujeitos inventivos e construtores de saber (MENDONÇA, 2018).

Ao direcionar o aluno para a criação de conteúdos, é necessário levar em consideração aspectos de gravação, luz, som, edição e publicação. A utilização em massa dos *smartphones* com tecnologia digital cada vez mais avançada mostra que não há mais necessidade em se obter aparelhos caros e profissionais. Moletta (2019) considera alguns cuidados que devem ser utilizados ao realizar uma gravação com seu próprio *smartphone*:

- Escolher um local bem iluminado, agradável visualmente e silencioso para a gravação de seus vídeos;
- Atentar para o tipo de enquadramento que se pretende fazer de acordo com o espaço que se tem para gravar – mais aberto ou fechado;
- Filmar com a tela do *smartphone* sempre na horizontal. Ao fazê-lo na vertical,

o vídeo, ao ser publicado, mantém duas tarjas pretas nas laterais, reduzindo a área da imagem gravada. Somente é usual gravar na vertical quando o vídeo for publicado na rede social *Instagram*, cuja resolução é de 1:1 (1080 x 1080) *pixels*;

- Fixar seu dispositivo num suporte para que a imagem permaneça estável;
- Utilizar um microfone externo para captar o áudio da cena;
- Verificar se há espaço de memória interna suficiente para a gravação;
- Verificar o nível de carga da bateria antes de iniciar a gravação;
- Limpar as lentes da câmera de seu *smartphone*.

Moletta (2019) ainda reitera que o vídeo seja gravado com *smartphone* ou com uma câmera profissional. O ideal é sempre buscar informação e formação para elaborar vídeos cada vez melhores. A *internet* configura-se como espaço mais profícuo de pesquisa para esclarecer dúvidas, aprender conceitos e técnicas, buscar aperfeiçoamento, considerando-se sempre a necessidade de uma reflexão crítica acerca dos materiais coletados na grande rede.

É importante ressaltar também que a utilização dos *smartphones* é uma possibilidade de baixo custo e com poucos recursos, considerando-se que os resultados não são os mesmos quando se grava com equipamentos profissionais. No entanto, o que se preza não é pela qualidade técnica do produto, mas por aquilo que pode ser apreendido a partir da manipulação de sons e imagens em movimento. O mesmo autor cita a utilização de microfone para uma melhor qualidade dos vídeos, no entanto, por questões de escassez de recursos, o microfone não é utilizado neste trabalho. No primeiro momento, os alunos não recebem nenhum tipo de treinamento para o uso de recursos audiovisuais, fato que ocorre somente após a coleta de informações com a aplicação do questionário de sondagem, caso haja necessidade.

Segundo Mendonça (2018), educação e audiovisual já caminham juntos há bastante tempo. São muitas as contribuições e experiências. A implementação dos vídeos em sala de aula ocorre desde a popularização dos videocassetes. Com o advento da televisão, novos métodos de ensino são criados, exemplo disso foi o Telecurso. Atualmente, o professor, ao utilizar o recurso audiovisual, tem um papel desafiador: o de criar possibilidades de pensar e repensar o mundo, de aprender e desaprender, de explorar o audiovisual em suas potencialidades. Para além disso, o professor pode explorar e participar da produção de imagens e não apenas consumi-las.

Blikstein (1997) expõe que o sistema tradicional de ensino, muitas vezes, impede maior participação do aluno em classe. A estrutura dos currículos, muitas vezes, não permite que isso ocorra, o tempo pedagógico e as demandas, na maioria dos casos, não permitem uma

abordagem mais participativa. Nesse modelo, alunos e professores são elementos separados, ou seja, o professor vem com uma verdade indiscutível e o aluno é o receptor dessa verdade. O mesmo autor pontua que os meios audiovisuais estimulam os sentidos dos alunos, exemplificando com a seguinte situação: o aluno sai da universidade como um indivíduo muito inibido; embora tenha boas notas, não desenvolveu uma comunicação integral, ou seja, ao se deparar com situações como reuniões, mesas-redondas, não tem condições de eloquência suficientes de argumentação. Por essa contribuição comunicativa, os recursos audiovisuais podem ser considerados subsídios em potencial para atender a uma necessidade de comunicação integral.

É importante reiterar que esses recursos, quando utilizados somente como instrumentos de apoio, não atendem a essa necessidade. Ao exibir um filme como uma ilustração ou repetir por meio de algum vídeo aquilo que já foi explanado em sala, significa que o recurso audiovisual não foi aproveitado. É preciso extrair a vivência dessa experiência e realizar uma pedagogia diferente, convidando o aluno a adotar um comportamento audiovisual em classe.

Nessa perspectiva de criar novas possibilidades, os recursos audiovisuais também podem colaborar bastante com o ensino de Língua Inglesa. O vídeo é considerado um recurso de entretenimento, o que pode vir a possibilitar um grau de interesse e produtividade por parte dos alunos. Além disso, o vídeo é considerado uma ferramenta importante e poderosa no meio educacional, despertando no aluno o interesse em criar e explorar novos conteúdos (ALMEIDA e SANTOS, 2019).

Segundo Gouveia e Tiraboshi (2019), a utilização do audiovisual pode se consolidar como uma ferramenta inovadora e significativa para a aprendizagem de LI, já que essas ferramentas são constituídas por multissemioses, isto é, apresentam áudio, imagem e, em alguns casos, legendas. Os autores reiteram ainda que são diversos os benefícios ao utilizar recursos audiovisuais, tais como o desenvolvimento do *listening* (audição), *reading* (leitura) e *speaking* (fala).

Os recursos audiovisuais mais utilizados no contexto de ensino e aprendizagem em LI são: vídeos, filmes, videoclipes, seriados, entre outros. Além de espectadores, os alunos podem ser protagonistas e produzirem seus próprios vídeos e, ainda, editarem e compartilhar. Cabe ao professor criar espaço para potencializar essa utilização em suas aulas e não cair na armadilha de utilizar o vídeo como mais um instrumento tecnológico digital. É necessário construir e vivenciar novas experiências.

5.2 Teoria da Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa tem como seu fundador o psicólogo norte-americano David Ausubel. Essa teoria nasceu por volta da década de 1960 e segundo, Moreira (2012), expressa ideias simbólicas de maneira substantiva e não arbitrária de acordo com o que o aprendiz já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios.

Dentro dessa teoria, Ausubel (2000) propôs a ideia do subsunçor que se trata de um conhecimento específico existente na estrutura cognitiva do indivíduo e permite dar um novo significado a um novo conhecimento. O mesmo autor afirma que no processo de subsunção às ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações. Não importa de que forma o aprendiz adquira o conhecimento, a atribuição de significados novos acontecerá mediante seus conhecimentos prévios e da interação entre eles (MOREIRA, 2012).

É importante ressaltar que, para essa teoria, a ideia de conhecimento prévio dos aprendizes é muito relevante. Segundo Moreira (2012), esse aprendizado permite dar significado aos novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que vai ficando mais estável, mais rico e mais elaborado. Essas informações prévias também são chamadas de conceitos subsunçores ou conceitos âncora (TAVARES, 2004).

Segundo Tavares (2004), uma das contribuições de Ausubel é marcar claramente a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Além disso, o autor explicita que existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo; e, por último, a atitude explícita de aprender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

A teoria de Ausubel está pautada em quatro princípios programáticos: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação.

A diferenciação progressiva é um processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor, resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos, partindo-se dos conhecimentos mais gerais para os mais específicos.

O segundo princípio trata da reconciliação integrativa que é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva e que consiste em eliminar diferenças, resolver inconsistências, integrar significados e fazer ordenações, partindo-se dos conhecimentos específicos para os gerais. A maneira mais natural de aquisição de conhecimentos é através da diferenciação progressiva. É mais fácil construir o conhecimento,

quando se inicia de uma ideia mais geral e inclusiva e se encaminha para uma ideia menos inclusiva (AUSUBEL, 2003 *apud* TAVARES, 2004).

Esses dois princípios são processos fundamentais para a aprendizagem significativa e apontam para uma estrutura que parte do geral para o específico. Dentro do currículo escolar, ao se incluir primeiro conceitos mais gerais, seria possível identificar quais conceitos são secundários ou irrelevantes. Dessa forma, para a aprendizagem significativa, seria mais fácil trabalhar a compreensão do todo para depois diferenciar, reconciliar e categorizar.

O terceiro princípio trata da organização sequencial. Deve ser observada a programação do conteúdo de maneira coerente tendo em vista considerar os dois princípios anteriores e as relações de dependências naturais e hierárquicas. Ainda no terceiro princípio, existe a ideia do mapa conceitual. Pretende-se que o aprendiz organize o conteúdo e demonstre as associações entre as informações. Sobre os mapas conceituais é importante explicar que

Tais mapas estão sendo cada vez mais utilizados nas mais diversas áreas do conhecimento. Eles constituem potente ferramenta de ensino e/ou de aprendizagem para refletir o conhecimento essencial daquilo que está expresso em um texto. Por meio dos MC, o aprendiz exterioriza conceitos e relações entre eles, presentes em sua estrutura cognitiva. (SILVA *et al*, 2018, p. 97).

O último princípio é o da consolidação que trata sobre o domínio de conhecimentos prévios antes da introdução de novos. Segundo Moreira (2012), essa cognição prévia é a variável que mais influencia a aquisição significativa de novas aprendizagens, por esse motivo é mais natural insistir neste domínio antes de apresentar outras informações.

No ensino, a Teoria de Aprendizagem Significativa pode ser aplicada de diversas formas pelo professor. Ao aplicar um questionário de sondagem, um formulário *on-line* ou um *brainstorming* (tempestade de ideias), a ideia de valorização do conhecimento prévio do aluno já está sendo colocada em prática. Para Silva Rosa (2000), caso esse conceito ainda não exista, uma alternativa é usar um material instrucional diante de uma aprendizagem mecânica para que novos conceitos sejam apresentados e o conhecimento prévio seja desenvolvido.

Ao considerar o primeiro e o segundo princípios em que a relação acontece primeiro do geral para o específico ao estudar o conceito de tempo, por exemplo, é mais interessante para o aluno que primeiro sejam apresentados conceitos mais abrangentes sobre a medida de tempo para depois estudar sobre horas, minutos e segundos. Em seguida, considera-se o segundo princípio no sentido de fazer o processo inverso indo do específico para o geral. Estudam-se os conceitos de horas, minutos e segundos para se compreender a medida de tempo como um todo. Atividades como estudo de caso, resolução de problemas e exercícios escritos podem ser consideradas importantes para uma aprendizagem significativa.

Diante da perspectiva de ensino e aprendizagem ausubeliana, outro instrumento que os professores devem utilizar em suas aulas são os mapas conceituais a serem construídos individualmente ou em grupos. Trata-se de uma informação visual e verbal, semelhante a um diagrama, que indica relações entre os conceitos. Silva *et al.* (2018) corroboram com o exposto, elucidando que

Nesse cenário, os Mapas Conceituais (MC), idealizados por Novak e Gowin, surgem como uma ferramenta com potencial para favorecer a aprendizagem significativa, uma vez que esta depende da captação de significados, um processo que envolve uma negociação de significados cognitivos entre docente e discente e pode ser longo. Os MC, principalmente quando são desenvolvidos em grupos, são instrumentos úteis nesse processo de negociação (SILVA *et al.*, 2018, p. 96).

Ao aplicar os preceitos teóricos da aprendizagem significativa dentro dos conteúdos de Língua Inglesa, todas as atividades citadas acima podem ser utilizadas dentro dos eixos da leitura, oralidade, audição e escrita. Considera-se ainda que trazer a aprendizagem significativa para o ensino de uma língua estrangeira é bastante adequado visto que as metodologias de ensino atualmente utilizadas (aulas expositivas, memorização de lista de palavras, traduções, repetições) não conseguem motivar o aluno, nem trazer significado para sua aprendizagem; muitas vezes, nem seus conhecimentos prévios são valorizados. A aprendizagem não pode ocorrer de forma desintegrada, sendo necessário um planejamento adequado para que o educador consiga elaborar um processo de ancoragem com base nos conhecimentos prévios dos alunos de forma que a aprendizagem mecânica seja evitada sempre que possível.

5.3 O conceito de Tecnodocência e os Materiais Autorais Digitais Educacionais

Diante do primeiro contato com o termo Tecnodocência surge a ideia de junção, concatenando as palavras *tecnologia* e *docência*. No entanto, sua definição e origem apontam para algo de maior relevância, além da simples junção desses termos.

Para definir o conceito de Tecnodocência, é importante contextualizar alguns fatores que contribuíram para o seu surgimento. Segundo Lima e Loureiro (2019), há uma governamentalidade dominante que pretende aprisionar dentro de um conjunto de regras discentes e docentes. Aprisionados nesse tipo de ignorância proposital, continuam acorrentados nas mesmas regras que não possibilitam mudanças e os profissionais docentes continuam a ser meros reprodutores de conhecimentos. Além disso, outro fator importante é a falta de engajamento, de trabalho coletivo entre os professores. As instituições, sejam elas escolas ou universidades, fecharam-se e dentro delas não há um fluxo de troca entre os profissionais.

O docente precisa romper com esses paradigmas impostos sem esperar que as instituições se adequem a um novo ambiente que não pode se conformar mediante as necessidades de um governo. Frente a isso, as TDICs passam a ser importantes aliadas para a construção de um espaço de compartilhamento e conexões.

Nessa perspectiva, a Tecnodocência nasce da necessidade de se transformar o currículo e a forma de se pensar. Esse conceito abrange ainda os modelos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, além dos conhecimentos prévios de alunos e professores para uma reflexão crítica sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

A partir dessa necessidade, surgem os dez princípios norteadores sobre a Tecnodocência propostos por Lima e Loureiro (2019). O primeiro deles trata da opinião de que o professor é um aprendiz, daí se desfaz a ideia de hierarquia e surge a relação de cooperação entre professor e aluno. Essa ideia de cooperação está presente também no segundo princípio, pois estabelece que discentes e docentes devem ser parceiros e atuar juntos nas práticas de ensino. O terceiro princípio aponta para a construção de conhecimento e não apenas a sua reprodução. O quarto princípio versa sobre reconhecer os conhecimentos prévios de alunos e professores. O quinto princípio considera a integração dos modelos interdisciplinares e transdisciplinares como relevantes para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. O sexto princípio trata da fundamentação teórica do professor, ou seja, seu conhecimento técnico precisa estar fundamentado em bases teóricas explícitas e claras, conhecimento esse que precisa ser flexível, tanto em técnicas quanto em metodologias, como sugere o princípio de número sete.

Já o oitavo princípio propõe ao aprendiz desenvolver processos, produtos e conhecimentos e esse aprendiz não precisa ser, necessariamente, o aluno, visto que discentes e docentes são colocados em linhas de igualdade. É importante ressaltar ainda nesse princípio que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem levar seus aprendizes a ideias de inovação e construção de conhecimento. O nono princípio traz a utilização das tecnologias digitais para a construção do conhecimento, mas muito mais do que somente utilizá-las, é importante desenvolver a criticidade sobre sua real necessidade e quais tecnologias desenvolver a partir de carências enxergadas por professores e alunos. O décimo e último princípio contempla a transformação das TDICs para atender às necessidades da docência.

Todos eles estão atrelados uns aos outros, mas os dois últimos chamam atenção, pois, enquanto no nono princípio à docência se transforma com a integração das TDICs, no décimo princípio acontece o inverso, são as TDICs que se transformam com a integração da docência, remetendo à necessidade de desenvolvimento de tecnologias digitais que contemplem

as necessidades apresentadas pela docência.

O trabalho apresentado traz diversos aspectos da Tecnodocência, um deles é tratar da parceria entre professor e alunos dentro de um processo de cooperação e construção de conhecimento. O professor não é dono absoluto do saber e o aluno pode ser seu maior parceiro frente à necessidade de mudança do ensino. Sobre esse aspecto os autores corroboram com a seguinte citação:

Do reconhecimento prático e teórico desta parceria, professor e aluno, e da necessidade de se analisar aquele que ensina e aquele que aprende, bem como aquele que avalia, entendendo que os dois atores, docentes e discentes, alternam-se nessas funções constantemente, afinal, tanto um quanto o outro, podem ensinar e aprender, compreendemos que as formações devem ser oferecidas para ambos os atores, reforçando a necessidade de parceria frente às influências da governamentalidade dominante. (LIMA; LOUREIRO, 2019, p.129).

Outro aspecto também abordado é validar a importância dos conhecimentos prévios. Nesse caso específico, a abordagem ocorre por meio de aplicação de questionário antes da abordagem pedagógica, mas outras atividades podem ser caracterizadas com essa abordagem, como, por exemplo, *brainstorming* (tempestade de ideias) ou um formulário *on-line*, sempre antes de iniciar o processo de aprendizagem.

Percebe-se, portanto, um ponto de intersecção entre o princípio de número 4 e a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) proposta por Ausubel: validar aquilo que o discente e o docente podem oferecer, aquilo que eles já trazem dentro da sua estrutura cognitiva. Dessa forma, a TAS se constitui como um dos pilares da Tecnodocência. Considerar a importância do conhecimento prévio desfaz a ideia de autoritarismo e hierarquia e considera uma proposta mais horizontal em que o outro sempre tem algo a ensinar. A partir disso, a aprendizagem vai se tornar mais significativa para o aluno. É importante que o professor acione os elementos presentes na estrutura cognitiva do aluno para que possa associar os novos conhecimentos àquilo que já sabe.

Outro ponto em que a Tecnodocência também contribui com essa pesquisa é o princípio de número 8: o aprendiz é um desenvolvedor de processos, produtos e conhecimentos. Nessa concepção de produção, a proposta é que os alunos dos anos iniciais da escola de aplicação possam construir seu próprio material didático em formato audiovisual, de modo que cada grupo expõe e trabalha os conteúdos de seus respectivos temas, caracterizando-se como Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs).

Diante da integração entre TDICs e docência, surge a proposta de desenvolvimento de MADEs produzidos com recursos disponíveis na *internet* e em *softwares* de um computador conectado, ou não, à *internet*. Os MADEs podem ser construídos tanto por docentes quanto por

discentes, seguindo uma linha de “criação, planejamento, execução, reflexão e avaliação” (LIMA; LOUREIRO, 2016, p. 2) e podem ser realizados de maneira individual ou coletiva como processo ou produto de ensino, aprendizagem e avaliação.

Por meio dos MADEs, os aprendizes têm a oportunidade de produzir, durante a aplicação desse projeto, materiais didáticos em formato de vídeo, uma vez que cada grupo expõe e trabalha os conteúdos dos seus respectivos temas. Os alunos se tornam responsáveis pela elaboração e pela utilização dos recursos tecnológicos digitais. Dessa forma, cada grupo da turma escolhida para a pesquisa desenvolve seu próprio material autoral.

É nessa ideia de construção que o MADE se torna aliado ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lima (2019), nessa perspectiva dos MADEs, os conteúdos são abordados de forma mais homogênea e menos fragmentada. A ideia é minimizar as aulas expositivas, fazendo com que o aluno deixe de ser um sujeito passivo do processo e se torne ativo diante da construção do conhecimento. O aprendiz é instigado e desafiado a aprender e a preparar seu próprio material autoral; além disso, todo o trabalho produzido é compartilhado, tanto entre os colegas quanto com o professor, constituindo um trabalho de forma colaborativa.

A proposta de construção dos MADEs pode ser utilizada de diferentes formas. Em alguns casos, podem contribuir em ações interdisciplinares, como é o caso do trabalho proposto por Lima *et al* (2021), que considerou oito cursos de Licenciatura diferentes (Letras Inglês, Química, Matemática, Ciências Biológicas, História, Pedagogia, Letras Português/Francês e Física) participantes da disciplina Tecnodocência. O material produzido resultou em blogs e vídeos no YouTube e os alunos de diferentes graduações puderam, em situação hipotética de aula, analisar e refletir sobre sua formação e prática docentes.

Semelhante ao trabalho anterior na produção de MADEs envolvendo uma turma interdisciplinar de graduação, Lima e Loureiro (2016) propuseram um trabalho envolvendo cinco grupos e cada um deles produziu seu respectivo MADE. Foram elaborados *slides* e apresentações no *software* Prezi com um tema comum escolhido em cada grupo. Após a realização das atividades coletivas, evidenciou-se a utilização positiva da interdisciplinaridade e das tecnologias digitais, embora a ação docente ainda tenha permanecido no professor. Ainda assim, ocorreu a possibilidade de se tornar um aprendiz nesse processo.

Diante do exposto, a Teoria da Aprendizagem Significativa aliada à Tecnodocência e aos MADEs podem proporcionar aos discentes uma aprendizagem com mais sentido e mais significado, uma vez que o aluno deixa de ser um receptor de informações e passa a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a organização metodológica empregada no desenvolvimento da fase investigativa da pesquisa, na qual serão introduzidos os elementos que compõem a própria pesquisa, a área de aplicação (*locus*), o tipo de coleta e análise dos dados e as informações obtidas por meio dele: Métodos, Fontes, Objetos e Procedimentos.

6.1 Delineamento e tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa abordada é o Estudo de Caso. A escolha se justifica pelo fato de se aprofundar na descrição e na análise de um fenômeno. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não é necessário um grande número de participantes para o desenvolvimento da pesquisa. O Estudo de Caso busca ainda analisar um contexto da vida real e, no caso desta pesquisa, esse olhar se volta para a sala de aula, observando-se, portanto, um fenômeno contemporâneo (YIN, 2001).

Ainda segundo Yin (2001), a investigação caracterizada como Estudo de Caso baseia-se em várias fontes de evidências com os dados sendo convergidos por meio de triangulações e beneficia-se do conhecimento prévio para melhor conduzir a coleta e a análise dos dados. Caracteriza-se ainda como uma estratégia de pesquisa abrangente que incorpora abordagens específicas importantes como a observação para a coleta de dados e a comparação pela triangulação para a análise de dados.

6.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A unidade de análise escolhida é composta por uma turma cursando o 5º ano de uma escola particular localizada no município de Sobral/CE. A turma tem um total de 10 alunos, com idades entre 9 e 10 anos e com aulas ocorrendo no turno da tarde. Dessa forma, para melhor condução das atividades, a turma é dividida em grupos de três alunos e um grupo com quatro. A pesquisadora acompanha essa turma como professora desde o ano de 2020 com as disciplinas de História e Inglês e, atualmente, leciona apenas a Língua Inglesa. É importante ressaltar que todas as atividades propostas na sequência didática são realizadas pela pesquisadora com a contribuição da escola e de professores parceiros.

A escolha dessa turma ocorreu pelo fato de haver maior proximidade com os alunos participantes, uma vez que a pesquisadora também atua como professora dessa turma. Além

disso, a escola está pautada na teoria do Sociointeracionismo de Vygostky e, por este motivo, o presente estudo está diretamente ligado à proposta metodológica utilizada pelos professores, uma vez que a Teoria da Aprendizagem Significativa também se pauta nos preceitos teóricos vygotskyanos para pensar em propostas diferenciadas, capazes de promover a aprendizagem significativa dos sujeitos envolvidos.

6.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

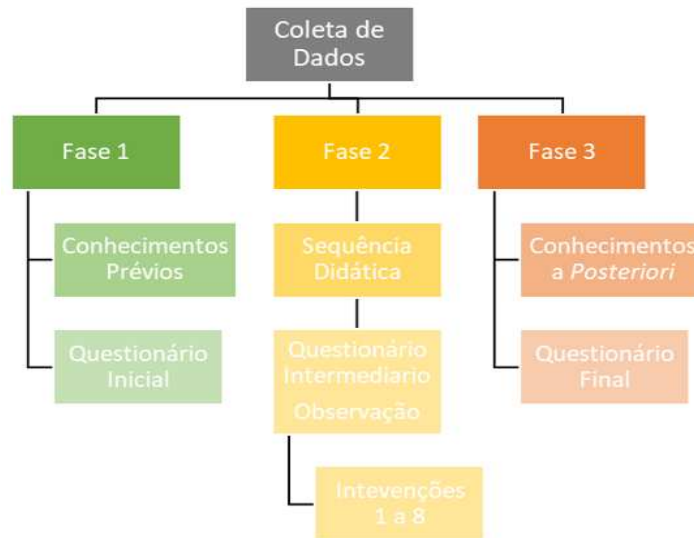
A Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA - Educação de Jovens e Adultos fica situada no município de Sobral, no estado do Ceará. É mantida pelo sistema Confederação Nacional do Comércio (CNC), instituição de direito privado, criada, mantida e administrada pelos empresários do setor terciário da economia (comércio de bens, serviços e turismo), nos termos do Decreto-Lei nº. 9.853/46.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, desde sua existência, tem por objetivo prestar serviços educacionais com qualidade, embasada em uma proposta pedagógica que valoriza a individualidade de cada aluno e sua história. Neste sentido, leva em conta os aspectos cognitivos, socioafetivos e morais de forma que os alunos desenvolvam plenamente suas capacidades de observar, fazer, explorar, comunicar-se, ler, escrever e pensar de forma significativa.

6.4 Coleta de Dados

A coleta de dados está dividida em três fases: inicial, intermediária e final (Figura 1).

Figura 1 - Desenho da Coleta de Dados



Fonte: Própria (2022).

A primeira fase (inicial) ocorre no primeiro dia da coleta de dados com a captação dos conhecimentos prévios dos sujeitos participantes da pesquisa. Busca-se coletar as informações elementares para a identificação do perfil dos sujeitos, bem como seus conhecimentos conceituais e procedimentais a respeito do conceito de Horas em Língua Inglesa. Para isso, aplica-se o questionário Inicial, composto por 15 questões, subdivididas da seguinte maneira: 5 questões de áudio, 5 de leitura e interpretação e mais 5 de escrita, respectivamente. No questionário Inicial, também consta o questionário personográfico, contendo 19 questões pessoais (Apêndice A).

A segunda fase (intermediária) ocorre por meio da aplicação de uma Sequência Didática mediante ações sistematizadas contemplando 8 aulas, com média de 150 minutos cada. Considera-se a Sequência Didática, de acordo com as prerrogativas teóricas de Zabala (2014), como uma unidade de intervenção pedagógica cuja função é atingir objetivos educacionais diante da análise da prática educativa a partir de variáveis vinculadas ao processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, são definidas estruturas de ensino pautadas em procedimentos e estratégias didático-metodológicas vinculadas à forma de ensinar relacionadas aos referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

Para que essa Sequência Didática ocorra de acordo com os pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa, é necessário que estejam pautadas nos Princípios Programáticos ausubelianos. Segundo esse pesquisador, no processo de aprendizagem, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem às novas informações. Dessa forma, é importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos do 5º ano com relação aos conteúdos de horas em Inglês. Além disso, são feitas observações durante a execução da

sequência para considerar os ganhos conceituais e procedimentais dos sujeitos, bem como suas possíveis dúvidas sobre o processo de aprendizagem (Apêndice B).

A aula 1 da Sequência Didática parte do conceito geral de tempo para conceitos específicos, como horas e minutos, aplicando-se, dessa forma, o primeiro Princípio Programático preconizado por Ausubel: a Diferenciação Progressiva. A atividade aqui proposta é que cada grupo desenvolva um diálogo de comunicação utilizando um relógio para representar uma situação no tempo. Cada grupo tem sua temática específica a ser trabalhada (Quadro 3). Por exemplo, perguntar a que horas o colega realiza determinada atividade, a que horas a aula finaliza, qual o horário de funcionamento do *shopping* ou do cinema de seu bairro.

Quadro 3 - Grupos e seus respectivos temas para a produção dos recursos audiovisuais

GRUPO	DESCRIÇÃO
Grupo 1	As horas na escola
Grupo 2	As horas nas rotinas das refeições
Grupo 3	As horas no shopping
Grupo 4	As horas no fim de semana
Grupo 5	As horas na rotina de casa

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na aula 2, os diálogos produzidos são gravados em vídeo pelos alunos. Cada grupo gera, portanto, um arquivo audiovisual de, no máximo, 2 minutos com o tema previamente estabelecido. O material editado é enviado para um canal específico no *YouTube* criado para essa finalidade. Cada sequência didática é preparada e aplicada pela pesquisadora dentro das três aulas semanais predispostas no horário da turma.

Na aula 3, a proposta é dar continuidade ao diálogo anterior, agora fazendo o contrário, iniciando o diálogo com o tempo em horas e minutos para chegar no tempo de uma forma mais geral, aplicando-se, portanto, o segundo Princípio Programático preconizado por Ausubel, a Reconciliação Integradora.

Na aula 4, os grupos seguem a mesma etapa da produção dos recursos audiovisuais propostos anteriormente: produzir, editar e compartilhar os vídeos produzidos no canal criado, utilizando as narrativas já desenvolvidas.

Na aula 5, ocorre a produção de um mapa conceitual por grupo, utilizando o

software CMapTools¹ para que os alunos integrantes de cada grupo organizem o conteúdo e demonstrem associações entre as informações. Após essa produção, os grupos trocam os mapas para avaliarem os trabalhos dos colegas identificando possíveis erros. Em seguida, os mapas são devolvidos para serem corrigidos pelos respectivos grupos. Essa ação caracteriza o terceiro Princípio Programático preconizado por Ausubel, a Organização Sequencial.

Na aula 6, cada grupo grava uma explicação ou leitura do mapa conceitual desenvolvido e já corrigido com, no máximo, 2 minutos de duração. Após a edição dos vídeos, estes são compartilhados no mesmo canal.

Na aula 7, cada grupo elabora cinco perguntas a serem respondidas pelos outros grupos. Cada grupo grava dois vídeos curtos: as perguntas a serem respondidas e as respostas explícitas. Ao término, seguem os mesmos passos da aula 3.

Na aula 8, cada grupo escolhe qual temática de outro grupo pretende estudar. Realizadas as escolhas, cada grupo assiste aos dois vídeos iniciais elaborados nas aulas 2 e 4 respectivamente, contando as histórias de cada temática. As respostas podem ser conferidas por cada grupo com acesso aos vídeos elaborados para essa finalidade, já liberados para visualização. As aulas 7 e 8 estão pautadas no quarto Princípio Programático preconizado por Ausubel, a Consolidação.

A terceira fase ocorre no último dia da coleta de dados com a captação dos conhecimentos dos sujeitos participantes da pesquisa após a aplicação da Sequência Didática. Aplica-se o questionário final, composto por 15 questões semelhantes àquelas apresentadas no questionário inicial, subdivididas da seguinte maneira: 5 questões de áudio, 5 questões de leitura e interpretação e, por fim, 5 questões de escrita (Apêndice C).

É importante ressaltar que a utilização do conteúdo proposto está em consonância com o conteúdo programático estabelecido pela escola. Dessa forma, não há prejuízo nem atrasos no conteúdo previsto na matriz curricular da escola. As etapas do projeto são realizadas no próprio decorrer das aulas e o conteúdo “formal” (no caso, a sequência preestabelecida pelo livro didático) se mantém normalmente.

Ressalta-se a utilização de dois (2) protocolos de coleta de dados desenvolvidos para acompanhamento da aplicação dos questionários inicial e final, contendo os seguintes elementos: objetivo geral do projeto, objetivo da coleta de dados vigente, descrição das

¹ *CmapTools* é uma ferramenta para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, ou seja, é um programa que auxilia a desenhar mapas conceituais. Endereço eletrônico: <http://cmaptools.softonic.com.br/>

atividades da coleta de dados, questões que o pesquisador deve manter em mente, guia para o desenvolvimento do relatório final (Apêndices D e E).

Portanto, para atender ao objetivo geral da pesquisa que se trata de “analisar como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em Inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais”, é traçado o seguinte desenho (Quadro 4).

Quadro 4 - Desenho da Pesquisa

OBJETIVO ESPECÍFICO	COLETA DE DADOS E INSTRUMENTO
Verificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais sobre o conceito de tempo em Inglês.	Aplicação do questionário inicial composto por 15 perguntas (todas fechadas) com alunos do 5º ano acerca de questões sobre o tempo em Língua Inglesa.
Verificar quais são as compreensões sobre o conceito <i>tempo</i> em Inglês que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam quando desenvolvem vídeos digitais diante da aplicação de uma Sequência Didática pautada nos moldes ausubelianos.	Aplicação de sequência didática contendo 8 intervenções com alunos do 5º ano sobre os conceitos a respeito do tempo em Língua Inglesa e produzindo recursos audiovisuais com coleta de dados realizada por meio de relatórios de observação.
Comparar os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais com os conhecimentos <i>a posteriori</i> sobre o conceito de tempo em Inglês diante do desenvolvimento de recursos audiovisuais sobre os elementos da leitura, escrita e audição.	Aplicação do questionário final composto por 15 perguntas (todas fechadas) com alunos do 5º ano sobre os conceitos de tempo em Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dessa forma, todos os objetivos da pesquisa são atendidos, mediante a utilização de instrumentos de coleta de dados específicos. Os dados coletados são armazenados em pastas determinadas, separadas por instrumentos e data de coleta, facilitando o acesso para posterior organização da análise de dados.

6.5 Análise dos dados

A análise de dados ocorre através da interpretação dos textos produzidos pelos alunos em cada instrumento, comparando-os entre si. Para isso, é utilizada uma triangulação metodológica, ou seja, a partir dos dois questionários e dos dados obtidos com o relatório de observação diante da aplicação da sequência didática, comparar as informações e verificar convergências e divergências entre os resultados obtidos.

A análise de dados se subdivide em três (3) categorias: compreensão da leitura de números e horas em Inglês; compreensão da escrita de números e horas em Inglês; e compreensão da audição de números e horas em Inglês.

Para auxiliar no processo de análise dos dados, utiliza-se a Análise Textual Discursiva que se trata de um procedimento de pesquisa que transita entre a análise do conteúdo e a análise do discurso. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), esses dois polos compreendem a interpretação do significado atribuído pelo autor nas condições de produção de um texto. A análise textual discursiva é composta por cinco etapas: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

A unitarização ocorre pela separação dos textos escolhidos para análise em unidades de significado. A etapa seguinte consiste na categorização dessas unidades; nesse processo, acontece a articulação de significados semelhantes das partes separadas. A etapa seguinte compreende a descrição dos textos analisados e representados pelas categorias e subcategorias a partir da exemplificação das categorias com trechos retirados dos textos escolhidos para análise. Em seguida, são construídos os textos interpretativos relacionados com fatos empíricos e o referencial teórico. Como última etapa, surge a produção de argumentos em que são apresentadas as afirmações teóricas emergentes do processo de análise, dos *insights* ou novos entendimentos.

6.6 Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa

A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC e, após análise, foi aceita com base nos comentários consubstanciados no CEP nº 5.409.494 (Anexo A). As submissões visam atender aos requisitos necessários para a realização da pesquisa, bem como para adquirir, analisar e divulgar os dados gerados pela pesquisa, sendo que sua aplicação só teve início após a obtenção da aprovação.

A pesquisa foi realizada respeitando os aspectos éticos e legais de acordo com a Resolução da Comissão Nacional de Saneamento (CNS) do Ministério da Saúde (MS) nº 510 de 07 de abril de 2016. A resolução afirma que ética em pesquisa significa respeito à dignidade humana e proteção dos participantes e a conduta ética dos pesquisadores exige que os participantes ajam de forma consciente e livre.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice N) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice O) são propostos para buscar o consentimento dos participantes e de seus responsáveis, por assinatura, durante a realização da

pesquisa e divulgação dos resultados obtidos através dela. Neste termo, é assegurado o anonimato dos sujeitos para evitar possíveis constrangimentos. Os sujeitos recebem um código composto por números e letras para distingui-los (A1; A2; A10...). Os códigos são atribuídos aos sujeitos na ordem em que as respostas chegaram ao questionário inicial. Os sujeitos seguem com este código durante as fases de coleta de dados e análise dos resultados.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, este capítulo foi dividido em seções. A seção 7.1 apresenta informações coletadas sobre os sujeitos participantes da pesquisa traçando um perfil geral desse grupo. A seção 7.2 apresenta os dados coletados no questionário inicial e avalia os principais achados da pesquisa dentro das categorias *áudio*, *leitura* e *escrita*. Em seguida, a seção 7.3 expõe todas as observações da sequência didática que foram baseadas nos Princípios Programáticos de Ausubel produzindo recursos audiovisuais a partir da temática sobre horas em Inglês. A seção 7.4 apresenta quais foram os avanços e retrocessos na aprendizagem dos sujeitos comparando o resultado do questionário final com as aplicações anteriores: questionário inicial e sequência didática.

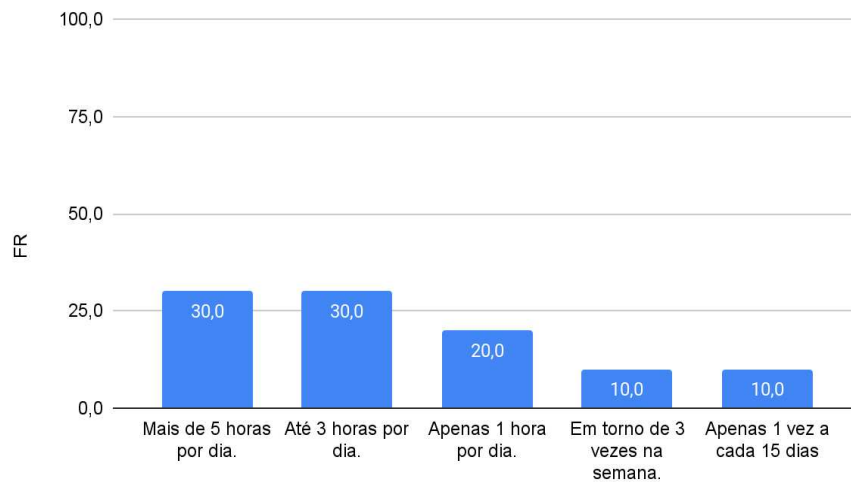
7.1 Perfil dos sujeitos

O perfil dos sujeitos foi coletado a partir da aplicação do Questionário Inicial em 04/08/2022 participando 10 sujeitos do processo. Os participantes da pesquisa apresentam, em sua maioria, 10 anos (80%), os demais apresentam 11 anos. A maior parte pertence ao gênero masculino (80%), enquanto o gênero feminino é representado por 20%. Em geral, residem com 3 a 5 pessoas.

Somente um participante respondeu que não tinha celular de uso pessoal, mas utilizava frequentemente o dos pais. A marca mais utilizada pelo grupo é a *Samsung*. Também é por meio do celular que os participantes mais acessam a *internet* representando 90% dos entrevistados, somente 10% dos participantes possuem tablet e 50% possuem computador. Esse acesso à *internet* ocorre, em sua maioria, em casa. Apenas 20% dos entrevistados acessam a *internet* da casa de outros familiares.

Ao analisar a quantidade de horas que cada participante gasta na *internet*, os números variam bastante (Figura 2).

Figura 2 - Tempo de navegação dos sujeitos.

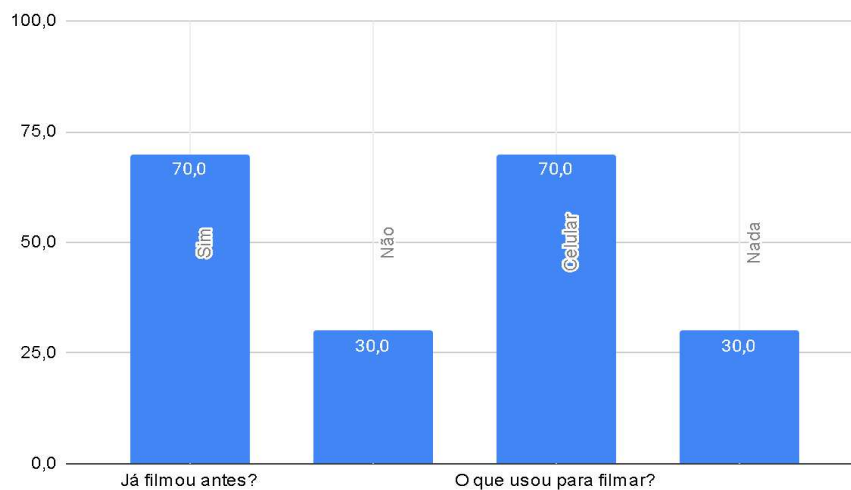


Fonte: Elaboração própria (2022).

Cerca de 30% dos participantes gastam, em média, 5 horas na *internet*, enquanto 10% gastam apenas uma hora a cada 15 dias, o mesmo número acessa a rede de *internet* cerca de 3 vezes por semana, 30% passam até 3 horas por dia e 20% passam 1 hora por dia. Os participantes gastam esse tempo realizando diversas atividades, como pesquisas escolares, acesso às redes sociais, jogos ou vídeos.

Essa relação com os vídeos não acontece somente como telespectadores. Cerca de 70% dos entrevistados afirmaram ter gravado um vídeo antes, seja o registro de uma viagem, um familiar, o próprio sujeito ou até mesmo um tutorial de desenho. Essa prática já vem sendo explorada através da utilização do celular, sendo que o mesmo número, 70%, afirmou ter usado essa ferramenta como instrumento de gravação de recursos audiovisuais (Figura 3).

Figura 3 - Filmagens e edições



Fonte: Elaboração própria (2022).

Apesar de a gravação ser uma prática comum entre os sujeitos, a edição dos vídeos não é um recurso tão utilizado pelos entrevistados, somente 30% utilizaram editores de vídeo. Dentre os mais comuns, citaram o *Capcut*, *TikTok* e o celular. Quanto ao compartilhamento desses vídeos, 50% dos entrevistados afirmaram que compartilharam em algum tipo de rede social. Dentre as respostas mais comuns surgiram o *Instagram*, *TikTok* e *YouTube* e cerca de 40% das respostas apontaram que os próprios participantes foram os que realizaram esse compartilhamento.

Portanto, trata-se de um grupo de pré-adolescentes pequeno, em quantitativo, o que facilita o processo de acompanhamento das atividades e produções e, além disso, são sujeitos que já têm um bom conhecimento tecnológico, principalmente relacionado à utilização da *internet* e do celular e conhecimento básico no tocante à produção e à edição de vídeos, instrumentos importantes para a realização e condução desta pesquisa.

7.2 Questionário Inicial

O objetivo específico, “Verificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais sobre o conceito de tempo em Inglês”, foi cumprido a partir da aplicação do Questionário Inicial de modo impresso no dia 04 de agosto de 2022. Participaram desse processo 10 estudantes, sendo respondidas um total de 34 questões, destas, 19 perguntas de caráter pessoal compondo o questionário personográfico, e 15 questões para verificar o conhecimento dos sujeitos frente aos conteúdos citados, subdivididas em três blocos: questões de *listening* (áudio), *reading and comprehension* (leitura e interpretação) e *writing* (escrita). Os resultados foram transferidos para uma tabela e analisados isoladamente pela pesquisadora.

A discussão e a análise dos dados ocorreram por meio da explicação das 3 categorias inseridas nesse contexto: áudio, leitura e interpretação e escrita, construídas a partir dos processos vinculados à Análise Textual Discursiva.

7.2.1 Categoria 1 – Áudio

A categoria 1, denominada *áudio*, define-se como a compreensão sobre a forma como os sujeitos interpretam os números e as horas em Inglês a partir do recurso de áudio, por meio da escuta. Subdivide-se em duas subcategorias: acertos e erros. No caso da subcategoria “acertos”, são computados os acertos dos sujeitos em relação à escuta das horas em Inglês; no

caso da subcategoria “erros”, são computados os erros dos sujeitos em relação à escuta das horas em Inglês.

A aplicação do áudio com os sujeitos foi utilizada um componente sonoro, assim como existe nos testes de cursos de idiomas, e esse áudio seria reproduzido pela pesquisadora durante as aplicações dos questionários. Esse tipo de pergunta foi criada, pois já era comumente aplicado durante as aulas e durante as avaliações da turma, logo os participantes não teriam dificuldades na resolução desse tipo de questão.

Considerando a categoria áudio e a subcategoria acertos, foi possível perceber que os participantes reconheceram o sistema de 12 horas. Apesar de muito parecidos, a questão 3 apresentava o seguinte enunciado: “*What time is it? (Que horas são?)*” com as seguintes possibilidades de respostas: a) seven (7), b) seventeen (17) e c) seventy (70). Um total de 80% dos alunos marcou a opção correta com relação às horas exatas em Inglês, ou seja, a opção a) seven. Apesar da opção seventeen (17) se apresentar em Inglês, a mesma não é comumente utilizada na língua inglesa, pois o padrão seguido é o de 12 horas e não o de 24 horas, como no Brasil. Situação parecida aconteceu ao reconhecer o número twenty (20) através do áudio, 60% dos participantes conseguiu reconhecer o número correto que na questão aparecia em algarismo e não escrito, então a maioria conseguiu fazer a associação do algarismo com o áudio. Na questão 3, o número fifty-nine (59) também foi facilmente reconhecido por 80% dos participantes.

Considerando-se a categoria *áudio* e a subcategoria *erros*, foi possível perceber que os participantes confundiram os números em Inglês. Como exemplo, a questão 1 do questionário inicial solicitava o seguinte: “*Listen and check the correct number (Ouça e marque o número correto)*”. Dentre as opções, estavam os números: a) 20, b) 12 e c) 22. O som pronunciado foi o do 20 (twenty) muito confundido com o 12 (twelve), muito embora o 22 (twenty-two) também tenha sido assinalado por, pelo menos, dois participantes (A8 e A10). Situação semelhante ocorreu na questão 3 em que os participantes deveriam assinalar a hora correta pronunciada, “*Seven o'clock*” (sete horas). No entanto, os participantes A3 e A7, respectivamente, assinalaram as opções “*Seventeen o'clock*” e “*Seventy o'clock*”. Gramaticalmente, essas duas opções nem existem, pois o sistema de horas em Língua Inglesa é o de 12 horas e não permite, nesse caso, a opção “17 horas” e a opção “70 horas”.

Os erros de áudio cometidos pelos participantes podem ser justificados por diversos aspectos, um deles é a ausência desse tipo de atividade realizada pelo professor durante as aulas que pode ser justificada pela falta de interesse ou ainda pela falta de aparatos tecnológicos para tais fins. A realidade da maioria das escolas brasileiras não dispõe de bons recursos ou de salas

adequadas para que a prática do *listening* (áudio) seja trabalhada de forma efetiva. Soma-se a isso a falta de interesse de alguns professores que acabam “pulando” esse tipo de atividade e realizando apenas atividades que envolvam a escrita. Embora a BNCC (BRASIL, 2018), documento que rege toda a educação do país, considere na competência 5 a importância de utilizar novas tecnologias com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar e compartilhar, na prática a realidade ainda difere, pois falta estrutura básica para que isso ocorra.

Segundo Tílio (2014), a abordagem comunicativa seria a metodologia de ensino mais apropriada ao ensino de línguas atualmente, mas é preciso ressaltar que essa expressão da abordagem comunicativa não se refere a um único método, mas a um conjunto de procedimentos que envolve as quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever. Por esse motivo, a escuta seria a porta de entrada para a aprendizagem de uma nova língua. A habilidade de *listening* (ouvir) garante que o aprendente se tornará um bom falante e um bom escritor, ou seja, conseguirá se comunicar melhor e mais rápido, caso essa habilidade seja bem desenvolvida.

7.2.2 Categoria 2 – Leitura e Interpretação

A categoria 2, denominada *leitura e interpretação*, define-se como a compreensão sobre a forma como os sujeitos leem e interpretam números e horas a partir de textos verbais e não-verbais. Subdivide-se em duas subcategorias: acertos e erros. No caso da subcategoria *acertos*, são computados os acertos dos sujeitos em relação à leitura e interpretação das horas em Inglês; no caso da subcategoria “erros”, são computados os erros dos sujeitos em relação à leitura e interpretação das horas em Inglês.

Considerando-se a categoria *leitura e interpretação* e a subcategoria *acertos*, foi possível perceber que os sujeitos compreenderam bem quando lhes foram apresentados textos não-verbais. No caso da questão 1, que apresentava um relógio analógico e a seguinte pergunta: “*What time is it?* (Que horas são?)” e exibia a hora exata *eight o'clock* (oito horas em ponto), todos os participantes assinalaram a resposta correta. A questão 2 apresentava a mesma pergunta da questão de número 1, mas como elemento não-verbal, exibia um relógio digital que marcava *twelve o'clock* (12 horas). Neste caso, 80% dos sujeitos conseguiram chegar até a resposta correta. Já a questão de número 3, trazia o seguinte questionamento: “Para perguntar as horas dizemos?” e como opções apresentava: “*a) It’s eight o’clock, b) What time is it? e c) What are you doing?*”, aqui 90% dos participantes conseguiram computar corretamente assinalando a alternativa b).

Considerando-se a categoria *leitura e interpretação* e a subcategoria *erros*, foi possível perceber que os sujeitos, quando se depararam com textos verbais ou mistos, ou seja, verbais e não-verbais, tiveram maiores dificuldades. A questão 4 apresentava um pequeno texto sobre rotina e os participantes deveriam identificar horas em que o personagem almoçava e jantava. Uma porcentagem bem menor, 40%, quando comparada com as questões anteriores, conseguiu acertar, enquanto 60% dos participantes não conseguiu chegar à resolução correta. As opções de respostas eram as seguintes: a) *Seven o'clock and eight o'clock* b) *Four thirty and seven o'clock* e c) *One o'clock and eight o'clock* e a resposta correta era a alternativa c), no entanto, a alternativa a) também apresentava corretamente o horário do jantar do personagem, o que pode ter levado a 30% dos participantes a optarem por essa alternativa sem analisarem que se tratava de duas perguntas. Como o texto apresentava uma rotina, existiam muitos horários e a maioria dos participantes se perdeu nesse quesito.

A questão 5 apresentava um texto misto envolvendo imagens e o texto que aparecia em um balão de fala com o seguinte enunciado: *Which of the expressions can replace P.M.?* (Quais das expressões pode substituir o P.M.?). As opções de resposta eram as seguintes: a) *in the morning*. b) *in the afternoon*. c) *in the evening*. Apesar da imagem contextualizada, apenas 60% dos participantes conseguiram marcar sobre o uso correto do P.M. a opção b) (Post Meridiem - Depois do meio-dia). Os demais não conheciam os usos corretos do A.M e do P.M.

A partir das análises, constata-se que os participantes conseguem ler melhor textos visuais e mais simples, já em relação a textos verbais ou mistos e um pouco mais complexos, os participantes apresentaram dificuldades. Apesar de a leitura ser uma das habilidades de maior importância e, muitas vezes, a única que consegue ser contemplada de maneira mais eficaz (TILIO, 2014), os estudantes ainda apresentam dificuldades em ler e compreender textos em língua estrangeira.

Segundo Marzari e Gehres (2014), essas dificuldades ainda podem acontecer devido às atividades envolvendo a habilidade de leitura serem compreendidas pelos alunos como repetitivas, pois os temas abordados são assuntos que não estimulam o senso crítico. Lima, Souza e Luquetti (2014) corroboram com essa assertiva ressaltando que não é suficiente dizer aos alunos para lerem muito. É necessário oferecer programas que incluam materiais apropriados: orientações, tarefas e facilidades, como bibliotecas. Em muitas escolas, nem acervos em língua materna são ofertados e em língua estrangeira esse número pode ser ainda menor, reduzindo mais ainda o acesso a materiais de boa qualidade. Lima, Souza e Luquetti (2014) ainda contribuem citando que o aluno deve desenvolver não somente a capacidade da leitura, mas também observar aspectos gramaticais e compreender estruturas presentes em

diferentes estilos textuais, ou seja, a gramática deve vir contextualizada.

7.2.3 Categoria 3 – Escrita

A categoria 3, denominada *escrita*, define-se enquanto o estabelecimento da forma como os sujeitos utilizam a escrita para resolver questões sobre números e horas em Inglês. São subdivididas por duas subcategorias: acertos e erros. No caso da subcategoria “acertos”, são computados os acertos dos sujeitos em relação à escrita das horas em Inglês; em se tratando da subcategoria “erros”, são computados os erros dos sujeitos em relação à escrita das horas em Inglês.

Considerando-se a categoria *escrita* e a subcategoria *acertos*, foi possível perceber que todos os sujeitos conseguiram computar a questão 1 cujo enunciado era o seguinte: *Make the calculations and mark the correct result: four + two =* (Faça o cálculo e marque o resultado correto) com as seguintes opções de respostas: *a) Six, b) Four e c) Two*. Aparecendo expressa em forma de operação matemática, de forma simples e de cálculo numérico, todos marcaram a opção correta que era o número a) Six (6). A questão 2 também envolvia um pequeno cálculo matemático, dessa vez com subtração, que apareceu em forma de problema numérico escrito em Inglês e todos os participantes também conseguiram acertar. O problema matemático foi descrito assim: *Solve: 100 oranges minus 72 oranges equals how many?* (Resolva: 100 laranjas menos 72 laranjas é igual a quanto?) e as opções de respostas muito parecidas: *a) Twenty-eight b) Twelve-eight e c) Twenty-eighty*, mesmo assim todos os participantes conseguiram marcar corretamente que seria, nesse caso, a opção a). A questão de número 3 trazia o seguinte enunciado: *How many minutes are there in an hour?* (Quantos minutos há em uma hora?). As opções apresentadas aos participantes eram: *a) Sixty b) Fifty e c) Forty*. 90% dos participantes conseguiram computar corretamente essa questão assinalando a alternativa a).

Considerando-se a categoria *escrita* e a subcategoria *erros*, são analisadas as questões 4 e 5 cuja orientação era que os sujeitos respondessem corretamente desenhando os ponteiros nos relógios analógicos. A questão 4 apresentava o seguinte enunciado: *Draw: It's seven-thirty*, que já descrevia a hora que os participantes deveriam representar no relógio, ou seja, 7:30. Enquanto a questão 5 apresentava um pequeno problema matemático descrito assim: *The class starts at seven. Sofia overslept and arrived 30 minutes late. What time did Sofia arrive at school? Draw.* (A aula de Sofia começa às 7:00. Sofia está 30 minutos atrasada. Que horas Sofia chegou à escola?). Por coincidência, a resposta era o mesmo horário da questão 4, seven thirty (7:30). Somente 30% dos participantes conseguiram acertar a questão 4 enquanto 50%

acertou a questão 5. Embora consigam interpretar bem as horas nos relógios analógicos, como percebeu-se na categoria *leitura e compreensão*, os participantes não obtiveram êxito em dispor corretamente os ponteiros nos relógios. Ao se depararem com o número thirty (30), os sujeitos não conseguiam diferenciar horas e minutos e os participantes A4, A5, A7 e A10, ao se depararem com o número thirty (30), confundiram com o número three (3).

Pode-se concluir que os sujeitos obtiveram uma avaliação satisfatória ao tratar dos números e em situações mais simples, mas ao se tratar dos relógios e das horas, apresentaram dificuldade. Isso pode acontecer devido ao fato de ser a escrita pouco, ou quase nunca, utilizada em sala de aula. Enquanto outras habilidades, como a leitura e o áudio, já não têm uma posição de destaque nas aulas de língua inglesa, a escrita terá menos ainda. Segundo Lima, Souza e Luquetti (2014), para que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra é essencial que o educando compreenda todas as quatro habilidades e as desenvolva de maneira equilibrada. Se o educando não lê e não pratica a escuta em língua estrangeira, também não conseguirá se comunicar, seja de forma oral ou escrita, e é nesse eixo que o aluno aprenderá a expor por escrito suas ideias. Os docentes, além de utilizarem esta técnica em sala de aula, devem incentivar os alunos à pesquisa, desenvolvendo esta habilidade por meios próprios. Para que esse processo se desenvolva efetivamente, é necessário haver disponibilidade de alunos e professores (LIMA, SOUZA, LUQUETTI, 2014).

7.3 Observações na Sequência Didática

A sequência didática foi aplicada no segundo semestre do ano de 2022, mais especificamente entre as datas de 25 de agosto a 01 de dezembro com um total de oito (8) intervenções. Participaram desse processo 10 sujeitos divididos em pequenos grupos, sendo as equipes 1 e 2 compostas por três (3) participantes e a equipe 3 composta por quatro (4). O objetivo específico “Verificar quais são as compreensões sobre o conceito *tempo* em Inglês que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam quando desenvolvem vídeos digitais diante da aplicação de uma Sequência Didática pautada nos moldes ausubelianos” foi cumprido mediante a aplicação da sequência didática, na qual foram desenvolvidas observações durante cada intervenção com a utilização de um roteiro específico para essa finalidade (Apêndice B). Os materiais produzidos pelos alunos estão disponíveis no *site* (<https://sites.google.com/view/didaticasequenciaandressa>) que apresenta o produto educacional resultante dessa pesquisa.

A discussão e a análise dos dados ocorrem por meio da explicitação das três (3)

categorias inseridas nesse contexto: áudio, leitura e interpretação e escrita, construídas a partir do processo de unitarização e de categorização explícitos nas duas primeiras etapas da Análise Textual Discursiva.

7.3.1 Aulas 1 e 2 - Partindo do Geral para o Específico

As aulas 1 e 2 (Apêndices F e G) contemplam o primeiro Princípio Programático proposto por Ausubel, a Diferenciação Progressiva. Trata-se de partir de um conceito mais geral para um conceito mais específico.

Devido à quantidade de tarefas a serem desenvolvidas na aula 1, a mesma foi dividida em dois dias: 25/08/22 e 31/08/22. Antes de iniciar a construção dos diálogos, houve a divisão das equipes e dos temas. Não houve sorteio. Como alguns alunos apresentavam mais dificuldades e mais timidez em relação à oralidade, estes foram colocados propositalmente com alunos mais desinibidos. A equipe 1 ficou com 3 participantes, a equipe 2, com 3 participantes e a equipe 3 com 4. Após a organização, cada equipe recebeu seu tema, assim, a equipe 1 ficou com o tema *horas na escola*, a equipe 2 ficou com o tema *horas no restaurante*, e a equipe 3 ficou com o tema *horas no cinema*.

É importante salientar que, a princípio, cada equipe seria composta por uma dupla, mas como os trabalhos não se desenvolviam, foi necessário reorganizar a quantidade de alunos por equipe.

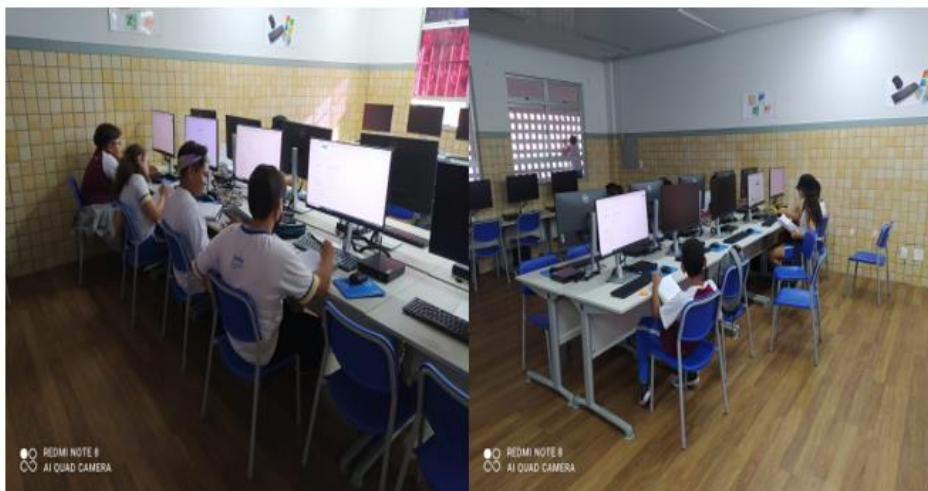
Essa sequência didática foi dividida em duas etapas: na primeira, os participantes em sala de aula conversaram sobre a construção dos roteiros, também ficou compreendido que durante os diálogos deveriam vir perguntas e respostas sobre as horas. Na segunda etapa, com os diálogos prontos e cada fala/personagem com seu respectivo aluno, foi realizado um momento de tradução para a Língua Inglesa. Algumas palavras/expressões, que não eram de conhecimento dos participantes, foram traduzidas no laboratório de informática através da ferramenta *Google Tradutor*. Perguntas, como “Que horas vamos ao shopping?” ou “Quanto tempo falta para determinado evento começar?”, foram algumas das traduções feitas pelos alunos.

Algumas adequações também precisaram ser feitas, como o uso de expressões coloquiais em Língua Portuguesa que, muitas vezes, não têm a respectiva tradução em Língua Inglesa, um exemplo foi a expressão “a gente”. Por se tratar da construção de um diálogo, esses termos informais, vez ou outra, apareciam e por conta da tradução tiveram que ser modificados para a forma mais culta, no caso, o “nós”.

À medida que as equipes finalizavam, passavam para a etapa de ensaio, cada equipe trazia o diálogo pronto e fazia a leitura. Nesse momento, eles esclareciam dúvidas quanto à escrita, leitura e adequação da pronúncia. Muitos participantes chegavam com a palavra ou frase escrita em Inglês e perguntavam como era a pronúncia. Um exemplo clássico foi o *What time is it?* (Que horas são?), assim como em qualquer outra língua, ninguém vai pronunciar palavra por palavra em contexto comunicativo e era assim que os participantes estavam fazendo. Foi importante explicar que, além da pronúncia, havia a entonação das palavras e das frases e, no caso das frases interrogativas, existia uma entonação diferente das frases afirmativas, por exemplo. Quando necessário, havia uma correção ou adequação das frases.

Também ficou acordado o material necessário que cada participante teria que trazer para a etapa de gravação. Ao final, eles continuaram os ensaios em sala, mas sem a intervenção da pesquisadora. As equipes se preocupavam em criar textos e frases sobre as horas em situações de comunicação reais e em contextos mais gerais.

Figura 4 - Alunos realizando tradução de termos em Inglês em laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Concluída a etapa dos diálogos, a etapa 2 tratou das gravações. Os alunos levaram todo o material necessário para a escola e começaram a busca por locais tranquilos para a realização das gravações de audiovisual sem interrupções. Para isso, foram escolhidos dois espaços: a biblioteca e o laboratório de informática, ambos medindo sete metros de comprimento por sete de largura e dois e cinquenta de altura.

Agendados previamente, tratavam-se de locais tranquilos, com boa iluminação e boa acústica. A escolha de dois espaços foi proposital, pois no dia marcado das gravações se um espaço estivesse ocupado, provavelmente o outro estaria vago. Essa escolha também se

deve a algumas atividades marcadas por outras turmas, tudo isso foi pensado para não comprometer o momento das gravações.

As gravações não aconteceram na sequência estabelecida, pois a turma 2, responsável pelo tema *horas no restaurante*, havia levado alimentos (pizza e suco), logo, para não correr o risco de estragar, a ordem foi modificada. A primeira gravação ocorreu na biblioteca e, para melhor condução, o diálogo foi dividido em cenas. Por se tratar de um tema do cotidiano, os participantes criaram um diálogo envolvendo bastante o celular, marcando um encontro e utilizando as horas para isso. No início, os participantes estavam bem envergonhados, mas, no decorrer do processo, foram se desinibindo e conseguiram concluir. Ainda durante a gravação, notaram que precisavam de mais um participante para encenar o garçom e o estagiário da biblioteca foi convidado para fazer esse personagem. Como houve a quebra da aula com o recreio, a gravação foi finalizada no laboratório de informática.

A gravação da equipe 3 ocorreu já diretamente no laboratório de informática. O tema era *horas no cinema* e a equipe veio preparada, trazendo material impresso, bem animada e segura do que fazer e como fazer. Como o cinema é um local a que o grupo tem mais acesso, ficando dentro de um shopping, algumas cenas foram gravadas próximo a escadas, fazendo alusão às escadas rolantes. A televisão do laboratório se encaixou muito bem nas ideias do grupo. Para melhor condução, também se dividiram em cenas.

A gravação do grupo 1 ocorreu uma semana depois devido ao fato de um participante ter ficado doente. O tema desse grupo foi *horas na escola* e os participantes criaram uma espécie de história de terror em um acampamento. Essa gravação também ocorreu no laboratório de informática e a encenação levou em consideração o envolvimento e o esforço da equipe. Ao final, eles também precisaram de mais uma pessoa para fazer o papel da professora, como neste momento não tinha nenhuma outra pessoa disponível, assim como aconteceu com a equipe 2 que o estagiário fez o papel do garçom, a pesquisadora fez uma pequena cena e um dos alunos fez a gravação.

Durante a aplicação, algumas situações do cotidiano da escola precisavam ser levadas em consideração, pois espaços comuns estavam sendo utilizados por todos. O tempo também foi dividido entre antes e depois do recreio, pois, durante, o barulho atrapalhava bastante, assim, entre 14:30h até 15:45h era necessário parar as gravações. O recreio ainda é dividido entre as crianças menores e as crianças maiores, então a pausa era de mais de uma hora. Como não havia outro lugar tranquilo, a espera era necessária. O problema maior durante a aplicação dessa etapa foi o fator tempo. Apesar do número pequeno de equipes, algumas cenas não ficaram boas e, mesmo ainda passando por uma edição, não havia como cortar essas partes,

dessa forma, foi necessário regravar.

Uma curiosidade interessante foi que todas as equipes utilizaram, em algum momento, o celular, seja para olhar as horas, ligar para um colega, fazer um convite, dentre outros aspectos. Esse fato pode ter ocorrido devido aos aparelhos celulares estarem inseridos a todo momento no desenvolvimento do trabalho. Para as gravações, o modelo utilizado trata-se de um *Apple Iphone 8* com câmera que permite gravar vídeos com 4k e resolução 3840x2160 pixels. Já o laboratório de informática contava com 25 computadores, todos ligados à rede de *internet*.

Comparando os resultados obtidos no questionário inicial com as aulas 1 e 2, uma observação importante aconteceu com alguns alunos durante a realização da tradução com relação ao formato de 24 horas comum aqui no Brasil. Nos Estados Unidos, é mais comum o sistema de 12 horas e, para isso, são utilizadas as expressões *A.M.* e *P.M.* que, respectivamente, significam *antes do meio dia* e *depois do meio dia*, ou podiam utilizar as expressões *morning* (manhã), *afternoon* (tarde) e *night* (noite) que também indicavam a parte do dia. Nesse momento, como a dúvida era recorrente, foi esclarecido que não existia, por exemplo, 20:00h em Inglês, mas 8:00 da noite e que, a partir do meio-dia, não havia 13:00h, mas 1:00 *P.M.* A partir dos exemplos, foi compreendido o formato de 24 horas, mais comum no Brasil, e o formato de 12 horas, mais comum nos EUA. Semelhantes a essas observações, apareceram no questionário inicial a questão 3, utilizando o sistema de 12 horas na categoria de áudio, e a questão 5, presente na categoria de leitura e interpretação, apresentando a utilização do termo *P.M.* Dessa forma, houve uma melhoria conceitual dos alunos, aumentando elementos na categoria 1 *áudio* - acertos e diminuindo elementos na categoria 2 *leitura e interpretação* - erros.

A maioria dos livros não promove a construção de conceitos, utilizando os preceitos da Diferenciação Progressiva. Segundo Moreira (2012), a organização é linear, começando com o mais simples e terminando com o mais complexo. O material didático utilizado pela turma aborda primeiro o conteúdo das horas para só então abordar os conteúdos, como as partes do dia e a utilização do *A.M.* e *P.M.*, ou seja, não parte do geral para o específico, conforme citado no parágrafo anterior. Do ponto de vista cognitivo e da aprendizagem significativa, o ensino deveria começar com aspectos mais gerais, mais inclusivos e, progressivamente, diferenciá-los. É perceptível que os alunos tiveram um avanço conceitual diante do trabalho de ensino-aprendizagem utilizando essa estratégia docente.

Dentro da ideia da construção e gravação dos vídeos e com relação à aprendizagem das horas nestas sequências didáticas, tirando a observação feita anteriormente sobre os usos do *A.M.* e *P.M.*, não fica muito claro se houve ou não uma melhora na aprendizagem levando

em consideração as categorias *audição, leitura e escrita*, pois nessas etapas e, principalmente na observação 2, os participantes utilizaram mais a fala/pronúncia. A dificuldade de muitos foi com relação à pronúncia em Língua Inglesa (*people, alright, cool, restaurant*, em frases como *Where are you?*).

Mesmo com o texto já adaptado e corrigido, algumas falas tiveram que ser modificadas ou até mesmo trocadas por frases mais simples. Palavras com o emprego da letra R geraram alguns problemas. No Inglês palavras como *Red* não se iniciam com o som de R forte, mas sim R fraco, então foi comum o erro com essas palavras. Dependendo da posição da letra R nas palavras, o seu som pode mudar, quando no início da sílaba tem o som da pronúncia brasileira interiorana e no fim, ou antes de consoante, tem som quase imperceptível na pronúncia britânica. As frases modificadas foram as frases longas e, às vezes, com pontuação inadequada. Ex.: *Sofia what time does the movie start I'm late It's eight o'clock*. Com a pontuação correta: *Sofia what time does the movie start? I'm late. It's eight o'clock*. Frases extensas: *Hi! Did you miss your favorite friend?* (Olá!! Vocês sentiram falta do seu amigo favorito?) Frase extensa e com construção igual ao português, sujeito e adjetivo no fim da frase, em Inglês a gramática não aceita esse tipo de construção. Opção de frase mais simples: *Hi! You missed me?* (Vocês sentiram a minha falta?).

Analisando-se os erros cometidos pelos sujeitos, fica evidente uma dificuldade na pronúncia, ou seja, na competência fonológica. Segundo Martins (2015), os estudos na área de aquisição de uma segunda língua são comuns e sugerem que a competência fonológica é, possivelmente, a maior responsável por falhas na comunicação entre os indivíduos, por isso é importante que os estudantes sejam colocados em situações que necessitem utilizar a fala em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Martins (2015) ainda complementa que o essencial na atualidade não é mais ter uma pronúncia sem erros, mas sim uma pronúncia compreensível, ou seja, uma pronúncia com que o indivíduo se faça compreender por outras pessoas, não havendo quebra na comunicação.

7.3.2 Aulas 3 e 4 - Partindo do Específico para o Geral

As aulas 3 e 4 (Apêndices H e I) contemplam o segundo Princípio Programático proposto por Ausubel, a Reconciliação Integrativa. Trata-se de fazer o processo inverso ao anterior, partindo do específico para o geral.

A turma continua dividida em equipes e segue até a finalização de todas as etapas. Até então, nenhuma equipe compartilha o que tem produzido com os outros colegas, pois isso

será feito na etapa final, enquanto uma equipe grava ou edita as filmagens, as demais ficam em sala de aula com o assistente pedagógico realizando outras atividades.

Concluídas as etapas 1 e 2 de escrita e gravação, iniciou-se a etapa 3, a de edição e de compartilhamento dos vídeos. Para melhor condução e devido ao fator tempo, a pesquisadora iniciou a edição dos vídeos, em seguida cada turma assistiu seu material pré-editado. Ao final, cada equipe opinou sobre como estavam os vídeos e algumas mudanças puderam ser realizadas, como colocar uma frase em mudanças de cenário, tamanho da letra, estilo da letra e pequenos efeitos. É necessário considerar que as equipes receberam as cenas juntas em um único vídeo por equipe. Todos os outros detalhes, como música de fundo, foram escolhas das equipes, realizadas mediante supervisão da pesquisadora. O envio dos vídeos para o canal não ocorreu nesse momento, pois não havia horário disponível no laboratório de informática.

Apesar de a maioria dos alunos ter respondido no questionário de Sondagem que nunca fizeram uma edição de vídeos, nenhum aluno apresentou muita dificuldade nessa etapa. Para que todos pudessem participar, as frases e os efeitos foram divididos e cada participante fez, em média, de três a quatro edições, assim cada um foi incluído no processo final. Além disso, a participante A1 forneceu algumas orientações, pois já havia editado vídeos anteriormente.

O vídeo foi editado no celular da pesquisadora e o aplicativo escolhido foi o *Capcut*. O motivo da escolha foi uma sugestão da participante A1 que escreveu em seu questionário de Sondagem que já havia editado um vídeo com esse aplicativo. Quando questionada, disse que já havia utilizado e era fácil de editar, sugestão que foi acatada pela pesquisadora. O *Capcut* é um programa de edição de vídeos gratuito que disponibiliza recursos com efeitos de transição, filtros e legendas para ajudar o usuário em produções audiovisuais. Trata-se ainda de um aplicativo gratuito utilizado em celular. Como o vídeo já vinha pré-editado, cada equipe não levou mais de 20 minutos para concluir a edição. O participante A10 não se envolveu nessa etapa, pois havia faltado nesse dia.

A aula 4, que contemplava a segunda parte de gravação dos vídeos, continuava a partir do primeiro roteiro iniciado e gravado no primeiro vídeo. O processo de escrita foi realizado em sala de aula com todos os membros das equipes e, em seguida, por conta do tempo e de outras atividades que estavam ocorrendo na escola, a tradução foi realizada em casa pelos alunos. Essa etapa também foi adiada por diversas vezes por conta de atividades extracurriculares que estavam ocorrendo na escola. No dia marcado para a gravação, cada equipe apresentava seus roteiros já traduzidos em Língua Inglesa. Os ambientes escolhidos novamente foram a biblioteca e a sala de informática por se tratarem de ambientes mais

tranquilos e silenciosos. Somente uma equipe precisou utilizar a parte externa da escola. O processo de gravação também foi mais rápido comparado à primeira gravação.

Finalizadas as gravações, o passo seguinte foi o da edição que também ocorreu de maneira mais rápida do que o vídeo construído na etapa 3 por conta dos alunos já estarem familiarizados com o *software Capcut*. Em poucos minutos, as edições foram finalizadas. O processo de edição realizou-se nas equipes em que foram escolhidos temas, músicas e efeitos em comum acordo com todos os participantes.

Ao observar os produtos finalizados, os participantes também percebiam algumas falhas e alguns pontos que poderiam ser melhorados. Esse fator foi muito importante, pois causou reflexões relevantes. Frases como: “eu estava muito nervoso nessa hora”, “Eu não pronunciei bem essa palavra”, “Essa frase aqui eu achei difícil” apareceram com frequência. O participante A10 considerou que as frases longas eram mais difíceis de aprender a pronúncia, Ex: *Vinicius, I created a group talk to them, when a I get hady*. O participante de número A8 também concordou e elencou a seguinte frase como a mais difícil de suas falas: *Ok, I'll take advantage of it and give you two a ride*. O participante A2 disse que em todas as frases sentiu dificuldade, mas que baixou o aplicativo *Duolingo* e está praticando mais por conta própria. Somente o participante A1 elencou como mais difícil uma frase sobre as horas: *Seven o'clock at night*.

É importante ressaltar que durante o ensino regular das horas em Inglês são apresentadas as horas no modelo britânico e americano, ainda assim todas as equipes optaram pelo modelo americano, provavelmente por ser mais “literal”, ou seja, basta traduzir os números que estão em Português para o Inglês. Já o modelo britânico, utiliza algumas expressões como a *quarter*; o que para eles pode não ser tão comum e, provavelmente por isso, não foi utilizado. Como o modelo britânico não foi utilizado na primeira produção, resta saber se o motivo se deu pelo fato de os alunos ainda não terem aprendido, ou ainda não terem a segurança necessária para utilizar em situações comunicativas.

Também ficaram muito em evidência as horas inteiras, trata-se da mesma expressão utilizada tanto em Inglês britânico quanto em americano, *O'clock*. Por já haver essa expressão que marca a utilização das horas exatas, os participantes a utilizaram em várias falas com mais segurança. Essa observação sobre as horas inteiras trata-se de uma melhoria conceitual vinculada à categoria 2 - leitura e interpretação, que torna evidente para os participantes que todas as horas exatas virão acompanhadas do termo *o'clock*.

Algumas observações importantes também foram realizadas com relação às horas: os roteiros foram desenvolvidos em ordem cronológica, mas em alguns momentos os

participantes percebiam que ficava um pouco confuso, ou que havia passado tempo demais ou tempo de menos. Em alguns casos, eles perceberam que não havia clareza para o espectador em relação às mudanças de cenário de horário. A pesquisadora explicou que era natural esse processo de perceber o erro e o ideal seria não cometê-lo mais nas próximas gravações e nem em nenhuma situação.

Muitas palavras e frases novas em Inglês foram motivos de dúvida, principalmente com relação à pronúncia e alguns erros e adaptações foram realizados. A participante A1, por exemplo, citou a dificuldade em pronunciar duas palavras: *thought* e *enough*. É interessante observar que são duas palavras com GH e, no caso dessas palavras, terão o som de F. É bastante comum haver esse tipo de dúvida nos estudantes porque, ao observar a escrita dessas palavras, o aluno pode ser levado a pronunciar o GH com som de G e acabar pronunciando a palavra de modo errado.

O participante A3 citou que o maior desafio das gravações foi a parte da pronúncia, ele também sinalizou que ainda não conseguia reconhecer as horas em relógio analógico. Outro som também difícil para os participantes é o que se forma em palavras com TH. Esse som não existe em Língua Portuguesa e também é muito comum que os estudantes tenham essa dificuldade. O participante A8 citou as palavras *together* e *think*, ambas têm a junção das letras TH, mas com sons diferentes e, durante as gravações, a participante explicava essas situações e corrigia, quando necessário.

Com relação à aprendizagem das horas, o participante A10 elencou a frase: *What time do you arrive?* como uma dificuldade de pronúncia. É importante ressaltar que, além das horas no relógio, como *Six P.M.*, também foram utilizadas outras expressões que sugerem a noção de tempo, como *soon* (em breve) e, ao utilizar essas expressões, o aprendente está ampliando o seu vocabulário linguístico. Diante do exposto, fica evidente que as dificuldades relacionadas à pronúncia continuam a aparecer, principalmente quando o foco das atividades se trata das gravações. No entanto, ao utilizar novo vocabulário com as expressões *soon* e *P.M.*, percebe-se uma melhoria na categoria 3 - escrita.

É interessante observar que apesar de considerarem a forma britânica mais difícil, esta foi a utilizada pelos participantes da equipe 2 na segunda produção, questionados em determinado momento durante as gravações pela pesquisadora, *Que horário vocês estão indo na polícia (na história)?*. O participante A5 prontamente respondeu: *a quarter to eleven*. Dessa forma, nota-se que os alunos aprenderam tanto a forma que eles consideram mais fácil, a americana, quanto à forma considerada mais difícil e conseguem utilizar as duas em contextos comunicativos. A equipe 3 utilizou bastante as horas, mas somente no formato americano. Aqui,

percebe-se novamente uma melhoria na categoria 3 - *escrita*, pois tanto o formato das horas em modelo britânico quanto americano estão sendo utilizados nos textos criados.

A participante A9 considerou que, no geral, sentiu-se muito bem em realizar essa proposta. No entanto, a desconcentração de alguns membros da equipe atrapalhou um pouco o processo: *Muitas vezes o participante A7 só queria brincar e confundimos as falas*. Também foi notório, nessa segunda etapa das gravações, que houve mais empenho e mais segurança dos participantes. Frases mais curtas e palavras mais comuns já foram utilizadas com mais frequência, *saving, food, soon* foram algumas das citadas pelos participantes.

Na segunda etapa de gravações, ocorreu algo diferente, a criação de personagens secundários. Como não havia outro aluno disponível, ocorreram algumas participações especiais que, geralmente, eram feitas pelas pessoas que trabalham no espaço em que as gravações ocorreram: biblioteca e sala de informática. Por exemplo, a equipe 3, em um determinado momento do roteiro, precisou de um garçom e as gravações estavam acontecendo na biblioteca, então o grupo convidou o estagiário desse setor para fazer essa cena, que aceitou o convite. Na edição, a equipe o colocou como uma participação especial. O mais interessante foi que essa ideia partiu da própria equipe, eles pensaram, chegaram a uma conclusão e fizeram o convite ao estagiário que prontamente se colocou à disposição.

O mesmo aconteceu no laboratório de informática com a responsável pelo local, que participou de duas gravações. As falas desses personagens também já estavam traduzidas e os participantes ensinavam Inglês aos colaboradores. Quando necessário, a pesquisadora intervia ou corrigia algum erro de pronúncia. Em um momento, a pesquisadora também precisou fazer essa participação especial, então um membro da equipe fez a gravação quando ocorreu essa situação. Dessa forma, torna-se relevante assinalar a articulação das equipes na resolução dos problemas. Ao final, fotografaram os participantes especiais para serem colocados na edição de vídeos. Vale ressaltar que esse tipo de trabalho não movimenta só alunos e professores, mas toda a comunidade escolar que é responsável por cuidar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos seus discentes.

Apesar de ainda apresentarem muitas dificuldades, os participantes deixaram evidentes os avanços relacionados às categorias de *leitura e escrita*. No entanto, fica clara, também, uma grande dificuldade em pronúncia e uma ausência de elementos que comprovem avanços na categoria *áudio*. Inclusive, a dificuldade que os participantes apresentam na questão fonológica pode ser explicada pela pouca exposição auditiva em língua inglesa, veem pouco em língua estrangeira e por isso não conseguem desenvolver comunicação/pronúncia adequada, já que audição e fala estão diretamente relacionadas. Segundo Ribeiro (2013), as dificuldades

de audição são comuns em todos os idiomas, pois nelas incide não só o nível de conhecimento linguístico alcançado, mas também fatores do tipo psicológico, contextual e sociológico.

Ribeiro (2013) elenca ainda dois aspectos importantes que podem facilitar o processo de aprendizagem no que diz respeito à compreensão auditiva. O primeiro trata de superar a aprendizagem do idioma em estudo como inalcançável, de superar essa barreira; já o segundo, trata da motivação do aluno que precisa se sentir interessado e preparado para o que vai escutar. Sobre a oralidade, Pinilla (2004) considera como sendo a mais difícil de desenvolver. Trata-se das mais complexas, pois requer fatores como fluência, pronúncia, riqueza de vocabulário, correção gramatical e competência discursiva.

7.3.3 Aulas 5 e 6 - Construindo e Apresentando Mapas Conceituais

As aulas 5 e 6 (Apêndices J e K) contemplam o terceiro princípio programático proposto por Ausubel, a organização sequencial. Nele, pretende-se que o aprendiz organize conteúdos e demonstre associações entre as informações.

Dentro dessa ideia da organização sequencial, a proposta da aula 5 foi a produção de um mapa conceitual. Segundo Moreira (2012), trata-se de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e as relações significativas entre conceitos-chave do conteúdo, segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa e de aprendizagem.

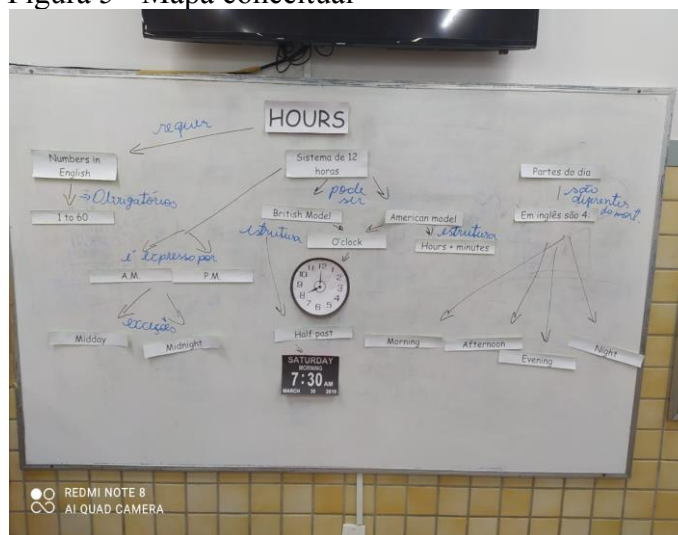
Antes da aplicação propriamente dita, os recursos tiveram que ser preparados com bastante antecedência e o local utilizado foi o laboratório de informática. Como os participantes nunca tinham visto um mapa conceitual, era necessário que a pesquisadora apresentasse um modelo (Figura 5) e explicasse de que modo deveria ser feito. O quadro branco da sala foi utilizado para representar o mapa e os termos utilizados vieram preparados em forma de cartões. Devido ao nível da turma, o quadro tinha expressões em português também e não foi representado com as palavras de ligação para que fosse feito junto com os aprendentes. Outro recurso também preparado com antecedência foi o programa *Cmap Tools* (<https://cmap.ihmc.us/cmaptools/cmaptools-download/>). Infelizmente, não houve a possibilidade de baixar o programa; apesar de diversas tentativas, os computadores não concluíam. Dessa forma, a professora de informática sugeriu uma versão online que também atendia à atividade programada: o *Cmap Cloud* (<https://cmapcloud.ihmc.us/>). Para isso, foi feito um pequeno cadastro e os mapas desenvolvidos foram armazenados em nuvem. A pesquisadora utilizou o próprio e-mail para esse cadastro, pois seria mais fácil verificar os mapas construídos

depois.

Quando os participantes entraram na sala, os cartões com os conceitos (*hours, numbers in English, 1 to 60, midday, midnight, A.M., P.M., british model, half past, sistema de 12 horas, american model, o'clock, hours+minutes, partes do dia, morning, afternoon, evening, night*) estavam colados no quadro, mas as ligações ainda não tinham sido feitas. A pesquisadora começou a explicar sobre a atividade proposta e sobre o mapa conceitual que é uma ferramenta de organização de ideias e conceitos sobre qualquer conteúdo e que precisa de dois elementos principais para ser considerado mapa conceitual: hierarquização e palavras de ligação entre os conceitos e pode ser feita em papel ou através de um *software*.

Em seguida, os cartões foram apresentados e cada um representou um conceito diferente sobre as horas. As palavras de ligação foram colocadas no momento da explanação e assim foi-se completando o mapa. Em alguns momentos, a pesquisadora fazia pequenas perguntas, como: “Entre o conceito de números em Inglês e números de 1 até 60, que palavra pode fazer essa ligação?” Respostas, como: “Tem que saber” ou “precisa” ou ainda “precisa saber” eram pronunciadas pelos participantes. Abaixo, a produção do mapa conceitual coletivo (Figura 5).

Figura 5 - Mapa conceitual



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Quando os aprendentes responderam de maneira correta e já tinham entendido como construir o mapa conceitual, cada equipe produziu um esboço no caderno e, em seguida, passou para o *software*. Conforme os esboços eram finalizados, a pesquisadora fazia uma breve orientação de como utilizar a ferramenta no computador e logo os participantes estavam dominando todos os comandos.

Com os mapas conceituais prontos, a aula 6 foi para desenvolver um vídeo com cada equipe explicando sobre a sua produção. Antes que cada equipe começasse, os mapas foram analisados e, se fosse necessário, os ajustes eram feitos rapidamente. Enquanto as equipes 1 e 3 faziam os ajustes e realizavam as gravações, a equipe 2 concluiu o mapa conceitual no software *Cmap Cloud*. A equipe 1 não realizou nenhum ajuste e a equipe 3 ajustou as cores. As gravações ocorreram no laboratório de informática e, antes da gravação, os grupos elencaram o que cada participante iria explicar. Depois disso, a gravação, de fato, ocorreu de maneira bem rápida, uma vez que os participantes já estavam habituados, tanto com o mapa conceitual quanto com a produção de vídeos que aconteceram aulas anteriores. Em torno de 40 minutos, todas as equipes já tinham finalizado as gravações. Posteriormente, veio a etapa das edições, mas, pela experiência das outras filmagens, também ocorreu de maneira rápida. O aplicativo utilizado para as edições foi o mesmo utilizado anteriormente, o *Capcut*.

Ao ver o exemplo do mapa conceitual finalizado no quadro, os participantes perceberam que o conteúdo das horas envolvia muitos conceitos. A participante A1 indagou se havia relação do mapa conceitual com o mapa mental e a pesquisadora explicou que sim, mas havia algumas diferenças, uma delas diz respeito à hierarquia dos conceitos, os elementos aparecem em ordem de importância no mapa conceitual. É importante ressaltar que apesar de levar um mapa conceitual sobre as horas, o mesmo foi desfeito logo após a explanação para que os participantes não fizessem tão parecido.

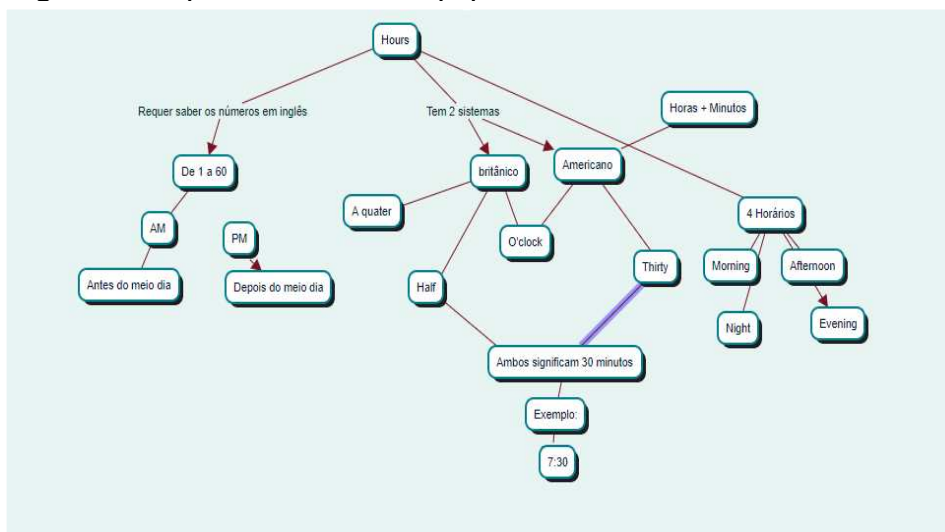
A participante A1, durante a construção do mapa conceitual, fez a seguinte observação: “Então, posso concluir que *half* e *thirty* são a mesma coisa?” A pesquisadora explicou que os dois termos representam trinta ou ainda meia hora e que no fim representam a mesma coisa. Feita essa observação, a equipe considerou válida a aprendizagem e representou no mapa conceitual. Essas duas representações do número trinta (30) no contexto das horas se configura em uma melhoria na categoria 3 de *escrita*.

Durante a atividade, a pesquisadora acompanhava de perto as produções e fazia algumas correções, tanto na construção do mapa, quanto na escrita de algumas palavras: no caso, por exemplo, da situação do *half*, que a equipe 1 escreveu com E no lugar do A. Esse erro pode ter acontecido porque o som da palavra é realmente com E, mas escreve-se com A. A pesquisadora fez essa observação com a equipe 1 e a correção foi realizada. Essa correção atribui-se a duas categorias, *escrita* e *audição*; embora o som ouvido seja com a letra E, a escrita é diferente. Durante a construção, a pesquisadora também se atentou em colocar todos os participantes para construir o mapa no *software*, a ideia era que todos pudessem ter contato com a ferramenta. À medida que essa atividade era desenvolvida, um membro diferente ficava no

controle do computador e desenvolvia o trabalho.

A equipe 3, com o maior número de participantes (4), conseguiu desenvolver a atividade mais rápido do que as demais, no entanto, ao final, acabou utilizando muitas cores diferentes na representação do mapa e, visualmente, ficou muito colorido. A pesquisadora orientou que não utilizassem tantas cores diferentes e fez o seguinte questionamento: “Caso vocês apresentassem esse mesmo mapa conceitual a um aluno do 5º ano que nunca tinha visto um, ele iria compreender, ou iria ficar confuso com tantas cores?” A equipe concordou que seria difícil o entendimento e decidiu optar por duas cores: uma para as palavras dentro dos quadros (os conceitos) e outra para as palavras que ligam os conceitos. Esse último detalhe não foi concluído, pois o tempo não foi suficiente. A pesquisadora deu algumas orientações e, logo após os primeiros cliques, todos já estavam familiarizados com a ferramenta, construindo as caixas com os conceitos e fazendo as ligações necessárias.

Figura 6 - Mapa Conceitual da Equipe 1



Fonte: Equipe 1 (2022).

Do mapa conceitual da equipe 1, foram retiradas 4 proposições:

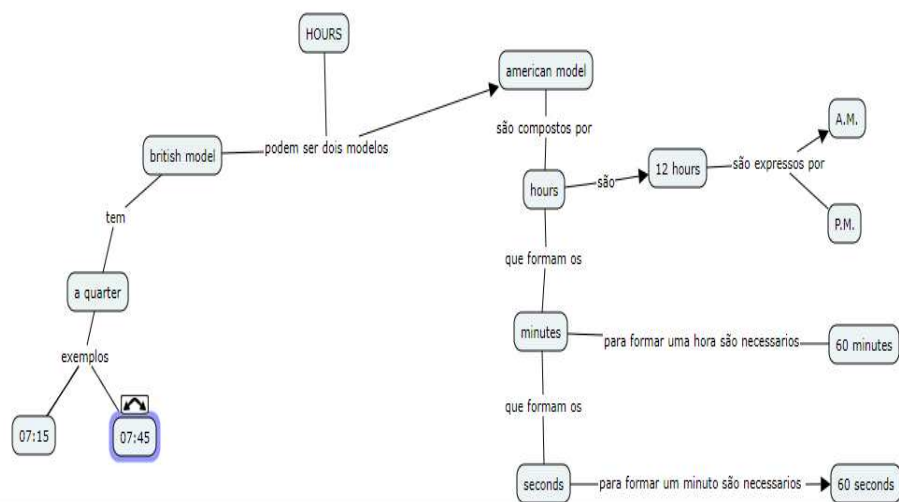
- Proposição 1 - “*Hours* requer saber os números em Inglês de 1 a 60 AM, antes do meio-dia, PM, depois do meio-dia”.
- Proposição 2 - “*Hours* tem 2 sistemas: britânico, *a quarter*, *half*, *o'clock*; e o americano, *half*, *o'clock*”.
- Proposição 3 - “*Half*, *thirty*, ambos significam 30 minutos; exemplo: 7:30”.
- Proposição 4 - “*Hours*, 4 partes, *morning*, *afternoon*, *evening*, *night*”.

Todos os mapas conceituais têm como início ou tema a palavra *Hours* bem no topo.

A partir daí, as proposições que podem ser observadas no mapa da equipe 1 (da esquerda para

a direita) consideram ser obrigatório os aprendentes saberem os números em Inglês, pelo menos até o número 60, e também terem conhecimento sobre o sistema de 12 horas e, por isso, a utilização do *A.M.* (antes do meio-dia) e *P.M.* (depois do meio-dia). Em seguida, os participantes colocaram os dois sistemas existentes sobre as horas em Inglês: Sistema Britânico e Sistema Americano. Foram colocadas diferenças e semelhanças como *o'clock* que aparece nos dois sistemas, e *quarter* e *half*, que aparecem só no sistema Britânico. Em seguida, é apresentado no mapa uma pequena conclusão de que *half* e *thirty* são usados em sistemas diferentes, mas o significado é o mesmo. Por último, o mapa traz uma relação com as partes do dia: *morning*, *afternoon*, *evening* e *night*.

Figura 7 - Mapa Conceitual da Equipe 2



Fonte: Equipe 2 (2022).

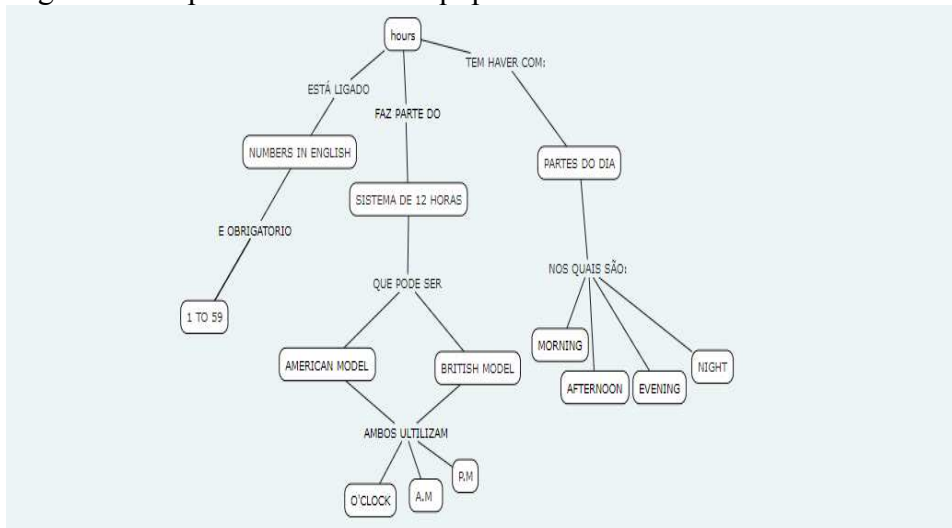
Do mapa conceitual da equipe 2 foram retiradas 4 proposições:

- Proposição 1- Dois modelos, britânico e americano
- Proposição 2- O modelo britânico utiliza *quarter*.
- Proposição 3- O modelo americano utiliza horas, minutos e segundos.
- Proposição 4 - Sistema de 12 horas que utiliza *A.M* e *P.M*.

Apesar de ser sido o mesmo tema e o mesmo exemplo de mapa conceitual apresentado para as três equipes, é bastante notório que houve muitas particularidades em cada mapa apresentado. A equipe 2 criou proposições sobre os dois sistemas de horas existentes, o Britânico e o Americano (da esquerda para a direita). No entanto, o foco aqui recaiu mais no Inglês Americano, diferente das outras equipes que se preocuparam mais em explicar sobre o sistema Britânico. Sobre o Inglês Britânico, consideraram as formas, como o fato de o *quarter* compor a relação com o numeral 15, ou seja, um quarto de hora. Também percebe-se que a

equipe colocou a relação de horas, minutos e segundos fazendo as ligações sobre as quantidades que formam cada uma delas. Por fim, a partir do sistema de 12 horas, expressou os conceitos de *A.M* e *P.M*.

Figura 8 - Mapa Conceitual da Equipe 3



Fonte: Equipe 3 (2022).

Do mapa conceitual da equipe 3, foram retiradas 3 proposições:

- Proposição 1: Quatro partes do dia: *morning*, *afternoon*, *evening* e *night*.
- Proposição 2: Sistema de 12 horas que pode ser americano ou britânico, ambos utilizam *o'clock*, *A.M.* e *P.M.*
- Proposição 3: *Hours*, *numbers*, obrigatório de 1 a 59.

O mapa conceitual da equipe 3 considerou a relação das horas com os números em Inglês, assim como a equipe 1. Considerou ainda o sistema de 12 horas que atende, tanto ao Inglês Britânico quanto ao Americano, e as semelhanças como *o'clock* e a utilização do *A.M* e *P.M.* também ligou o tema com as partes do dia.

A ideia era que, ao final das construções, a pesquisadora mostrasse, juntamente com cada equipe, o que ainda precisava ser melhorado no mapa, no entanto, o tempo não foi suficiente.

Enquanto cada equipe analisava o mapa conceitual e realizava os últimos ajustes, a pesquisadora perguntou se foi difícil construir o mapa, a maioria respondeu que não. No momento de observar como os mapas foram construídos, alguns participantes perguntavam se estava certo ou errado, a pesquisadora reforçou que olharia se todos os conceitos estavam conectados pelas palavras de ligação, mas que não existia um modelo padrão a ser seguido e que todos os mapas conceituais ficaram diferentes uns dos outros, mas nem por isso algo estaria errado. Ao colocar um mapa padrão a ser seguido, a atividade reforçaria a aprendizagem

mecânica. O participante A3 lembrou que o mapa trazido como exemplo não ficou exposto durante a atividade, portanto, não daria para ele saber se fez corretamente. Então a pesquisadora explicou que o trouxe apenas para exemplificar e o mais importante não era se o mapa conceitual estava certo ou errado, mas o quanto cada um já tinha aprendido sobre aquele conteúdo e o quanto cada equipe conseguiria expor daquele assunto através da criação desse elemento visual. Após esse evento, ocorreu a gravação da equipe 1, em seguida, a equipe 3, e, por último, a equipe 2, que precisou de mais tempo para conseguir finalizar o mapa utilizando o *software*.

O participante A4 relatou que apesar de nunca ter desenvolvido nenhum mapa, não achou difícil a construção. A participante A1 concluiu que é uma forma de expor o que já sabe sobre o tema. A pesquisadora ainda explicou que um mapa conceitual pode ser feito sobre qualquer tema, inclusive com outras disciplinas. Os participantes A1, A8, A9, e A10 disseram que seria interessante construir um mapa conceitual envolvendo outras disciplinas, como Geografia, História, Ciências e Artes; o participante A7, no entanto, disse que não gostaria de construir um novo mapa conceitual.

Durante a produção dos mapas, ficou muito claro que o que foi exposto por meio dos conceitos já está bem consolidado como conteúdo aprendido. Poucas dúvidas foram levantadas e, antes das gravações, a pesquisadora lançava perguntas, como: “Qual a principal diferença do sistema Americano e do sistema Britânico sobre as horas?”. Os participantes respondiam colocando, inclusive, alguns exemplos: O participante A4 considerou que para o Inglês Britânico cabe muito a utilização do *quarter* em dois exemplos: 7:15 e 7:45 e, durante essa conversa, antes da gravação do vídeo, ele concluiu que todas as vezes que o *quarter* aparece, há alguma relação com 15 minutos, ou traduzindo bem ao pé da letra, um quarto de hora.

Já a participante A1, concluiu que os dois sistemas têm semelhanças e diferenças também, comentando até sobre a utilização do *half* e do *thirty*, e que no fim das contas os dois são utilizados para expressar 30 minutos. Também foi muito discutido sobre o *A.M* e o *P.M.*, já que todas as equipes expressaram esse assunto nos mapas. A pesquisadora, em todas as equipes, lançava as seguintes perguntas: “Quando eu utilizo o *A.M* e o *P.M.*? O que essas siglas significam?”. E logo vinha a resposta: “antes do meio-dia e depois do meio-dia”. Todos esses exemplos citados se incluem na categoria 3 de *escrita*, ou seja, houve uma melhoria bastante significativa percebida durante a realização dos mapas conceituais.

Como os mapas foram criados com palavras e expressões em Português e em Inglês, as apresentações também seguiram o mesmo fluxo. Apesar de as gravações iniciais terem sido realizadas sempre em Inglês, ainda havia uma resistência em utilizar o idioma. Alguns erros de

pronúncia com as palavras *afternoon* e *evening* aconteceram bastante em todas as equipes. Fizeram também um paralelo com o sistema de horas em Português, explicando sobre os sistemas de 12 e 24 horas e sobre as partes do dia. Esse método ajudou muito no processo de compreensão.

7.3.4 Aulas 7 e 8 - Consolidando os Conhecimentos

As aulas 7 e 8 (Apêndices L e M) contemplam o último princípio proposto por David Ausubel, o da Consolidação dos conhecimentos relacionada ao domínio de informações prévias antes da introdução de novos aprendizados.

Após a etapa de gravações e edições dos vídeos sobre os mapas conceituais, a atividade seguinte consistia em atribuir 5 (cinco) perguntas sobre os três vídeos elaborados. A pesquisadora deixou claro que as perguntas deveriam ser sobre o conteúdo das horas e que, assistindo ao vídeo, as outras equipes conseguiriam identificar a resposta. Em equipes, e em uma folha, mesmo de caderno, os alunos criaram 5 perguntas e as respostas de cada questão. Todas as equipes optaram por fazer questões abertas que requerem resposta escrita e em Inglês. Por conta do tempo e da dificuldade em agendar o laboratório de informática, perguntas e respostas foram escritas em português e a pesquisadora traduziu para o Inglês. O participante A8 não se engajou nessa atividade.

No primeiro momento, as perguntas estavam muito vagas. Por exemplo, a equipe 2 escreveu da seguinte forma: “Qual palavra do vídeo 1 foi mais difícil de pronunciar?”. A pesquisadora, primeiro explicou que a pergunta não se tratava de horas e indagou a equipe: “Ao assistir ao vídeo 1, a outra equipe vai conseguir encontrar claramente essa palavra?”. Os participantes concluíram que não, pois tratava-se de uma resposta pessoal, cada um podia ter uma resposta diferente e mesmo que citasse o nome do participante ou a cena do vídeo, ainda não ficaria claro. Outra pergunta que também surgiu, “Em quanto tempo conseguimos gravar o vídeo 1?”. A pesquisadora, então, colocou outra pergunta para a equipe, “Vocês lembram em quanto tempo foi feita essa gravação?”. Eles novamente não sabiam. Assim, ela sugeriu que eles podiam perguntar quanto tempo dura o vídeo 1 ou o vídeo 2 em Inglês, ou ainda a soma dos dois. Desse modo, estará fazendo relação com o tempo e a equipe que precisa responder terá um pequeno problema a resolver que é somar o tempo dos vídeos e indicar a resposta em Inglês. As perguntas poderiam ser feitas sobre os três vídeos: o primeiro trazendo uma ideia mais geral sobre as horas, o segundo, como continuação do primeiro vídeo, mas utilizando conceitos mais específicos, e o terceiro, sobre o mapa conceitual.

A equipe 1 compreendeu muito bem a proposta e utilizou os três vídeos para produzir suas perguntas. Sobre o vídeo 1, os participantes utilizaram horas em Inglês americano e perguntaram como ficaria no Inglês britânico. Também perguntaram sobre expressões de tempo (*hours later*, horas mais tarde) e exemplos de horas presentes no mapa conceitual. Por fim, questionaram sobre a soma do tempo de gravação dos dois primeiros vídeos e horas exatas existentes no primeiro vídeo.

A equipe 2, no início, sentiu um pouco mais de dificuldade em realizar essa atividade. Por mais que a pesquisadora explicasse, as perguntas continuavam muito imprecisas. “Qual foi a hora mais difícil de pronunciar no primeiro vídeo?” Esse tipo de pergunta pode gerar várias respostas pois depende muito do ponto de vista da pessoa que assistiu todo o vídeo e vai responder. A pesquisadora mostrou os vídeos produzidos e novamente explicou que seria necessário deixar a resposta explícita e que, ao fazer esse tipo de pergunta, mais de uma resposta poderia ser encontrada, e não era o objetivo deste pequeno questionário. Após algumas tentativas, o grupo conseguiu elaborar as perguntas utilizando horas inteiras, soma de tempo dos vídeos 1 e 2 e expressões de tempo (*Twenty minutes*), no entanto, não conseguiu elaborar nenhuma questão sobre o vídeo do mapa conceitual.

A equipe 3 focou muito nas horas existentes ao longo dos vídeos. As perguntas se voltavam para as horas em os participantes resolveram fazer determinada coisa, por exemplo, “A que horas o grupo foi ao cinema?”. Portanto, quase todas as perguntas se direcionam ao horário em que esses eventos ocorreram. Mesmo assim, a pesquisadora pediu que eles visualizassem novamente os vídeos para ter certeza de que a resposta ficaria explícita e não gerasse dúvidas para as outras equipes. A equipe também fez uma pergunta sobre a soma do tempo do primeiro e do segundo vídeos, mas não utilizou o vídeo sobre o mapa conceitual.

Essa proposta de atividade, no início, foi bem difícil de ser compreendida, uma vez que não é algo que os participantes realizam com frequência. Como estudantes, geralmente as perguntas já vêm prontas e eles necessitam respondê-las. Essa proposta rompe com aquilo que os participantes já estão acostumados. Na tentativa de facilitar, a pesquisadora explicou que as perguntas elaboradas seriam trocadas entre as equipes, mas não citou quem ficaria com qual. As perguntas precisavam ser simples e as respostas estavam claramente presentes nos vídeos.

A participante A1 levantou a hipótese de que seria mais fácil que a pesquisadora fizesse as perguntas e trocasse entre as equipes. A pesquisadora, então, disse que ninguém melhor do que a própria equipe para fazer essas perguntas, pois a elaboração dos vídeos, os textos e as edições, absolutamente tudo, foi elaborado pelas equipes e não pela pesquisadora. Esta foi mais um suporte do que propriamente a criadora desse material. Essa inversão de papéis

de deixar de responder as perguntas para criá-las foi um pouco rejeitada no início pelos participantes. Mas, após esse diálogo, as equipes resolveram tentar fazer essas perguntas com a condição de que a pesquisadora ajudasse e quanto a isso não havia nenhum problema.

Depois desse primeiro momento de ajustes, as equipes conseguiram elaborar suas perguntas e respostas. Antes que terminassem, a pesquisadora avisou que haveria novamente outra etapa de gravação, agora com esse material produzido. A ideia foi bem recebida, o participante A3 achou muito interessante, pois assim as equipes iriam saber quais respostas haviam acertado.

Com relação ao conteúdo sobre as horas, durante a produção era possível ver o cuidado em fazer corretamente as perguntas, mas mais ainda as respostas, pois era necessário deixar claro como as outras equipes iriam encontrá-las. Depois de terem entendido a proposta e assistido novamente os vídeos, os participantes passaram a ter uma ideia mais clara do que e como perguntar. Compreenderam também que existiam muitas possibilidades e até como produzir um questionário com mais perguntas. Ao estarem novamente em contato com o vídeo, puderam perceber o material relevante produzido e quantas possibilidades podiam ser exploradas.

Com a etapa das elaborações de questões concluídas, a etapa seguinte consistia em gravar um vídeo com essas perguntas e respostas que só serão utilizadas ao final da sequência didática. Essa etapa consiste em verificar quais foram as aprendizagens adquiridas sobre o conteúdo das Horas em Inglês. O processo de gravação foi bem tranquilo e, para melhor apresentação das perguntas, as equipes criaram slides. Antes de iniciar o processo de gravação, os participantes liam as perguntas, em seguida o vídeo era desenvolvido. As gravações precisaram ocorrer em dois dias, pois o tempo não foi suficiente no dia 23/11/22 para gravação e edições.

Antes das gravações, a pesquisadora explicou como ocorreria e cada equipe separou a apresentação das questões por livre escolha. Alguns participantes tiveram que apresentar mais de uma questão, mas isso não foi problema e aconteceu com todas as equipes. Durante as gravações da equipe 3, foi detectado que uma questão estava repetida, logo, no mesmo instante, os participantes se organizaram e pensaram em outra pergunta, tratava-se da questão de número 5 que perguntava qual é a soma do tempo dos vídeos 1 e 2. A equipe modificou e, para não ficar repetida, passou a perguntar qual o tempo final dos 3 vídeos. Todas as perguntas elaboradas tratavam-se de questões abertas.

Durante a gravação, os participantes acharam necessário, além de ler as perguntas em Inglês, trazer a tradução, pois, segundo eles, ficaria mais claro para as outras equipes, já que

no questionário só viria a pergunta em Inglês. Além de acertar a resposta em Inglês, as outras equipes também verificariam se as traduções que fizeram também estariam corretas. Caso as equipes não conseguissem traduzir as perguntas, também não acertariam as respostas. Com relação à gravação, o processo foi bem rápido, pois a partir da divisão das questões, o vídeo já começava a ser desenvolvido.

O processo de edição foi bem demorado. Por mais que tivesse o slide, os participantes acharam necessário uma imagem com a pergunta em tamanho maior. Dessa forma, todos os slides foram fotografados, mas nem os participantes e nem a pesquisadora sabiam como fazer essa edição. Daí a ideia trazida pela pesquisadora foi apresentar tutoriais como esse <https://www.youtube.com/watch?v=rgqsTCeNq3Y>, explicando, passo a passo, o processo de inserir imagens nos vídeos. A participante A9 sugeriu buscar essa ajuda com algum profissional da área, mas não daria tempo para encontrar essa pessoa e o profissional responsável pelas aulas de informática estava de atestado médico. Dessa forma, a maneira mais rápida foi recorrer aos tutoriais. Por isso, essa etapa pode ser considerada a mais demorada de se fazer, pois além de gravar, criar slides, fotografar, revisar as perguntas e respostas, houve um desafio a mais no momento de editar.

Somou-se a isso a ideia da pesquisadora em inserir trechos dos outros vídeos com as respostas corretas e, para isso, novo estudo com tutorial foi feito. O resultado final agradou a todos e os participantes gostaram de aprender essa nova técnica de edição. A propósito, aparentemente, eles gostaram bastante da ideia dos vídeos. O participante A5 perguntou se os vídeos terão continuidade e quando a pesquisadora finalizará o Mestrado. Ela explicou que pode ocorrer, sim, a ideia dos vídeos, mas em outro projeto, pois nesse ano seria a última gravação.

Com relação às dificuldades, ocorreram algumas de pronúncia, principalmente com as palavras *Write*, *adding* e *total*. Na primeira palavra, pronunciar a letra R depois do W foi a dificuldade encontrada pelos participantes. Já na segunda, foi a letra A no início da palavra. Por último, uma palavra cognata, mas que em Inglês tem uma pronúncia diferente, pois a sílaba tônica encontra-se no início da palavra, ou seja, na sílaba “to”, enquanto na Língua Portuguesa seria o contrário, a sílaba tônica seria “tal”. A pesquisadora explicou que as palavras cognatas parecem muito com a escrita em português, no entanto, é bom verificar a pronúncia antes, pois na maioria dos casos, a pronúncia muda.

Durante essa abordagem da palavra “total”, a pesquisadora abriu a versão online do *Longman* e digitou a palavra, explicando algumas marcações, como, por exemplo, transcrição fonética e como ter acesso ao som da palavra. Explicou ainda que a transcrição fonética vem entre barras e assim como o português tem seus acentos para pontuar a sílaba tônica, no Inglês

a transcrição fonética também apresenta essa tonicidade e essa marcação vem por meio de um apóstrofo.

É importante que, em caso de dúvida, busque-se um bom dicionário: onde o apóstrofo estiver é a representação da sílaba tônica na palavra, por exemplo, na transcrição fonética da palavra “total”: /'təʊtl. Por mais que os aprendentes ainda não tenham uma aprendizagem muito consistente sobre essas regras em Língua Inglesa, eles têm em sua língua materna, logo, a partir disso, é mais fácil fazer essas ligações com o conhecimento que o aluno já tem e aplicar em um novo conhecimento. Toda essa explanação sobre a transcrição fonética das palavras revela uma melhoria na pronúncia que, apesar de não ser uma categoria avaliada, merece ser destacada, pois não deixa de ser uma aprendizagem em potencial. No entanto, ao abordar o som das palavras, atribui-se uma melhoria na categoria 1 de áudio.

Outro ponto interessante foi um pequeno problema que ocorreu com a equipe 3. Durante a mudança de uma das questões repetidas, houve um pequeno equívoco. O participante A8 realizou a soma de tempo dos vídeos 1 e 2 e colocou no slide da seguinte forma: *Three minutes and eighty-five seconds* (três minutos e oitenta e cinco segundos). A pesquisadora perguntou se o número estava correto e a participante A9 imediatamente identificou o erro: “Não existe 85 segundos, a partir de 60 já conta como 1 minuto, o certo seria 4 minutos e trinta e cinco segundos.” A questão foi revisada e a resposta foi modificada. Aqui, percebe-se a atenção dos participantes para o raciocínio lógico e o modo como o tempo é contado.

Durante esse momento de interação maior com as equipes, que geralmente ocorre com as gravações, a pesquisadora questiona os participantes sobre as aprendizagens com o conteúdo a respeito das horas até o momento. A participante A9 colocou que já conseguia identificar as horas, tanto em relógio digital, quanto em analógico, mas que ainda esquecia de alguns números em Inglês. Já o participante A3 comentou que não conhecia as horas em relógio analógico, mas agora já sabe que soma de 5 em 5, embora ainda esqueça alguns números em Inglês.

É importante ressaltar que, por mais que as sequências didáticas acontecessem durante as aulas de Inglês, todo o conteúdo previsto no cronograma foi estudado, ou seja, os conteúdos estabelecidos pelo livro didático foram abordados não acarretando nenhum prejuízo para a turma.

Com todos os vídeos e questionários prontos, a aula 8 consistia em alternar os questionários e propor que os participantes respondessem às questões a partir dos vídeos criados pelas outras equipes. Todos os vídeos já estavam disponíveis no canal do *YouTube* criado para essa finalidade. À medida que as equipes finalizavam, a pesquisadora orientava que o grupo

assistisse o último vídeo e corrigisse as perguntas, mas também ficava atenta para que esse vídeo não fosse assistido no decorrer da resolução do questionário. Ao finalizar a atividade, os participantes puderam assistir as outras produções.

A atividade de número 8 aconteceu no laboratório de informática. Por ser o último dia de aula antes das férias, foi a etapa onde esteve presente o menor número de participantes, ao todo, 7, mas como cada equipe perdeu o mesmo número de participantes (1), os outros participantes conseguiram executar a atividade proposta. Cada equipe contou com um computador disponível para ver os vídeos e com as perguntas impressas e já digitadas pela pesquisadora. No total, cada equipe precisaria ver quatro (4) vídeos, os três (3) primeiros para responder as perguntas e o último para avaliar se as respostas estariam ou não corretas. No decorrer da atividade os participantes estavam bem concentrados, sempre voltando o vídeo, quando necessário, fazendo cálculos e compartilhando as soluções com o grupo.

A equipe 1 respondeu o questionário da equipe 3. A equipe conseguiu se sair muito bem na resolução das questões, mesmo com todas as perguntas e respostas em Inglês. As questões de localização de horas no vídeo, como que horas os atores decidem ir para casa, foram mais fáceis. A única questão que causou um pouco mais de confusão foi a questão 3, que pedia a soma do tempo de gravação do vídeo 1 e 2. Os participantes fizeram a soma corretamente, no entanto, no momento da escrita do número *thirty-eight* (38), colocaram *twenty-eight* (28). A pesquisadora mostrou novamente a soma e pediu para a equipe verificar se o número estava correto e a equipe imediatamente identificou o erro. O mesmo não aconteceu na questão de número 5 que solicitava a soma dos vídeos 1, 2 e 3 totalizando 5 minutos e trinta e oito segundos, novamente o *thirty eight* (38), mas dessa vez a equipe respondeu corretamente levando a acreditar que o erro da questão 3 foi falta de atenção.

A equipe 2 respondeu o questionário da equipe 1. Apesar de os participantes estarem em um número reduzido, a dupla se saiu muito bem e apenas sentiu dificuldade nas questões 1, que se tratavam das horas em Inglês britânico e na questão 3, sobre um exemplo no mapa conceitual. Após nova orientação da pesquisadora, os participantes conseguiram responder todas as questões também com perguntas e respostas em língua inglesa e acertaram todo o questionário.

A equipe 3 respondeu o questionário da equipe 2. Os participantes tiveram muita dificuldade em responder às questões 1 e 2. A questão 1 tratava-se de escrever o tempo de duração do vídeo 1, mais uma vez o número *thirty* (30) foi confundido com o *twenty* (20). Já a questão 2 tratava-se da soma do tempo dos vídeos 1 e 2 e os participantes não conseguiram desenvolver corretamente o cálculo também não acertando a questão. Na questão 4, foi

identificado um pequeno erro no enunciado *What exact time appears in the second video?*, uma vez que não seria no segundo vídeo, mas no primeiro. A pesquisadora fez o ajuste na hora e explicou aos participantes que conseguiram responder corretamente. No mais, com a falta da participante A1, foi notória a dificuldade que os demais tiveram em solucionar as questões.

Apesar da faixa etária, ainda é muito perceptível a dificuldade dos participantes em manusear o computador. Eles têm dificuldade em ligar o aparelho, em digitar e, principalmente, manusear o teclado e combinar teclas. Quando havia tempo, a pesquisadora ensinava, mas, nas últimas etapas, os participantes já recebiam os computadores ligados em razão do tempo.

Ao final, os participantes puderam assistir todas as produções disponíveis. Durante a aplicação da atividade, eles conversavam sobre as produções feitas e achavam tudo muito interessante. Até então nenhum participante conhecia o enredo proposto pelos outros e esse foi também um momento de compartilhar experiências. O participante A3 pediu o link dos vídeos, pois gostaria de compartilhar com a família. Para todos os envolvidos, foi a primeira experiência de gravação de vídeos em Inglês, para alguns, nem na própria língua o fizeram, por isso se tornou uma experiência tão inovadora na vida estudantil desses alunos.

O participante A10 disse que realizaria novamente um projeto assim, pois achou uma ideia muito criativa e inovadora e, além disso, gostou muito dos vídeos dos outros colegas, pois viu que todos se esforçaram bastante para fazer um “trabalho legal”. O participante A5 pontuou que achou interessante, porém difícil. Colocou ainda que os recursos não favoreciam. A pesquisadora, então, perguntou quais eram os tipos de recursos e ele considerou que era a equipe que, muitas vezes, fazia brincadeira. O participante A8 elencou que participaria novamente, no entanto, achou o processo demorado e trabalhoso. O participante A3 se sentiu tão bem em produzir os vídeos que, para ele, foi como estar atuando no cinema e afirmou que gostaria sim de participar de um novo projeto que envolvesse o audiovisual.

Infelizmente, a realização da Copa do Mundo no mesmo período atrapalhou um pouco o andamento das atividades.

7.4 Questionário Final

O objetivo específico “Comparar os conhecimentos prévios dos alunos do Ensino Fundamental I com os conhecimentos *a posteriori* sobre o conceito de tempo em Inglês diante do desenvolvimento de recursos audiovisuais sobre os elementos da leitura, escrita e audição” foi cumprido a partir da aplicação do Questionário Final, de modo impresso, no dia 30 de novembro de 2022. É importante salientar que participaram desse processo 9 estudantes, os

mesmos que participaram da aplicação do questionário inicial. Foram respondidas 15 questões para verificar os conhecimentos adquiridos, subdivididos em três blocos: questões de *listening* (áudio), *reading and comprehension* (leitura e compreensão) e *writing* (escrita). Os resultados foram transferidos para uma tabela e analisados em comparação ao questionário inicial.

A discussão e a análise dos dados ocorreram por meio da explicação das 3 categorias inseridas nesse contexto: áudio, leitura e interpretação e escrita, construídas a partir dos processos vinculados à Análise Textual Discursiva. É importante ressaltar que as perguntas utilizadas no questionário final são semelhantes ou, em algumas situações, até iguais às questões do questionário inicial. O modo como as questões se apresentam divididas em blocos também foi mantido, tudo isso para auxiliar a comparação do processo de aprendizagem dos alunos.

7.4.1 Categoria 1 – Áudio

Assim como no questionário inicial, a categoria 1, denominada *áudio*, subdivide-se em duas subcategorias, erros e acertos, e se utiliza do componente sonoro para sua resolução.

Considerando a categoria *áudio* e a subcategoria *acertos*, foi possível perceber que os participantes melhoraram o reconhecimento de números parecidos. A questão de número 1 apresentava o seguinte enunciado: “*Listen and check the correct number: (Que horas são)*” com as seguintes possibilidades de respostas: a) 15, b) 50 e c) 55. Quase 80% dos participantes marcaram a opção que foi pronunciada pela pesquisadora, ou seja, letra b) 50 (fifty). Os participantes A3 e A7 confundiram o número correto com a opção parecida a) 15 (fifteen). Esses sons são muito semelhantes e podem causar confusão na compreensão auditiva. Conseguir diferenciar esses sons tão sutis era a principal tarefa dos aprendizes. Comparando esse tipo de questão ao questionário inicial, houve uma melhoria: enquanto 60% dos participantes acertou esse tipo de questão na primeira aplicação, cerca de 80% acertou na segunda aplicação. A segunda questão apresentava o mesmo enunciado da primeira, mas com opções de respostas diferentes: a) 69 b) 79 c) 89. A pesquisadora pronunciou a opção c) 89 (eighty-nine) e, dessa vez, todos os participantes assinalaram a resposta correta. Comparado ao questionário inicial, nota que também ocorreu uma melhoria, pois houve um aumento de 80% para 100%. Já a questão de número 3, apresentava o seguinte enunciado: “*What time is it? (Que horas são?)*” com as seguintes opções: a) *It’s six o’clock.* b) *It’s sixteen o’clock* c) *It’s sixty o’clock.* Nessa questão, além do áudio, os alunos precisavam reconhecer o sistema de 12 horas, visto que as opções b) e c) foram colocadas de propósito, mas, seguindo as regras gramaticais, não existem.

Todos os participantes conseguiram elencar a resposta correta, alternativa a). Assim como na questão anterior, o crescimento foi de 80% para 100%, comparando os questionários inicial e final.

Considerando-se a categoria áudio e a subcategoria erros, foi possível perceber que os participantes ainda apresentaram um pouco de dificuldade quando se trata das horas no modelo britânico. As questões de número 4 e 5 possuem o mesmo enunciado nos dois questionários, *What's the time?* (Que horas são?), e abordam o mesmo assunto, as horas no modelo britânico. Embora os alunos possam sempre utilizar as horas no modelo americano e alguns considerem até mais fácil, é importante conhecer os dois modelos. Na questão de número 4, a pesquisadora pronunciou a seguinte hora *It's a quarter to eleven* com as respectivas possibilidades de respostas: a) 4:11, b) 10:40 e c) 10:45. Apesar de a expressão “quarter” ter sido bem debatida e esclarecida durante as aulas, nas gravações e na construção dos textos, mesmo assim, alguns participantes ainda confundiram o marcador que se relaciona a um quarto de hora com o número quatro em português e assinalaram a alternativa a). A alternativa correta seria a letra c), traduzindo bem ao pé da letra, falta um quarto de hora, ou seja, 15 minutos para as 11:00 horas. Apesar de o número ter diminuído, comparando-se os dados dos questionários inicial e final, enquanto no primeiro, 90% dos participantes não conseguiram responder corretamente, no segundo, esse número cai para 77,8%; apesar disso, ainda é uma queda pequena, pois esse modelo também foi muito estudado e, além disso, é previsto nos conteúdos apresentados pelo livro didático.

A questão número 5 trazia o mesmo enunciado da questão 4, mas um novo horário e um novo marcador do horário britânico, o *half* (30). A pesquisadora pronunciou o seguinte horário: *It 's half past nine* e as opções para serem assinaladas eram as seguintes: a) 9:07, b) 9:30 e c) 9:40. Durante a aplicação do questionário inicial, 50% dos participantes não conheciam a expressão, que significa meio ou metade; no decorrer da aplicação do questionário final, esse número diminuiu para 11,1%, ou seja, apenas 1 participante (A6) não respondeu corretamente enquadrando a questão 5 como subcategoria *acertos*.

A compreensão da habilidade auditiva está intrinsecamente atrelada à compreensão da habilidade oral. Araújo (2015) sugere que a primeira seja trabalhada com mais atenção e prática, tendo em vista que é a chave para desenvolver a fala e faz parte da forma natural de se aprender uma língua. Quanto mais os alunos escutarem, melhor desenvolverão a habilidade auditiva, assim como a fala. Durante esse percurso, os alunos também puderam perceber, claramente, que a língua falada é diferente da língua escrita, tornando o processo de audição ainda mais complexo.

7.4.2 Categoria 2 – Leitura e Interpretação

Assim como no questionário inicial, a categoria 2, denominada *leitura e interpretação*, subdivide-se em duas subcategorias, *erros* e *acertos*, e se utiliza de textos verbais e não-verbais para sua resolução.

As questões 1 e 2 do questionário final trazem dois elementos não-verbais, tratam de dois relógios indicando, respectivamente, *nine o'clock (9:00)* e *Three fifty-five (3:55)*. A questão número 1 apresentou ainda as seguintes opções: *a) It's twelve o'clock*, *b) It's nine o'clock* e *c) It's ninety o'clock*. Seguindo uma lógica de leitura e interpretação de informações, a letra C já seria descartada, pois não existe a hora de número noventa, apresentando como alternativa correta a letra B; todos os participantes marcaram a opção correta. Com relação à utilização do *o'clock* e às horas inteiras, fica explícito que os participantes já conseguem identificar corretamente, assim como ocorreu no questionário inicial em que todos também acertaram a mesma questão.

Já a questão 2 trazia uma problemática com hora inexata e apresentou as seguintes opções: *a) It's two fifty-five*, *b) It's three fifty-five* e *c) It's three o'clock*. Novamente, os participantes conseguiram solucionar a questão e todos acertaram.

A questão de número 3 indagava aos sujeitos como são perguntadas as horas em Inglês, enquanto no questionário inicial somente 1 participante errou; no questionário final, todos pontuaram corretamente a alternativa *b) What time is it?*

Para formular a questão de número 4, o texto escolhido foi o mesmo da questão 4 do questionário inicial, apenas a pergunta foi modificada. A informação solicitada aos participantes era identificar a que horas o personagem principal Peter almoçava, com as seguintes opções de respostas: *a) Seven o'clock*, *b) Four thirty* e *c) One o'clock*. Novamente, todos os participantes pontuaram a questão corretamente, assinalando a alternativa C, diferente do questionário inicial em que somente 4 participantes conseguiram chegar à solução correta.

A questão número 5 buscava verificar os conhecimentos adquiridos sobre os usos do *A.M.* e *P.M.* Para a construção da mesma, foram utilizados recursos verbais e não-verbais e o foco estava na utilização da expressão *midday* (meio-dia). O enunciado trazia as opções *a) 12:00 p.m.*, *b) 12:00 a.m.* e *c) 11:00 o'clock*; os participantes identificavam qual delas teria o mesmo significado que *midday*. Novamente, todos assinalaram a resposta correta que traz como solução a alternativa B. Não apareceu nenhum elemento que pudesse ser analisado na subcategoria *erros*.

Segundo Araújo (2015), a leitura é a habilidade mais difícil de ensinar, no entanto,

algumas técnicas podem ser adotadas para facilitar esse entendimento. O professor pode adotar em suas aulas textos interessantes e úteis para seus estudantes. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), os alunos podem até participar da coleta desses textos. Outra técnica é simplificar, se for necessário, um texto para que o mesmo se adapte ao nível do aluno e, se for possível, procurar por material mais simples. Dessa forma, o estudante terá mais sucesso no momento de analisar um texto em língua estrangeira.

7.4.3 Categoria 3 – Escrita

Assim como no questionário inicial, a categoria 3 denominada *escrita* subdivide-se em duas subcategorias, *erros* e *acertos*, e se utiliza de números e horas para sua resolução.

A questão 1 apresenta um pequeno cálculo: *eight + two =*, com as seguintes opções de respostas: *a) Six, b) Eight e c) Ten*. Trata-se de um cálculo bem simples, no entanto, o participante A3 não conseguiu pontuar a alternativa correta, o que causa até certa surpresa, pois no questionário inicial todos os participantes conseguiram pontuar corretamente, abrindo margem para entendimento que ou o participante, apesar de todo o processo vivenciado, ainda não reconhece todos os números apresentados ou se trata de falta de atenção.

A questão 2 apresentava a seguinte subtração: *Solve: 100 chocolates minus 30 chocolates equals how many?* e trazia as seguintes alternativas: *a) Thirty, b) Forty e c) Seventy*. Assim como ocorreu no questionário inicial, todos os participantes conseguiram resolver a pequena operação e assinalaram a resposta correta, alternativa c).

A questão 3 perguntava quantos segundos há em dois minutos, com as seguintes opções: *a) One hundred two, b) One hundred twenty e c) One hundred twelve*. Assim como ocorreu no questionário inicial, somente 1 participante (A7) não conseguiu pontuar corretamente, assinalando a alternativa a), confundindo os números *two* e *twenty*. Nesse caso, a opção correta seria o item b).

As questões 4 e 5 eram bem semelhantes às questões do questionário inicial com modificações apenas dos números. Os comandos eram os mesmos, de forma resumida, os participantes teriam que identificar na descrição um horário e representá-los em relógios analógicos que viriam abaixo, mas sem os ponteiros. Foi nessas questões que os participantes mais surpreenderam. Na questão de número 4, somente um participante não conseguiu computar corretamente (A2), enquanto na questão de número 5 todos os participantes conseguiram computar corretamente. Comparando esses resultados com o questionário inicial, a apuração foi muito satisfatória. 90% dos participantes não conseguiram acertar a questão de

número 4, enquanto 60% não acertaram a questão de número 5; já no questionário final, 88,9% computaram corretamente a questão 4 e 100% dos participantes computaram corretamente a questão 5. Não houve dados suficientes da subcategoria *erros* que pudessem ser analisados.

Carvalho (2022) pontua que avaliar o processo de escrita em Língua Inglesa é, por muitas vezes, complexo e desafiador. No entanto, hoje temos os mais diversos tipos de textos e as opções são muitas. O mesmo autor ainda afirma que devemos propor produções em que o aluno apareça como sujeito registrando a sua vida, sua rotina ou a sua aprendizagem. São exemplos: receitas, textos verbais, registros do dia ou da semana.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2013), um Produto Educacional é o resultado de um processo gerado por uma atividade de pesquisa com a finalidade de responder a uma pergunta originada de uma problemática dessa pesquisa, caracterizando-se como um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Esse produto educacional deve ser aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino com a dissertação apresentando uma reflexão sobre a elaboração e a aplicação do mesmo sob o respaldo do referencial teórico metodológico escolhido. Uma sequência didática é, portanto, um dos tipos de produtos educacionais almejados, caracterizando-se como um processo testado como protótipo em sala de aula pelo próprio pesquisador.

A sequência didática é composta por duas partes: introdutória e específica. Na parte introdutória, constam a área do conhecimento, que, neste caso, é a Língua Inglesa, a série para a qual a sequência didática é proposta aqui é direcionada para o 5º ano, o objetivo geral, as bases teóricas metodológica e tecnológica utilizadas, a listagem de todas as aulas e suas respectivas durações de tempo (Figura 9).

Figura 9 - Parte geral da Sequência Didática

ÁREA		
<ul style="list-style-type: none"> • LÍNGUA INGLESA 		
SÉRIE		
<ul style="list-style-type: none"> • 5º ano 		
CONTEÚDO GERAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo em Inglês • Horas e Minutos em Inglês • Escrita, Leitura, Oralidade e Audição 		
OBJETIVO GERAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as unidades de medida de tempo utilizando a Língua Inglesa em um contexto social e comunicativo; • Relacionar as unidades de medida de tempo utilizando a Língua Inglesa em um contexto social e comunicativo. 		
BASE TEÓRICA METODOLÓGICA		
<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel • A Teoria da Aprendizagem Significativa tem como seu fundador o psicólogo norte-americano David Ausubel. Essa teoria nasceu por volta da década de 1960 e expressa ideias simbólicas de maneira substantiva e não arbitrária de acordo com o que o aprendiz já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios. • Esses conhecimentos prévios também são chamados de conceitos subsunçores ou conceitos âncora. Permitem dar significado aos novos conhecimentos ao mesmo tempo em que vai ficando mais estável, mais rico e mais elaborado. • Para que seja desenvolvido um processo de ensino que proporcione uma aprendizagem significativa é necessário fazer uso dos Princípios Programáticos: Diferenciação Progressiva, Reconciliação Integradora, Organização Sequencial e Consolidação. • Princípio 1 – Diferenciação Progressiva • A diferenciação progressiva é um processo de atribuição de novos significados a um dado conhecimento prévio, resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos, partindo-se dos conhecimentos mais gerais, para os mais específicos. • Princípio 2 – Reconciliação Integradora • O segundo princípio trata da reconciliação integradora, que é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva e que consiste em eliminar diferenças, resolver inconsistências, integrar significados e fazer ordenações, partindo-se dos conhecimentos específicos para os gerais. • Princípio 3 – Organização Sequencial • O terceiro princípio trata da organização sequencial. Deve ser observada a programação do conteúdo de maneira coerente tendo em vista considerar os dois princípios anteriores e as relações de dependências naturais e hierárquicas. Ainda no terceiro princípio existe a ideia do mapa conceitual. Pretende-se que o aprendiz organize o conteúdo e demonstre as associações entre as informações. • Princípio 4 – Consolidação • O último princípio é o da consolidação que trata sobre o domínio de conhecimentos prévios antes da introdução de novos conhecimentos. O conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos, por esse motivo é mais natural insistir neste domínio antes de apresentar novos conhecimentos. 		
BASE TECNOLÓGICA		
<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisual - Edição de vídeo - Capcut • Link para baixar o software – Disponível Google Play 		
QUANTIDADE DE AULAS E DURAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> • Esta Sequência Didática contempla 8 aulas de 150 minutos cada 		
Aula	Título	Página
1	Horas em Inglês - partindo do geral para o específico	4
2	Horas em Inglês - partindo do geral para o específico - mão na massa 1	6
3	Horas em Inglês - Partindo do específico para o geral	8
4	Horas em Inglês - Partindo do específico para o geral - mão na massa 2	10
5	Construindo um mapa conceitual	12
6	Apresentando o mapa conceitual	14
7	Consolidando os conhecimentos 1	16
8	Consolidando conhecimentos 2: troca de produções	18

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Já na parte específica, consta a descrição de cada aula, o título da aula, duração de tempo, detalhes dos aspectos metodológicos utilizados, especificações do conteúdo utilizado, objetivos específicos, BNCC vinculada, descrição das atividades, espaço para a reflexão do professor e lista dos recursos utilizados.

Figura 10 - Parte específica da Sequência Didática

AULA 1		
TÍTULO DA AULA: Horas em Inglês - partindo do geral para o específico		
DURAÇÃO: 150 minutos		
PRINCÍPIO PROGRAMÁTICO DE AUSUBEL		
<ul style="list-style-type: none"> Princípio 1 – Diferenciação Progressiva 		
CONTEÚDOS ABORDADOS		
<ul style="list-style-type: none"> Tempo em Inglês - Horas, minutos Partes do dia 		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a relação de horas e minutos em Língua Inglesa. Compreender as formas de medição do tempo em Língua Inglesa. 		
BNCC VINCULADA		
<ul style="list-style-type: none"> Competência 2: Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 		
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
Tempo	Parte	Atividade
	Antes	A atividade aqui proposta é que cada grupo desenvolva um diálogo de comunicação utilizando um relógio para representar uma situação no tempo. Cada grupo tem sua temática específica a ser trabalhada. Os alunos podem criar o roteiro em português e depois passar para o inglês com auxílio de dicionário impresso ou on-line. Com relação às temáticas, podem variar de acordo com o que o professor julgar mais interessante para a turma: Horas na escola, no cinema, mesclar com o conteúdo sobre as partes do dia, dentre outros. Como partimos dos princípios programáticos propostos por Ausubel e essa aula contempla o primeiro princípio (Diferenciação Progressiva), os diálogos devem partir de situações mais gerais, é mais fácil para o aluno tomar como ponto de partida situações mais gerais sobre as horas e assim ir partindo para um conhecimento mais específico. Por exemplo: horas inteiras. Para a formação das equipes não propor grupos muito grandes, pois corre o risco de alguns alunos ficarem ociosos, e nem muito pequenos pois será muito trabalho para uma dupla, por exemplo. Diversificar o máximo possível e acompanhar todo o processo.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com o objetivo de divulgar os resultados da pesquisa, bem como disponibilizar a outros professores os resultados provenientes deste estudo, a Sequência Didática está disponível em site desenvolvido no *Google Sites* <https://sites.google.com/view/didaticasequenciaaddressa>.

O *site* está subdividido em 7 páginas. A página de início, ou página principal, contém uma breve apresentação do trabalho e uma pequena biografia da pesquisadora. Na página 2, é apresentado o arquivo que compõe a Sequência Didática. Na página 3, intitulada

tutorial, estão dispostos alguns vídeos sobre a produção de audiovisual na escola, horas em Inglês e diferentes sotaques na língua inglesa. Na página 4, estão dispostos os instrumentos utilizados na pesquisa: os questionários e o modelo de roteiro de observação. Na página 5, são apresentadas as produções audiovisuais dos participantes da pesquisa. Na página 6, são apresentados materiais e referências utilizados na pesquisa. Por fim, na página 7, são apresentadas a dissertação e as publicações desenvolvidas pela autora.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal propósito analisar de que modo os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em Inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvendo recursos audiovisuais. Para responder à questão levantada, foi feita uma pesquisa qualitativa pautada no Estudo de Caso que utilizou como instrumentos de pesquisa aplicação de questionários e aplicação de uma sequência didática.

É importante lembrar que as questões elaboradas no questionário inicial e no questionário final abordaram o mesmo tema, por este motivo, são semelhantes. O período de aplicação de um questionário para o outro foi de quase 3 meses e nesse ínterim foram contempladas todas as ações da pesquisa (aplicação de questionário inicial com questionário personográfico, sequência didática e questionário final). Esses instrumentos foram importantes para nortear a pesquisa e apontar quais os resultados alcançados.

Considerou-se que a elaboração e a utilização de uma Sequência Didática pautada nos preceitos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa contribuiu para modificações nas formas de ensinar e aprender, trazendo inovações nesses processos, sobretudo para os conteúdos de Tempo em Inglês, colocando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, diante de uma compreensão crítica, autônoma e questionadora dos conhecimentos em construção. Dessa forma, a Sequência Didática apresentada e analisada na presente pesquisa mostra-se como produto educacional no sentido de auxiliar pesquisadores e professores a pensarem em didáticas e metodologias diferenciadas a serem utilizadas no processo de ensino, fazendo uso de tecnologias digitais em prol de promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Mais detalhadamente, os resultados demonstraram uma melhoria em todas as categorias analisadas: *áudio*, *leitura e interpretação* e *escrita*. A subcategoria acertos se sobressaiu muito mais do que a subcategoria erros. Na categoria *áudio*, os participantes puderam reconhecer as diferenças entre o som e a escrita, que, em geral, são muito diferentes. Também foi perceptível maior concentração dos participantes durante a aplicação dos áudios, tanto que alguns sons percebidos durante a última aplicação passaram despercebidos na primeira aplicação, como nos casos das terminações *teen* e *ty*.

Já na categoria *leitura e interpretação*, os participantes se saíram bem na resolução das questões que apresentaram elementos não-verbais, tanto em horas exatas quanto inexatas. No questionário inicial, enquanto os participantes tiveram dificuldades em analisar questões

que apresentavam textos verbais, durante essa aplicação todos esses obstáculos foram superados e os participantes alcançaram 100% de aproveitamento na categoria *leitura e interpretação* e na subcategoria *acertos*. Considerando-se a categoria escrita, quando comparado com o primeiro questionário aplicado, os avanços foram muitos, principalmente quando o objetivo não foi identificar, mas sim representar as horas e os números, uma vez que essa era uma das grandes dificuldades identificadas inicialmente. Por meio da comparação dos questionários, foi possível perceber que essa representação foi parcialmente superada pelos participantes.

Os sujeitos da pesquisa compreenderam o ensino das horas e dos números como um conteúdo importante, pois se relaciona, inclusive, com outras disciplinas, como a Geografia e a Matemática. Todas as etapas, apesar do tempo corrido, foram contempladas e a realização da sequência didática agradou aos participantes que, mesmo depois da finalização, perguntavam quando seria a nova etapa de gravações. Além disso, essa experiência propiciou o envolvimento de outros profissionais da escola que, a princípio, não estavam nesse planejamento, mas que durante o processo acabaram se envolvendo e colaborando com a aprendizagem dos alunos. Ao final, alguns participantes relataram que gostariam de realizar um projeto parecido, um deles descreveu que se sentiu um próprio artista de cinema, outro pediu para compartilhar os vídeos com a família e nenhum participante pontuou nada de negativo, pelo contrário, sempre estavam dispostos a aprender a lidar com o novo e isso também foi um fator importante para o bom andamento das atividades.

Apesar de relatarem bem sobre a experiência, os participantes afirmaram algumas dificuldades durante a realização da sequência didática, principalmente no que se tratava da pronúncia em Língua Inglesa. Também não tinham muita prática com gravação de vídeos, muito menos com edição. O trabalho em grupo também foi um desafio, foram quase três meses lidando com erros, acertos, pequenas discussões, mudanças, conversas, dúvidas, progressos, regressos, ou seja, tudo o que uma sala de aula de 5º ano pode proporcionar. Houve algumas dificuldades relacionadas às tecnologias digitais, a própria escola não dispõe de muito recurso, o aparelho de filmagem e edição era da própria pesquisadora. O que contribuiu mais nesse processo foi o laboratório de informática que, depois de dois anos de espera, tinha acabado de ser reformado e estava pronto para uso. No mais, não havia microfone, luz e nem acústica adequadas.

A metodologia utilizada pode ser aplicada em sala de aula com um número maior de alunos, apesar de os resultados focarem em um grupo menor com 10 alunos. Nesse caso, o professor pode dividir a sala em grupos maiores e desenvolver o trabalho utilizando a mesma

Sequência Didática pautada nos princípios programáticos de Ausubel. Também não há possibilidade de desenvolver essa metodologia com todos os conceitos propostos estudados ao longo do ano letivo, muito embora o conteúdo fosse estudado concomitantemente às Sequências Didáticas e finalizado dentro do período proposto, o que só foi viável porque a escola adota uma carga horária maior para o ensino de Língua Inglesa. É necessário que o professor enxergue com clareza quais os conteúdos fundamentais e opte por utilizar essa metodologia nessas situações. Essa mesma proposta também pode ser aplicada com alunos de outras instituições e analisar o processo percorrido. Essas são problemáticas que podem ser aprofundadas em trabalhos posteriores.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de um ensino pautado na aprendizagem significativa. É preciso que haja uma mobilização de professores no sentido de aprimorar seus conhecimentos, não só os conhecimentos metodológicos, mas as suas práticas de ensino. O professor precisa enxergar suas próprias ações em sala de aula e buscar soluções para problemas específicos que, no caso dessa pesquisa, era o ensino das horas e dos números em Língua Inglesa. Além disso, é preciso enxergar as possibilidades existentes e trazê-las como potenciais ferramentas de ensino que hoje são as mais variadas possíveis (jogos, filmes, músicas, *podcast*) e adequá-las à sua realidade de sala de aula.

Sugere-se uma participação maior das instituições de ensino no desenvolvimento e no crescimento dos seus professores por meio de um acompanhamento contínuo, oferecendo formações que os levem à reflexão e ao seu autodesenvolvimento.

Com esta pesquisa, espera-se ter contribuído para a área da Educação e Tecnologia, já que os resultados apresentados podem levar professores de Língua Inglesa, de outras línguas ou até de outras disciplinas, a um processo de conscientização sobre a atual situação do ensino e de reflexão sobre sua própria prática didático-pedagógica, buscando melhorias na aprendizagem dos alunos. Além disso, o presente trabalho busca ainda contribuir para que outros pesquisadores possam utilizá-lo como modelo para outras pesquisas.

Os resultados obtidos estão apresentados no site criado e na forma de um artigo que ainda está em construção com a proposta de envio para publicação. O objetivo é também divulgar a sequência didática produzida na própria instituição em que foi desenvolvida a pesquisa e em grupos de pesquisa vinculados ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência (GPT), incentivando o seu uso, não só com o ensino de Língua Inglesa, mas também como proposta de uso para outras disciplinas, além de propor novas ferramentas pedagógicas dentro do contexto da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patricia Vasconcelos; HONÓRIO, Joyce dos Santos. Uso de tecnologia em sala de aula: youtube recurso para o ensino de língua inglesa. **Letras Escreve Letras Inglês/Francês da Universidade Federal do Amapá**. Macapá: [s.n.], v. 9, n. 3. 2019. ISSN 2238-8060. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/4504>. Acesso em: 12 fevereiro 2022.
- ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas**. 2015. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/16909>. Acesso em: 16 março 2022.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira. **A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa**. 2015. Monografia (Licenciatura em Letras) – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/8833>. Acesso em: 13 fevereiro 2022.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. New York: Paralelo, 2000.
- AUSUBEL, David P. **Chapter XII: Enhancing the Acquisition of Knowledge**. Teachers College Record, [s.l.], [s.n.], v. 81, n. 5, p. 227-250, 1980.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). **Escritos da Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 318-338.
- BLIKSTEIN, Izidoro. Recursos audiovisuais no ensino. Recursos audiovisuais no ensino. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro: [s.n.], v. 17, n.3, p. 49-52, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: SEB, 1997.
- CARAMANA, Elana Simone Schiavo. **Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149917>. Acesso em: 13 fevereiro 2022.
- CARVALHO, Richarles Souza de. Avaliação da aprendizagem no ensino de língua inglesa. *In*: AZEREDO, Jéferson Luís de; FERREIRA, Robinalva Borges (org.). **A avaliação do**

processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento: avanços, desafios e possibilidades. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2022. p. 105-117.

CASTRO, Darlene Teixeira; JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças Pôrto; NUNES, Gleydsson Circuncisão. Uma invenção e três revoluções: uma breve história do audiovisual. **Humanidades & Inovação**, [s.l.]: [s.n.], v. 5, n. 7, p. 212-222, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/811> Acesso em: 14 maio 2022.

CHAVANTE, Eduardo; GARCIA, Jacqueline. **Vamos Aprender Matemática**. São Paulo: SM Didáticos, 2020.

COMO Colocar Imagem Sobre o seu Vídeo Pelo Celular | Passo Passo CapCut. T.I. é Arte. 2021. 1 vídeo (7min07s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgqsTCeNq3Y>. Acesso em: 17 novembro 2022.

CRUZ SILVA, Deuza Machado da; AÍSSA, José Carlos. O gênero música na ampliação do vocabulário da língua inglesa. *In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Paraná: Governo do Estado, 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.com.br>. Acesso em: 20 março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANCHO, Luís Manuel Natário. **O audiovisual na promoção e desenvolvimento de competências na aula de Língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol) – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10152>. Acesso em: 15 fevereiro 2022.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOUVEIA, Henrique Aparecido; TIRABOSCHI, Fernanda Franco. Práticas de ensino e aprendizagem de língua Inglesa com a utilização da Série *Friends* numa perspectiva da neurolinguística. **Educação e Cultura em Debate**, [s.l.]: [s.n.], v. 5, n. 1, p. 131-146, 2019.

GUALDA, Linda Catarina. O uso de recursos audiovisuais em sala de aula: a criação de vídeos nas aulas de língua inglesa. **Revista Processando o Saber**, [s.l.]: [s.n.], v. 9, n. 9, p. 68-76, 2017. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/60>. Acesso em: 11 abril 2022.

HELPER, Fidel. **Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/943> Acesso em: 15 março 2022.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, [s.l.]: [s.n.], v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Gislaine P.; CAMARGO, Gladys Quevedo. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. 2008, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 01-07. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 16 março 2022.

LIMA, Laís Teixeira; SOUZA, Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas. **Cadernos do CNLF**, [s.l.]: [s.n.], v. 18, n. 10, 2014.

LIMA, Luciana de *et al.* **(Des)Estímulos às teorias, conceitos, e práticas da Educação**. Paraná: Atena, 2021.

LIMA, Luciana de. As dificuldades de licenciados com o uso de materiais autorais digitais educacionais. **Revista Observatório**, [s.l.]: [s.n.], v. 5, n. 6, p. 834-856, 2019.

LIMA, L. de; LOUREIRO, Robson Carlos. Integração entre Docência e Tecnologia Digital: o desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais em contexto interdisciplinar. **Revista Tecnologias na Educação**, Fortaleza: [s.n.], v. 17, n. 8, p. 1-11, 2016.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência: concepções teóricas**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

LORENSET, Caroline Chioquetta; TUMOLO, Celso Henrique Soufen; BENDER, Marinho Cristiel. O uso de vídeos e histórias digitais como recursos digitais na sala de aula de inglês como língua estrangeira. **Revista X**, Paraná: [s.n.], v. 16, n. 3, p. 728-741, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79513/43906>. Acesso em: 11 abril 2022.

MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas Menezes. **Avaliação de softwares educativos para desenvolvimento da pronúncia do inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13202>. Acesso em: 18 abril 2022.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na Escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, [s.l.]: [s.n.], v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 11 março 2023.

MENDONÇA, Natália Lima de. **Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – ProfHistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430966>. Acesso em: 19 abril 2022.

MIRKOSKI, Rosa Galvão Neves. Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor: Produções didático-pedagógicas. *In: Paraná: Núcleo Regional de Educação*, 2013. p. 1-19.

MOLETTA, Alex. **Você na tela**. São Paulo: Summus, 2019.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, São Paulo: [s.n.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
Acesso em: 12 fevereiro 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal, aprendizagem significativa? *In: Currículum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*. La Laguna, Espanha: [s.n.], n. 25, p. 29-56. 2012.

NEVES, Isabel Campos. O recurso ao documentário no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior. **Exedra Revista Científica**, Portugal: [s.n.], n. 7, p. 107-119, 2013.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. [s.l.], 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zelia_paiva_nogueira.pdf. Acesso em: 16 março 2022.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano Técnicas, 2000.

OLIVEIRA, Susana Alexandra; CARDOSO, Eduardo Luís. Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. **Educação, Formação & Tecnologias**. Portugal: [s.n.], v. 2, n. 1, p. 87-101, 2009. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 16 março 2022.

PARISI, Leonardo. Filmes e multiletramentos: ferramentas multimidiáticas auxiliando o ensino de língua inglesa. *In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE*. 2017, Minas Gerais. **Anais [...]**. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. p. 1-6. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12093/10295. Acesso em: 17 março 2022.

PAULA CHAGURI, Jonathas de. Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista e-curriculum**, [s.l.]: [s.n.], v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9041>
Acesso em: 11 junho 2022.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

PINILLA, Maria Aparecida Meireles de. Algumas reflexões a respeito da classe de palavras. *In*: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (org.). **Morfossintaxe e ensino de português**: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004. p. 113-124.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel: [s.n.], v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 14 março 2022.

REIS SANTOS, Lucas. **Leon Battista Alberti (1404 - 1472) e a medida do tempo em sua obra matemática lúdica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós Graduated em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11002>. Acesso em: 20 abril 2022.

RIBEIRO, Raquel Ferreira. **Multimodalidade na sala de inglês/LE: práticas pedagógicas do professor**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SANTOS, Elaine Maria. **Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4597>. Acesso em: 20 abril 2022.

SILVA, Janice Henriques *et al.* O ensino-aprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. **Ciência & Educação**. Bauru: [s.n.], v. 24, n. 1, p. 95-110, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/FRsVhmqJhQzNYTNgDLGdvqR/> Acesso em: 16 setembro 2023.

SOUZA, Neusa Maria Marque de *et al.* Formação contínua de professores e o trabalho com medida de tempo no encontro nacional de educação matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**. Santa Catarina: [s.n.], p. 01-23, 2022.

SILVA ROSA, Paulo Ricardo da. O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Mato Grosso do Sul: [s.n.], v. 17, n. 1, p. 33-49, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6784> Acesso em: 20 maio 2022.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista Conceitos**, [s.l.]: [s.n.], v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação e Realidade**. [s.l.]: [s.n.], v. 39, n. 03, p. 925-944, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MBP7wrkH5B88jWKmLKSMgMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 setembro 2023.

VILARINHO, Sabrina. **Metodologias do inglês**. [s.l.], [s/d]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/metodologias-ingles.htm>. Acesso em: 14 março 2022.

XAVIER, Alexandre Delfino; DE SOUZA, Evandro Luis Moreira; DE OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. A Construção de memes como ferramenta de ensino da Língua Inglesa. **Periferia**, [s.l.], [s/d], v. 11, n. 1, p. 140-161, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552159357013/552159357013.pdf>. Acesso em: 16 março 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL**BLOCO 1: QUESTIONÁRIO PERSONOGRÁFICO**

1. Qual é seu nome?

2. Quantos anos você tem?

3. Qual é seu gênero?

Feminino Masculino

4. Quantas pessoas moram com você na sua casa?

5. Você tem celular? De qual marca?

6. Você tem computador? De qual marca?

7. Você tem tablet? De qual marca?

8. O que você mais usa para navegar pela internet?

celular computador tablet

9. Onde você mais navega pela internet?

Na escola Em casa Na casa de um amigo ou amiga

Na casa de outros familiares

10. Quanto você navega pela internet?

Apenas 1 hora por dia

Até 3 horas por dia

Mais de 5 horas por dia

Apenas 1 vez por semana

Em torno de 3 vezes na semana

Somente de final de semana

Apenas 1 vez a cada 15 dias

Apenas 1 vez por mês

11. O que você faz quando utiliza celular ou computador ou tablet?

12. O que você faz quando navega pela internet?

13. Você já filmou algum vídeo antes?

14. O que você utilizou para filmar?

15. O que você filmou?

16. Você editou o vídeo que você filmou?

17. O que você usou para editar o vídeo?

18. Você enviou esse vídeo para onde na internet?

19. Se não foi você que enviou, quem foi?

BLOCO 2: LISTENING

1. Listen and check the correct number: Twenty. .

a) 12 b) 20 c) 22

2. Listen and check the correct number: Fifty-nine. .

a) 39 b) 49 c) 59

3. What time is it? 7:00.

a) It's seven o'clock. b) It's seventeen o'clock c) It's seventy o'clock.

4. What's the time? It's a quarter to ten.

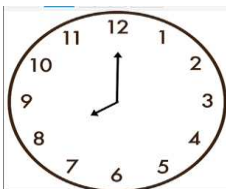
a) 4:10 b) 9:40 c) 9:45

5. What's the time? It's half past seven.

a) 8:07 b) 7:30 c) 7:40

BLOCO 3: READING AND COMPREHENSION

1. What time is it?



- a) It's five o'clock.
 - b) It's eight o'clock.
 - c) It's two o'clock.
2. What time is it?



- a) It's six o'clock.
 - b) It's eleven o'clock.
 - c) It's twelve o'clock.
3. Para perguntar as horas dizemos:

- a) It's eight o'clock.
- b) What time is it?
- c) What are you doing?

4. Read and answer: What time does Peter have lunch and dinner?

Hi, my name is Peter. Every day I wake up at 4:30 am and I get up. After that I go to the bathroom, take a shower and brush my teeth. After that I get dressed and then I have breakfast. At about 7 am I go to work, and I get to work at about 07:30. At 1pm I have lunch and at 8 pm I have dinner.(Baseado em: <https://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-falando-sobre-rotina-em-ingles-t28654.html#p123285>)

- a) Seven o'clock and eight o'clock
- b) Four thirty and seven o'clock
- c) One o'clock and eight o'clock

5. Which of the expressions can replace P.M.?



- a) in the morning.
- b) in the afternoon.
- c) in the evening.

BLOCO 4: WRITING

1. Make the calculations and mark the correct result: $four + two =$

- a) Six
- b) Four
- c) Two

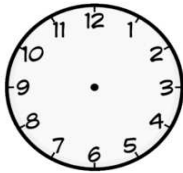
2. Solve: 100 oranges minus 72 oranges equals how many?

- a) Twenty-eight
- b) Twelve-eight
- c) Twenty-eighty

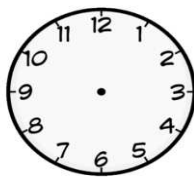
3. How many minutes are there in an hour?

- a) Sixty
- b) Fifty
- c) Forty

4. Draw: It's seven-thirty.



5. The class starts at seven. Sofia overslept and arrived 30 minutes late. What time did Sofia arrive at school? Draw.



APÊNDICE B – MODELO DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

PESQUISADORA:

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula?

DATA:

ESCOLA:

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM:

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Construção de diálogo de comunicação.
- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: _____

BLOCO 1: LISTENING

1. Listen and check the correct number: Fifty. .
a) 15 b) 50 c) 55
2. Listen and check the correct number: Eighty-nine. .
a) 69 b) 79 c) 89
3. What time is it? 6:00.
a) It's six o'clock. b) It's sixteen o'clock c) It's sixty o'clock.
4. What 's the time? It's a quarter to eleven.
a) 4:11 b) 10:40 c) 10:45
5. What's the time? It's half past nine.
a) 9:07 b) 9:30 c) 9:40

BLOCO 2: READING AND COMPREHENSION

6. What time is it?



- a) It's twelve o'clock.
- b) It's nine o'clock
- c) It's ninety o'clock. .

7. What time is it?



- a) It's two fifty-five.

- b) It's three fifty-five.
- c) It's three o'clock.

8. Para perguntar as horas dizemos:

- a) What clock is it?
- b) What time is it?
- c) What are you doing?

9. Read and answer: What time does Peter have lunch?

Hi, my name is Peter. Every day I wake up at 4:30 am and I get up. After that I go to the bathroom, take a shower and brush my teeth. After that I get dressed and then I have breakfast. At about 7 am I go to work, and I get to work at about 07:30. At 1pm I have lunch and at 8 pm I have dinner.(Baseado em: <https://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-falando-sobre-rotina-em-ingles-t28654.html#p123285>)

- a) Seven o'clock.
- b) Four thirty.
- c) One o'clock

10. The expression midday is the same as



- a) 12:00 p.m.
- b) 12:00 a.m.
- c) 11:00 o'clock.

BLOCO 3: WRITING

11. Make the calculations and mark the correct result: eight + two =

- a) Six
- b) Eight
- c) Ten

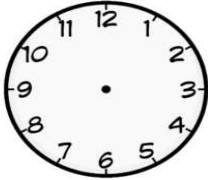
12. Solve: 100 chocolates minus 30 chocolates equals how many?

- a) Thirty
- b) Forty
- c) Seventy

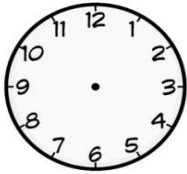
13. How many seconds are there in two minutes?

- a) One hundred two
- b) One hundred twenty
- c) One hundred twelve

14. Draw: It's a half past nine.



15. The job starts at eight. Peter overslept and arrived 15 minutes late. What time did Peter arrive at work? Draw.



APÊNDICE D - PROTOCOLO 1

Conhecimentos Prévios – Questionário Inicial – 04/08/2022

1. Visão Geral do Projeto

Diante de uma proposta metodológica baseada nos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, aplicada com alunos de Anos Iniciais de uma escola particular do município de Sobral pretende-se:

- Compreender como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais.
- Verificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais sobre o conceito de tempo em inglês;
- Elaborar e aplicar sequências didáticas sobre o conceito de tempo em inglês pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa
- Comparar os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais com os conhecimentos *a posteriori* sobre o conceito de tempo em inglês diante do desenvolvimento de recursos audiovisuais sobre os elementos da leitura, escrita e audição.

2. Objetivos

- Verificar quais são as características dos alunos em relação ao uso de tecnologias digitais, em especial, os recursos audiovisuais;
- Verificar o que os alunos compreendem sobre os conteúdos de Números em Horas em Língua Inglesa;
- Verificar os elementos de compreensão da leitura, escrita e audição em Língua Inglesa.

3. Atividades

- Preparar o questionário e imprimir;
- Aplicar o questionário com os alunos no primeiro dia de aula logo após o retorno das férias.
- Tabular os dados contextuais e armazenar em tabela;
- Tabular os dados qualitativos para proceder com Análise Textual Discursiva;
- Preparar tabela com as etapas da Análise.

4. Questões que o pesquisador deve manter em mente

- Quantos alunos foram consultados? Quantos responderam o questionário de sondagem? Quantos deveriam responder e não o fizeram?
- Todos os alunos responderam.
- Quais questões foram escolhidas para análise?

Todas as 15 questões.

- Quais são as categorias?

As categorias utilizadas foram de 3 tipos: questões de áudio, de leitura e interpretação e de escrita.

- O que os alunos pensam sobre a utilização dos números e horas em Língua Inglesa?

Consideram importante ter esse conhecimento?

Sim, principalmente das horas. Foi um conhecimento novo para eles, pois não sabiam que na Língua Inglesa iriam estudar conceitos matemáticos e mais tarde utilizar em situações de comunicação, assim como eles já fazem em língua materna.

- Quais são os conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre leitura, escrita e audição em Língua Inglesa?

As questões que tinham alguma imagem, relógio já levavam os alunos a interpretar que se tratava das horas.

- Os alunos conseguem diferenciar questões de áudio, leitura e escrita? O que conseguem diferenciar? De que forma fazem essa diferenciação?

As questões de áudio sim, geralmente todos fazem ao mesmo tempo, então já é do conhecimento deles por conta do componente sonoro. As demais ainda não conseguiram diferenciar.

- Como os alunos pensam sobre o conteúdo de horas em um contexto comunicativo?

Até a aplicação do questionário foi bem novo para eles esse conteúdo. Os alunos acham que esse conteúdo é importante, principalmente em um contexto comunicativo. Por exemplo, é importante que em uma situação comunicativa mesmo a distância, fique claro que a hora em que estamos aqui nem sempre é a mesma em outros países e que isso não cause confusão ao nos comunicarmos com pessoas ao redor do mundo. Foi pontuado que as vezes o melhor horário para mim pode não ser o mesmo do meu amigo estrangeiro.

5. Guia para o relatório

- Listagem dos alunos que responderam ou não o questionário;

- Codificação dos alunos respondentes;

- Acontecimentos durante o preenchimento do questionário (observar possíveis erros no preenchimento do questionário: grafia, tamanho da letra, problemas de impressão).

- Comentários sobre possíveis modificações para a próxima coleta de dados;

- Descrição dos dados contextuais;

- Inferências sobre os dados contextuais;

- Unitarização dos dados qualitativos;

- Criação e definição de categorias;
- Descrição dos dados qualitativos – inserção de comprovações para cada categoria;
- Interpretação dos dados qualitativos;
- Argumentação dos dados qualitativos;
- Escrita de relatório parcial.

Observação

A aplicação do questionário inicial ocorreu em hora e data marcadas. A aplicação iniciou às 16:00h e pouco antes das 17:00h todos os participantes já haviam finalizado. É importante ressaltar que todos os participantes responderam o questionário proposto dentro do limite de tempo estabelecido. Não foi detectado nenhum erro ortográfico ou que causasse dúvidas aos participantes. Também não foi identificado nenhum problema de impressão. A codificação dos alunos foi feita por ordem alfabética. Por conta das questões de áudio a aplicação iniciou pelo bloco 1 e a resposta correta foi repetida três vezes. Quando todos finalizaram as questões de áudio, seguiram pelo bloco 2 e 3. O questionário personográfico apesar de vir em primeira página foi respondido por último pois se tratavam de questões de cunho pessoal. Não ocorreu nenhum problema externo que precise ser relatado aqui.

APÊNDICE E - PROTOCOLO 2

Questionário Final – 17/11/2022

1. Visão Geral do Projeto

Diante de uma proposta metodológica baseada nos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, aplicada com alunos de Anos Iniciais de uma escola particular do município de Sobral pretende-se:

- Compreender como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais.
- Verificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos dos Anos Iniciais sobre o conceito de tempo em inglês;
- Elaborar e aplicar sequências didáticas sobre o conceito de tempo em inglês pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa

2. Objetivos

- Verificar o que os alunos compreenderam sobre os conteúdos de Números em Horas em Língua Inglesa.
- Verificar como se deu a captação dos elementos de compreensão da leitura, escrita e audição em Língua Inglesa.
- Verificar quais elementos específicos os alunos ainda têm dificuldade em relação à leitura, escrita e audição em Língua Inglesa, comparativamente aos questionários anteriores;
- Verificar quais elementos específicos os alunos conseguiram superar em relação à leitura, escrita e audição em Língua Inglesa, comparativamente aos questionários anteriores.

3. Atividades

- Preparar o questionário e imprimir;
- Aplicar o questionário com os alunos no dia ?
- Tabular os dados contextuais e armazenar em tabela;
- Tabular os dados qualitativos para proceder com Análise Textual Discursiva;
- Preparar tabela com as etapas da Análise.

4. Questões que o pesquisador deve manter em mente

- Quantos alunos foram consultados? Quantos responderam o questionário? Quantos deveriam responder e não o fizeram?
- Quais questões foram escolhidas para análise?
- Quais são as categorias?

- O que os alunos aprenderam sobre a utilização dos números e horas em Língua Inglesa? Houve alguma aprendizagem comparando aos outros questionários?
- Quais modificações ocorreram?
- Os alunos conseguem diferenciar as horas em Inglês Britânico e Inglês Norte-americano? Conseguem enxergar a diferença e se expressar por meio de atividades escritas e orais?
- Os alunos conseguem diferenciar questões de áudio, leitura e escrita?
- Os alunos conseguem escrever as horas em inglês?
- Como os alunos pensam sobre o conteúdo de horas em um contexto comunicativo?
- Os alunos conseguiram superar as dificuldades encontradas nos questionários anteriores em relação à leitura, escrita e audição de Língua Inglesa?
- O que os alunos ainda não conseguiram superar em termos de dificuldades sobre a leitura, escrita e audição de Língua Inglesa?

5. Guia para o relatório

- Listagem dos alunos que responderam ou não o questionário;
- Acontecimentos durante o preenchimento do questionário (observar possíveis erros no preenchimento do questionário: grafia, tamanho da letra, problemas de impressão).
- Descrição dos dados contextuais;
- Inferências sobre os dados contextuais;
- Unitarização dos dados qualitativos;
- Criação e definição de categorias;
- Descrição dos dados qualitativos – inserção de comprovações para cada categoria;
- Interpretação dos dados qualitativos;
- Argumentação dos dados qualitativos;
- Comparação entre os resultados entre os dois questionários utilizados;
- Escrita de relatório parcial.

APÊNDICE F- RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 1

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 01

DATA: 25/08 e 31/08

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 10

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Construção de diálogo de comunicação.

- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Antes de dar início à construção dos diálogos houve a divisão das equipes e temas. Não houve sorteio, como alguns alunos apresentavam mais dificuldades e mais timidez estes foram colocados de propósito com alunos mais desinibidos. A equipe 1 ficou com 3 participantes, a equipe 2 com 3 participantes e a equipe 3 com 4 participantes. Após a organização cada equipe recebeu seu tema:

Equipe 1	As horas na escola
Equipe 2	As horas no restaurante
Equipe 3	As horas no cinema

É importante salientar que a princípio cada equipe seria composta por uma dupla, mas como os trabalhos não se desenvolviam foi necessário reorganizar a quantidade de alunos por equipe. Essa sequência didática foi dividida em duas etapas, na primeira os participantes em sala de aula conversaram sobre essa construção, também ficou compreendido que durante os diálogos deveriam vir perguntas e respostas sobre as horas. Na segunda etapa com os diálogos prontos e cada fala/personagem com seu respectivo aluno foi feito um momento de tradução para a Língua Inglesa. Algumas palavras/expressões que não eram de conhecimento dos participantes foram traduzidas no laboratório de informática através da ferramenta *Google Tradutor*. Perguntas como: “Que horas vamos para o shopping?” ou “Quanto tempo falta para determinado evento começar? Foram algumas das traduções feitas pelos alunos. Algumas adequações também precisaram ser feitas, como o uso de expressões coloquiais em Língua Portuguesa que muitas vezes não têm a respectiva tradução em Língua Inglesa, um exemplo foi

a expressão “a gente”, aqui por se tratar da construção de um diálogo esses termos informais vez ou outra apareciam e por conta da tradução tiveram que ser modificados para a forma mais culta para no caso o “nós”. À medida que as equipes finalizavam, passavam para a etapa de ensaio, cada equipe trazia o diálogo pronto e fazia a leitura, nesse momento eles tiravam dúvidas quanto à escrita, leitura e adequação da pronúncia. Muitos participantes chegavam com a palavra ou frase escrita em Inglês e perguntavam como era a pronúncia. Um exemplo clássico foi o “What time is it” (Que horas são), assim como em qualquer outra língua, ninguém vai pronunciar palavra por palavra em contexto comunicativo e era assim que os participantes estavam fazendo. Daí foi importante explicar que além da pronúncia havia a entonação das palavras e frases e no caso das frases interrogativas existia uma entonação diferente das frases afirmativas, por exemplo. Quando necessário havia uma correção ou adequação das frases. Também ficou acordado o material necessário que cada participante teria que trazer para a etapa de gravação. Ao final eles continuaram os ensaios em sala só que sem a intervenção da pesquisadora.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

Os alunos tiveram dificuldade em iniciar os diálogos. Essa ideia de construir, desconstruir, adequar, readaptar deu a eles bastante trabalho. Foi notório a facilidade em manusear a ferramenta de tradução, já fazia parte do conhecimento deles como funcionava, mas eles perceberam que mesmo assim tinham que adaptar frases, pontuar corretamente, acentuar as palavras em Língua Portuguesa para que o tradutor também fizesse corretamente a tradução, quando algo de errado acontecia eles solicitavam a intervenção da pesquisadora que esclarecia onde estava o erro.

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Uma observação importante que aconteceu com alguns alunos durante a tradução foi com relação ao formato de 24 horas comum aqui no Brasil. Nos Estados Unidos é mais comum o sistema de 12 horas e para isso são utilizadas as expressões A.M. e P.M. que respectivamente significam antes do meio dia e depois do meio dia, ou podiam utilizar as expressões morning (manhã), afternoon (tarde) e night (noite) que também indicavam a parte do dia. Nesse

momento, como a dúvida era bem recorrente, foi esclarecido que não existia por exemplo 20:00h em inglês, mas sim 8:00 da noite e que a partir do meio dia não existia 13:00h mas sim 1:00 P.M. A partir dos exemplos foi compreendido o formato de 24 horas, mais comum aqui no Brasil e o formato de 12 horas mais comum nos EUA.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Não ocorreu nenhum problema que precise ser relatado aqui.

APÊNDICE G – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 2

PESQUISADORA: Antonia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 02

DATA: 08/09 e 15/09

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 10

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos
- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Concluída a etapa dos diálogos, a etapa seguinte trata das gravações. Os alunos haviam levado todo o material necessário e então fomos em busca de locais em que pudéssemos fazer as gravações sem interrupções. Para isso foram escolhidos dois espaços: a biblioteca e o laboratório de informática. Agendados previamente, se tratavam de locais tranquilos, com boa iluminação e boa acústica. A escolha de dois espaços foi proposital, pois no dia marcado das gravações se um espaço estivesse ocupado provavelmente o outro estaria vago, essa escolha também se deve a algumas atividades marcadas por outras turmas, tudo isso foi pensado para não comprometer o momento das gravações. As gravações não aconteceram na sequência estabelecida, pois a turma 2, responsável pelo tema horas no restaurante havia levado alimentos (pizza e suco), então para não correr o risco de estragar a ordem foi modificada. A primeira gravação ocorreu na biblioteca, e para melhor condução o diálogo foi dividido em cenas. Por se tratar de um tema do cotidiano, os participantes criaram um diálogo envolvendo bastante o celular marcando um encontro e utilizando as horas para isso. No início os participantes estavam bem envergonhados, mas no decorrer foram se soltando e conseguiram concluir, ainda durante a gravação notaram que precisavam de mais um participante para encenar o garçom e o estagiário da biblioteca foi convidado para fazer esse personagem. Como houve a quebra da aula com o recreio a gravação foi finalizada no laboratório de informática.

A gravação da equipe 3 ocorreu no laboratório de informática. O tema se tratava das horas no cinema e a equipe veio bem preparada trazendo material impresso, bem animada e segura do que fazer e como fazer. Como o cinema local que o grupo tem mais acesso fica dentro de um shopping algumas cenas foram gravadas próximo de escadas fazendo alusão às escadas rolantes. A televisão do laboratório se encaixou muito bem nas ideias do grupo. Para melhor condução também se dividiram em cenas.

A gravação do grupo 1 ocorreu uma semana depois devido um participante ter ficado doente. O tema desse grupo foram horas na escola e os participantes criaram uma espécie de história de terror em um acampamento. Foi a equipe que mais deu trabalho com a pronúncia e por conta disso mais falas foram readaptadas, mas vieram com muita vontade de participar e trouxeram todo o material necessário. Nesse caso ocorreram muitos problemas com a palavra “people” que significa pessoas, ela precisou ser substituída por “friends” (amigos). Palavras cognatas, que são aquelas que se assemelham com o português na escrita mas que não tem a mesma pronúncia, também foram um desafio. Como exemplo temos a palavra “Jesus”, em determinado ponto da história um personagem se assusta e utiliza essa expressão. Em Língua Portuguesa a sílaba tônica é a segunda, em Língua Inglesa trata-se da primeira, isso gerou no início uma certa dificuldade, pois os participantes liam a palavra como se esta estivesse em Língua Portuguesa, dessa forma foram necessárias algumas adequações. Essa gravação também ocorreu no laboratório de informática e a encenação deles foi fantástica levando em consideração o envolvimento e esforço da equipe. Ao final eles também precisaram de mais uma pessoa para fazer o papel da professora, como neste momento não tinha nenhuma outra pessoa disponível, assim como aconteceu com a equipe 2 que o estagiário fez o papel do garçom, a pesquisadora fez uma pequena cena e um dos alunos fez a gravação.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

A maioria foi muito espontânea na hora da produção dos vídeos, eles se esforçaram bastante, cada um dentro das suas capacidades para oferecer o melhor. A dificuldade de muitos foi com relação à pronúncia em Língua Inglesa (people, alright, cool, restaurant, em frases como Where are you). Mesmo com o texto já adaptado e corrigido, algumas falas tiveram que ser modificadas ou até mesmo trocadas por frases mais simples. Palavras com R geraram alguns problemas, no inglês palavras como “Red” não se iniciam com o som de R forte, mas sim fraco, então foi comum o erro com essas palavras. As frases modificadas foram as frases longas e às vezes com pontuação inadequada. Ex: Sofia what time does the movie start I'm late It's eight o'clock.

Com a pontuação correta: Sofia what time does the movie start? I'm late. It's eight o'clock.

Frases extensas: Hi! Did you miss your favorite friend? (Olá!! Vocês sentiram falta do seu amigo favorito?) Frase extensa e com construção igual ao português, sujeito+adjetivo no fim da frase, em inglês a gramática não aceita esse tipo de construção.

Frase mais simples: Hi! You missed me? (Vocês sentiram a minha falta?)

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Com relação à aprendizagem das horas nesta sequência didática não ficou muito claro se houve ou não uma melhora na aprendizagem levando em consideração a leitura, audição e escrita pois nessa etapa os participantes utilizaram mais a fala/pronúncia.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Durante a aplicação algumas situações do cotidiano da escola precisavam ser levadas em consideração pois estávamos utilizando espaços comuns que são utilizados por todos. O tempo também foi dividido entre antes e depois do recreio, pois durante, o barulho era muito grande então de 14:30h até 15:45h parávamos as gravações. O recreio ainda é dividido entre as crianças menores e crianças maiores, então a pausa era de mais de uma hora, não havia outro lugar tranquilo então a espera era necessária. O problema maior durante a aplicação dessa etapa foi o fator tempo. Apesar do número pequeno de equipes, algumas cenas não ficaram boas e mesmo ainda passando por uma edição não havia como cortar, dessa forma foi necessário regravar.

Uma curiosidade interessante foi que todas as equipes utilizaram em algum momento o celular, seja para olhar as horas, ligar para um colega, fazer um convite etc. Esse fato pode ter se dado devido aos aparelhos celulares estarem inseridos a todo momento no nosso cotidiano.

APÊNDICE H – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 3

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 03

DATA: 29/09/2022.

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 9

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Edição dos vídeos e envio para canal específico do Youtube.

- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Para melhor condução e devido o fator tempo, a pesquisadora iniciou a edição dos vídeos e em seguida cada turma assistiu seu material pré-pronto. Ao final, cada equipe opinou em como estavam os vídeos editados e algumas mudanças puderam ser feitas por eles, como colocar uma frase em mudanças de cenário, tamanho da letra, estilo da letra, pequenos efeitos, na verdade o que eles receberam foram as cenas juntas em um único vídeo por equipe, todos os outros detalhes, como música de fundo, foram de escolha do grupo feitas mediante supervisão da pesquisadora. O envio dos vídeos para o canal não ocorreu nesse momento pois não conseguimos horário no laboratório de informática.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade

- O que os alunos tiveram dificuldade

Apesar da maioria dos alunos terem respondido no questionário de Sondagem que nunca haviam feito uma edição de vídeos, nenhum aluno apresentou muita dificuldade nessa etapa. Na verdade eles ficaram bem empolgados e os textos acrescentados já faziam parte do roteiro e já estavam em Língua Inglesa o que facilitou bastante. Para que todos pudessem participar, as frases e os efeitos foram divididos cada participante fez em média de três a quatro edições, assim cada um foi incluído no processo final, além disso a participante A1 deu algumas orientações pois já havia editado vídeos antes.

O vídeo foi editado no celular da pesquisadora e o aplicativo escolhido foi o Capcut. O motivo da escolha foi uma sugestão da participante A1 que escreveu em seu questionário de Sondagem que já tinha editado um vídeo com esse aplicativo, questionada depois a mesma disse que já havia utilizado e que era fácil de editar e a sugestão foi acatada. O Capcut trata-se de um programa de edição de vídeos gratuito que disponibiliza recursos com efeitos de transição,

filtros e legendas para ajudar o usuário em produções audiovisuais. Trata-se ainda de um aplicativo gratuito utilizado em celular. Como o vídeo já vinha pré-editado, cada equipe não levou mais de 20 minutos para concluir a edição. O participante A10 não participou dessa etapa, pois havia faltado nesse dia.

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Ao observar as imagens os participantes também percebiam algumas falhas e alguns pontos que poderiam ser melhores e esse fato de ver o produto final foi muito importante pois causou neles reflexões relevantes. Frases como: “eu estava muito nervoso nessa hora”, “Eu não pronunciei bem essa palavra”, “Essa frase aqui eu achei difícil” apareceram com frequência. O participante A10 considerou que as frases longas eram mais difíceis de aprender a pronúncia, Ex: “Vinícius, I created a group talk to them, when a I get hady”. O participante de número A8 também concordou e elencou a seguinte frase como a mais difícil de suas falas: “Ok, I’ll take advantage of it and give you two a ride” O participante A2 disse que em todas as frases sentiu dificuldade, mas que baixou o aplicativo Duolingo e está praticando mais por conta própria. Somente o participante A1 elencou como mais difícil uma frase sobre as horas: “Seven o’clock at night”. É importante ressaltar que durante o ensino regular das horas em Inglês são apresentadas as horas no modelo britânico e americano, todas as equipes optaram pelo modelo americano provavelmente por ser mais “literal”, ou seja, basta traduzir os números que estão em português para o Inglês. Já o modelo britânico utiliza algumas expressões como a "quarter", o que para eles pode não ser tão comum e provavelmente por isso não foi utilizado. Como o modelo britânico não foi utilizado resta saber se o motivo se deu pelo fato de os alunos ainda não terem aprendido, ou ainda não terem a segurança necessária para utilizar em situações comunicativas. Também ficou muito em evidência as horas inteiras, é a mesma expressão utilizada tanto em inglês britânico quanto americano o “O’clock”. Por já ter essa expressão que marca a utilização das horas exatas, os participantes utilizaram em várias falas com mais segurança.

Algumas observações importantes também foram feitas com relação às horas: os roteiros foram desenvolvidos em ordem cronológica, e em alguns momentos os participantes percebiam que ficava um pouco confuso, ou que havia passado tempo demais ou tempo de menos. Em alguns casos eles perceberam que não ficava claro para o espectador as mudanças de cenário, de horário.

A pesquisadora explicou que era natural esse processo de perceber o erro e o ideal seria não cometê-lo mais nas próximas gravações e nem em nenhuma situação. A turma concordou e a partir dos erros vistos na primeira gravação concordaram em minimizá-los na segunda parte dos vídeos.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Não ocorreu nenhum problema que possa ser relatado aqui.

Em todos os vídeos apesar de não ter sido solicitado em momento algum existe alguma cena com o celular, às vezes várias cenas. Por fazer parte do nosso dia-a-dia a todo instante e por ser um aparelho que também apresenta as horas, os participantes optaram em olhar as horas no celular, nenhuma equipe escolheu o relógio de pulso, por exemplo.

APÊNDICE I – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 4

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 04

DATA: 27/10/2022

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 10

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Gravação da parte 2 dos vídeos.
- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Como os alunos já tinham iniciado os textos e iriam apenas continuar, eles se sentiram mais seguros e conseguiram fazer essa construção de maneira mais rápida. Até o modo como cada grupo se organizou foi melhor, cada membro já sabia o que iria dizer e o que iria fazer. O processo de escrita foi feito em sala de aula com todos os membros das equipes e em seguida, por conta do tempo e de outras atividades que estavam ocorrendo na escola, a tradução foi feita em casa pelos alunos. Essa etapa também foi adiada por diversas vezes por conta de atividades extracurriculares que a turma vinha participando. No dia marcado para a gravação cada equipe apresentava seus roteiros já traduzidos em Língua Inglesa. Finalizados os ensaios, partimos para a ação. Os ambientes escolhidos novamente foram a biblioteca e a sala de informática por se tratarem de ambientes mais tranquilos e silenciosos, somente uma equipe precisou utilizar a parte externa da escola. O processo de gravação também foi mais rápido comparado à primeira gravação, os alunos estavam mais seguros.

Finalizadas as gravações o passo seguinte foi da edição que também ocorreu de maneira mais rápida do que a etapa 1 por conta dos alunos já estarem familiarizados com o software Capcut, em poucos minutos as edições foram finalizadas. O processo de edição foi feito em grupos, eram escolhidos os temas, músicas, efeitos todos em comum acordo de todos os participantes.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

O fato de os participantes já terem passado por esse processo de gravação e edição deu a eles mais tranquilidade e leveza para essa nova construção. Todos estavam mais tranquilos e mais focados e por conta dessa familiaridade com a interpretação dos personagens e com o editor de vídeos tudo ocorreu com mais fluidez e mais rapidez. Foi praticamente unânime que todos os participantes colocaram como dificuldade: a pronúncia de palavras e frases em Língua Inglesa.

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?

- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Novamente muitas palavras e frases novas foram motivos de dúvida, principalmente com relação à pronúncia e alguns erros e adaptações foram feitas. A participante A1 por exemplo, citou a dificuldade em pronunciar duas palavras: “thought” e “enough”. É interessante observar que são duas palavras com GH e no caso dessas palavras terão o som de F. É bastante comum esse tipo de dúvida nos estudantes porque ao observar a escrita dessas palavras ele pode ser levado a pronunciar o GH com som de G mesmo e acabar pronunciando a palavra de modo errado. O participante A3 citou que o maior desafio das gravações foi a parte da pronúncia, ele também sinalizou que ainda não conseguia reconhecer as horas em relógio analógico. Outro som também difícil para os participantes foram as palavras com TH. Esse som não existe em Língua Portuguesa e também é muito comum que os estudantes tenham essa dificuldade. O participante A8 citou as palavras “together” e “Think” ambas tem a junção das letras TH mas com sons diferentes e durante as gravações a participante explicava essas situações e corrigia quando necessário. Com relação à aprendizagem das horas, o participante A10 elencou a frase: “What time do you arrive?” como uma dificuldade de pronúncia. É importante ressaltar que além das horas no relógio como “Six P.M.” também foram utilizadas outras expressões que também sugerem a noção de tempo como “soon” (em breve) e ao utilizar essas expressões o aprendente está ampliando o seu vocabulário linguístico. É interessante observar também que apesar de considerarem a forma britânica mais difícil, esta foi a utilizada pelos participantes da equipe 2, questionados em determinado momento durante as gravações pela pesquisadora “Que horário vocês estão indo na polícia (na história)?” O participante A5 prontamente respondeu “a quarter to eleven”. Dessa forma, nota-se que os alunos aprenderam tanto a forma que eles consideram mais fácil, a americana, quanto a forma considerada mais difícil e conseguem utilizar as duas em contextos comunicativos. No entanto, a equipe 1 não conseguiu entender a proposta dessa atividade e continuou a utilizar as expressões de tempo em contexto geral e apenas concluiu o roteiro iniciado. A equipe 3 utilizou bastante as horas, mas somente no formato americano.

A participante A9 considerou que no geral se sentiu muito bem em realizar essa proposta, no entanto a desconcentração de alguns membros da equipe atrapalhou um pouco o processo: “Muitas vezes o participante A7 só queria brincar e confundimos as falas”.

Também foi notório nessa segunda etapa das gravações mais empenho e mais segurança. Frases mais curtas e palavras mais comuns já foram utilizadas com mais frequência: “saving”, “food”, “soon” foram algumas das citadas pelos participantes.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

O problema ocorrido foram as atividades extracurriculares que fizeram com que essa etapa fosse adiada três vezes.

Nessa etapa ocorreu algo diferente, mas que foi comum dessa vez em todas as equipes que foi a criação de personagens secundários. Como não havia nenhum outro aluno disponível, ocorreram algumas participações especiais que geralmente eram as pessoas que trabalham no espaço em que as gravações ocorreram: biblioteca e sala de informática. Por exemplo, a equipe 3 em um determinado momento do roteiro precisou de um garçom e as gravações nesse momento estavam acontecendo na biblioteca, então o grupo convidou o estagiário desse setor para fazer essa cena, ele aceitou e na edição o colocaram como uma participação especial. O mais interessante foi que essa ideia partiu da própria equipe, eles pensaram, chegaram a uma conclusão e fizeram o convite ao estagiário que prontamente se colocou à disposição. A mesma coisa aconteceu no laboratório de informática com a responsável pelo local que participou de duas gravações as falas desses personagens também já estavam traduzidas e os participantes ensinavam aos colaboradores, quando necessário a pesquisadora intervia ou corrigia algum erro de pronúncia. Em um momento, a pesquisadora também precisou fazer essa participação especial, então um membro da equipe gravou quando ocorreu essa situação. Dessa forma, foi bem interessante ver as equipes se articulando na resolução dos problemas. Ao final, eles fotografaram os participantes especiais para serem colocados na edição de vídeos.

APÊNDICE J – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 5

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 05

DATA: 03/11/2022

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 10

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Produção de mapa conceitual

- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

A produção do mapa conceitual foi mais um desafio para todos os participantes e dessa vez contou com a contribuição da professora responsável pelo laboratório de informática. Os participantes foram avisados com antecedência que a atividade ocorreria lá e já deixaram os materiais como caderno, lápis e borracha preparados. Infelizmente nesse dia o lanche atrasou e a atividade iniciou com 20 minutos de atraso, mas nem por isso deixou de ser contemplada. Antes da aplicação propriamente dita, os recursos para aplicação tiveram que ser preparados com bastante antecedência. O quadro branco da sala foi utilizado para representar um mapa conceitual e os termos utilizados vieram preparados em forma de cartões. Devido ao nível da turma, o quadro tinha expressões em português também e não foi representado com as palavras de ligação para que fosse feito junto com os aprendentes. Outro recurso também preparado com antecedência foram os computadores com o programa Cmap Tools. Infelizmente não houve a possibilidade de baixar o programa apesar de diversas tentativas, os computadores não concluíam. Dessa forma, a professora de informática sugeriu uma versão online que também atendia com a atividade programada: o Cmap Cloud. Para isso foi feito um pequeno cadastro e os mapas desenvolvidos ficam armazenados em nuvem. A pesquisadora utilizou o próprio e-mail para esse cadastro, pois seria mais fácil verificar os mapas construídos depois.

Quando os participantes entraram na sala a curiosidade reinou ao ver tantos nomes colados no quadro. Quando questionados sobre o conhecimento de mapas conceituais, todos responderam de forma unânime que não conheciam. A pesquisadora explicou que é uma ferramenta que ajuda a organizar ideias e conceitos sobre qualquer conteúdo e que precisa de dois elementos principais para ser considerado mapa conceitual: hierarquização e palavras de ligação entre os conceitos e pode ser feita em papel ou através de um software. Em seguida os cartões foram mostrados e cada um representava um conceito diferente sobre as horas e as palavras de ligação eram colocadas no momento da explanação e com isso ia completando o mapa. Em alguns

momentos a pesquisadora fazia pequenas perguntas como: “Entre o conceito de números em Inglês e números de 1 até 60, que palavra pode fazer essa ligação?” Respostas como: “Tem que saber” ou “precisa” ou ainda “precisa saber” eram pronunciadas pelos participantes. Quando os aprendentes respondiam de maneira correta e já tinham entendido como construir o mapa conceitual, cada equipe produziu um esboço no caderno e em seguida passaram para o software. Conforme os esboços eram finalizados a pesquisadora fazia uma breve orientação de como utilizar a ferramenta e logo os participantes estavam dominando todos os comandos. Infelizmente um pequeno atraso no intervalo não permitiu que mais intervenções fossem feitas ao final do processo.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

Apesar de não terem conhecimento anterior sobre mapas conceituais e sobre o programa Cmap Tools, as equipes não tiveram dificuldades em executá-los. No entanto, a equipe 2 não conseguiu finalizar essa etapa.

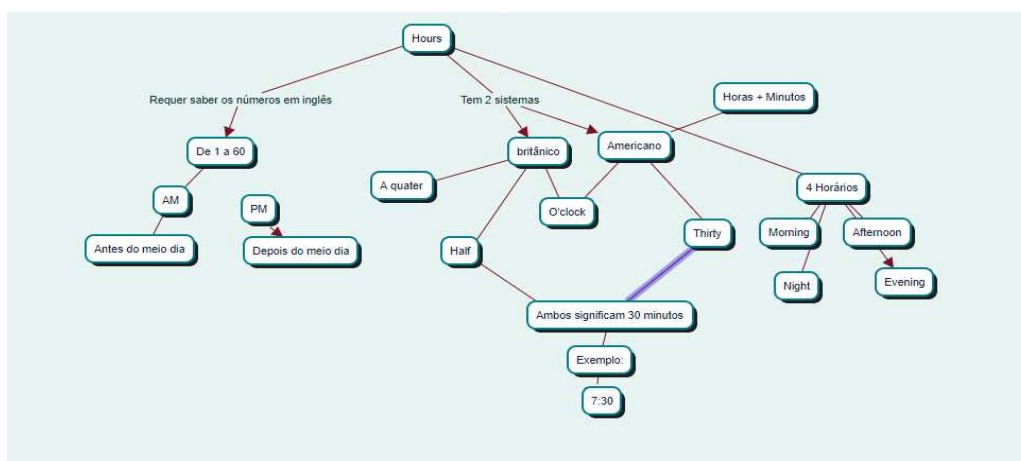
CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Ao ver o exemplo do mapa conceitual finalizado no quadro, os participantes perceberam que o conteúdo das horas envolvia muitos conceitos. A participante A1 indagou se havia relação do mapa conceitual com o mapa mental e a pesquisadora explicou que sim, mas havia algumas diferenças, uma delas diz respeito à hierarquia dos conceitos, os elementos aparecem em ordem de importância no mapa conceitual. É importante ressaltar que apesar de levar um mapa conceitual sobre as horas, o mesmo foi desfeito logo em seguida da explanação para que os participantes não fizessem tão parecido. A participante A1 durante a construção do mapa conceitual fez a seguinte observação: “Então, posso concluir que half e thirty são a mesma coisa?” A pesquisadora explicou que os dois termos representam trinta ou ainda meia hora e que no fim representam a mesma coisa. Feita essa observação, a equipe considerou válida a aprendizagem e representou no mapa conceitual. Durante a atividade a pesquisadora acompanhava de perto as produções e fazia algumas correções tanto na construção do mapa quanto na escrita de algumas palavras, foi a situação do “half”, a equipe 1 escreveu com E no lugar do A, esse erro pode ter acontecido por que o som da palavra é realmente com E mas

escreve-se com A. A pesquisadora fez essa observação com a equipe 1 e a correção foi feita. Durante a construção, a pesquisadora também se atentou em colocar todos os participantes para construir o mapa no software, a ideia era que todos os participantes pudessem ter contato com a ferramenta, então a medida que essa atividade era desenvolvida um membro diferente ficava no controle do computador e desenvolvia o trabalho.

A equipe 3, equipe com o maior número de participantes (4) conseguiu desenvolver a atividade com muita agilidade e boa participação de todos, no entanto ao final acabou utilizando muitas cores diferentes na representação do mapa e visualmente ele acabou ficando muito colorido. A pesquisadora orientou que não utilizassem tantas cores diferentes e fez o seguinte questionamento: “Caso vocês apresentassem esse mesmo mapa conceitual a um aluno do 5º ano que nunca tinha visto um ele iria compreender, ou iria ficar confuso com tantas cores?” A equipe concordou que seria difícil o entendimento e concordou em optar por duas cores: uma para as palavras dentro dos quadros (os conceitos) e outra para as palavras que ligam os conceitos. Esse último detalhe não foi concluído pois o tempo não foi suficiente. Apesar de nunca terem visto um mapa conceitual e muito menos o software Cmap Tools, as equipes 1 e 3 não tiveram dificuldades em realizar essa atividade. A pesquisadora deu algumas orientações e logo após os primeiros cliques todos já estavam familiarizados com a ferramenta, construindo as caixas com os conceitos e fazendo as ligações necessárias. Abaixo os mapas conceituais das equipes:



Mapa conceitual: equipe 1.

Proposições da equipe 1

Hours requer saber os números em inglês de 1 a 60 AM, antes do meio dia, PM, depois do meio dia.

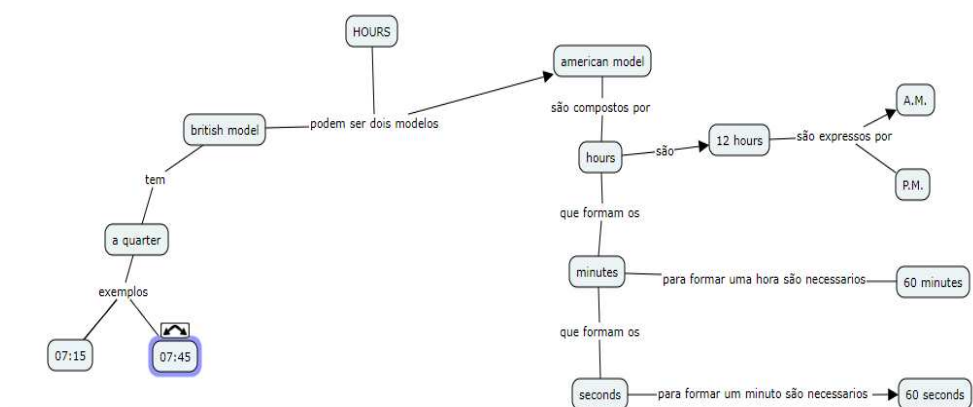
Hours tem 2 sistemas: britânico, a quarter, half, o'clock; e o americano, half, o'clock

Half, thirty, ambos significam 30 minutos;

exemplo: 7:30.

Hours, 4 horários, morning, afternoon, evening, night.

Todos os mapas conceituais tem como início ou tema a palavra “Hours” bem no topo. A partir daí as proposições que podem ser observadas no mapa da equipe 1 (da esquerda para a direita) considera que é obrigatório dos aprendentes saber dos números em Inglês, pelo menos até o número 60 e também ter conhecimento sobre o sistema de 12 horas e por isso a utilização do A.M. (antes do meio-dia) e P.M. (depois do meio-dia). Em seguida os participantes colocam os dois sistemas existentes sobre as horas em Inglês: Sistema Britânico e Sistema Americano. São colocadas diferenças e semelhanças como o o'clock que aparece nos dois sistemas, e quarter e half que aparecem só no sistema Britânico. Em seguida é apresentado no mapa uma pequena conclusão de que half e thirty são usados em sistemas diferentes mas o significado é o mesmo. Por último o mapa traz uma uma relação com as partes do dia: morning, afternoon, Evening e Night.



Mapa conceitual: equipe 2

Hours tem dois modelos, britânico e americano.

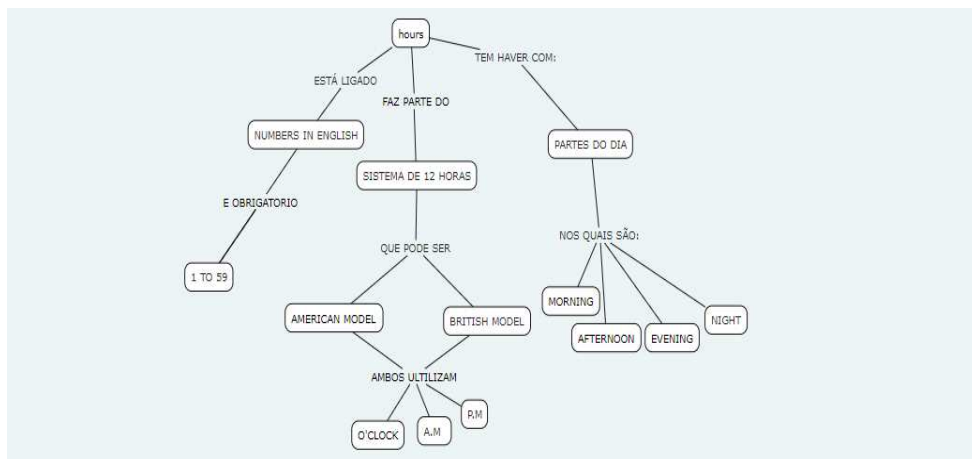
O modelo britânico utiliza “quarter”. Exemplos: 7:15 e 7:45.

O modelo americano é composto por horas, minutos e segundos.

O modelo americano é o sistema de 12 horas que para diferenciar utiliza o A.M. e P.M.

Apesar de ser o mesmo tema e o mesmo exemplo de mapa conceitual ter sido apresentado para as três equipes, é bastante notório muitas particularidades. A equipe 2 criou proposições sobre os dois sistemas de horas existentes, o Britânico e o Americano (da esquerda para a direita), no entanto o foco aqui ficou mais no Inglês Americano, diferente das outras equipes que se preocuparam mais em explicar sobre o sistema Britânico. Sobre o Inglês Britânico consideraram as formas como o quarter compõe a relação com o numeral 15, ou seja, um quarto

de hora. Também percebe-se que a equipe colocou a relação de horas, minutos e segundos fazendo as ligações sobre as quantidades que formam cada uma delas. Por fim, a partir do sistema de 12 horas expressou os conceitos de A.M e P.M.



Mapa conceitual: equipe 3.

Hours TEM HAVER COM: PARTES DO DIA NOS QUAIS SÃO: MORNING, AFTERNOON, EVENING, NIGHT

hours FAZ PARTE DO SISTEMA DE 12 HORAS QUE PODE SER AMERICAN MODEL, BRITISH MODEL. AMBOS UTILIZAM O'CLOCK, A.M. P.M.

Hours ESTÁ LIGADO NUMBERS IN ENGLISH E OBRIGATÓRIO 1 TO 59

O mapa conceitual da equipe 3 considerou a relação das horas com os números em Inglês, assim como a equipe 1. Considerou ainda sobre o sistema de 12 horas que atende tanto o Inglês Britânico quanto o Americano e as semelhanças como 'o'clock' e a utilização do A.M e P.M. Também ligou o tema com as partes do dia.

Apesar dos esforços, a equipe 2 não conseguiu desenvolver praticamente nada no software. Os participantes não se entendiam e apesar de muita insistência o trabalho não progredia. Somente ao final conseguiram desenvolver um pequeno esboço no caderno mas que não saiu do papel por conta do tempo. A turma terá uma nova oportunidade durante a gravação das equipes 1 e 3, mas caso não consigam, infelizmente não terão tempo adicional para a realização desta etapa. A equipe conseguiu realizar essa atividade no dia 09/11.

A ideia era que ao final das construções a pesquisadora mostrasse, juntamente com cada equipe, o que ainda precisava ser melhorado no mapa, no entanto, o tempo não foi suficiente.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Os problemas ocorridos até agora se trata muito mais de situações externas do que propriamente com os alunos ou com a aplicação. Nesse dia o lanche dos alunos atrasou e a atividade iniciou com 20 minutos de atraso. Então esses atrasos, atividades extracurriculares marcadas no mesmo dia estão atrapalhando muito o andamento das aplicações.

Como curiosidade foi notório que apesar de ser um espaço que pode ser utilizado por toda a comunidade escolar no laboratório de informática raramente acontecem aulas, a não ser a própria aula de informática que ocorre uma vez por semana. Apesar de ser apenas um espaço e uma professora responsável por esse local, ainda existe muito tempo disponível para o desenvolvimento de outras atividades em outras disciplinas, mas, no entanto, elas não acontecem.

APÊNDICE K – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 6

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 06

DATA: 10/11/2022

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 10

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Gravação dos vídeos sobre o mapa conceitual
- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Com os mapas conceituais prontos, a etapa seguinte foi desenvolver um vídeo com cada equipe explicando sobre a sua produção. Antes que cada equipe começasse, os mapas eram analisados pelas equipes e se fosse necessário os ajustes eram feitos rapidamente. Enquanto as equipes 1 e 3 faziam os ajustes e realizavam as gravações, a equipe 2 pode concluir o mapa conceitual no software Cmap Tools. A equipe 1 não realizou nenhum ajuste e a equipe 3 ajustou as cores. As gravações ocorreram no laboratório de informática e antes da gravação, o grupo elencou o que cada participante iria explicar. Depois disso a gravação de fato ocorreu e de maneira bem rápida, os participantes já estavam habituados tanto com o mapa conceitual quanto com a produção de vídeos que aconteceram em aulas anteriores. Em torno de 40 minutos todas as equipes já tinham finalizado as gravações. Após isso veio a etapa das edições, mas que pela experiência das outras filmagens também ocorreu de maneira rápida. O aplicativo utilizado para as edições foi o mesmo utilizado anteriormente, o Capcut.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade
- O que os alunos tiveram dificuldade

Enquanto a equipe analisava o mapa conceitual e realizava os últimos ajustes, a pesquisadora perguntou se foi difícil construir o mapa, a maioria respondeu que não. No momento de observar como os mapas foram construídos alguns participantes perguntavam se estava certo ou errado, a pesquisadora reforçou que olharia se todos os conceitos estavam ligados pelas palavras de ligação, mas que não existia um modelo padrão a ser seguido e que todos os mapas conceituais ficaram diferentes uns dos outros, mas nem por isso algo estaria errado. Ao colocar um mapa padrão a ser seguido, a atividade reforçaria a aprendizagem mecânica. O participante A3 lembrou que o mapa trazido como exemplo não ficou exposto durante a atividade e como ele iria saber se fez corretamente? Então a pesquisadora explicou que o trouxe apenas para

exemplificar e o mais importante não era se o mapa conceitual estava certo ou errado, mas o quanto cada um já tinha aprendido sobre aquele conteúdo e quanto cada equipe conseguiria expor daquele assunto através da criação desse elemento visual. Após esse evento ocorreu a gravação da equipe 1 em seguida a equipe 3 e por último a equipe 2 que precisou de mais tempo para conseguir finalizar o mapa no software.

O participante A4 relatou que apesar de nunca ter desenvolvido nenhum mapa não achou difícil a construção. A participante A1 concluiu que é uma forma de expor o que já sabe sobre o tema. A pesquisadora ainda explicou que um mapa conceitual pode ser feito sobre qualquer tema e inclusive com outras disciplinas. Os participantes A1, A8, A9, e A10 disseram que seria interessante construir um mapa conceitual envolvendo outras disciplinas como Geografia, História, Ciências e Artes, o participante A7, no entanto disse que não gostaria de construir um novo mapa conceitual.

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Durante a produção dos mapas ficou muito claro que o que foi exposto por meio dos conceitos já está bem consolidado como conteúdo aprendido. Poucas dúvidas foram levantadas e antes das gravações a pesquisadora lançava perguntas como: Qual a principal diferença do sistema Americano e do sistema Britânico sobre as horas? Os participantes respondiam colocando inclusive alguns exemplos: O participante A4 considerou que para o Inglês Britânico cabe muito a utilização do “quarter” em dois exemplos: 7:15 e 7:45 e durante essa conversa antes da gravação do vídeo ele concluiu que todas as vezes que o quarter aparece há alguma relação com 15 minutos, ou traduzindo bem ao pé da letra um quarto de hora. Já a participante A1 concluiu que os dois sistemas têm semelhanças e diferenças também, ela inclusive comentou sobre a utilização do half e do thirty, e que no fim das contas os dois são utilizados para expressar 30 minutos. Também foi muito discutido sobre o A.M e P.M. já que todas as equipes expressaram nos mapas, a pesquisadora em todas as equipes lançava as seguintes perguntas: “Quando eu utilizo o A.M e o P.M.? O que essas siglas significam?” e na ponta da língua estava a resposta “antes do meio dia e depois do meio dia”. Como os mapas foram criados com palavras e expressões em Português e em Inglês, as apresentações também seguiram o mesmo fluxo. Apesar das gravações iniciais terem sido realizadas sempre em Inglês, ainda há uma resistência em utilizar o idioma. Alguns erros de pronúncia com as palavras afternoon, evening

aconteceram bastante em todas as equipes. Fazer também um paralelo com o sistema de horas em Português, explicar sobre os sistemas de 12 e 24 horas e sobre as partes do dia ajudou muito no processo de compreensão.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Durante a gravação ocorria um evento com as turmas do ensino Infantil, então por mais distante que fosse ainda tinha como escutar os gritos e agitação das crianças, dessa forma conseguimos ouvi-las nos áudios.

APÊNDICE L – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 7

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 07

DATA: 17/11/2022

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 9

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Elaboração de perguntas e respostas sobre os conteúdos estudados.

- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Após a etapa de gravações e edições dos vídeos sobre os mapas conceituais a atividade seguinte consistia em atribuir 5 (cinco perguntas) sobre os três vídeos elaborados. A pesquisadora deixou claro que as perguntas deveriam ser sobre o conteúdo das horas e que assistindo ao vídeo as outras equipes conseguiriam identificar a resposta. Em equipes e numa folha mesmo de caderno os alunos criaram 5 perguntas e as respostas de cada questão. Todas as equipes optaram por fazer questões abertas que requer resposta escrita e em Inglês. Por conta do tempo e da dificuldade em agendar o laboratório de informática, as perguntas e respostas foram escritas em português e a pesquisadora traduziu para o inglês. O participante A8 não participou dessa atividade.

PERCEPÇÕES

- O que os alunos tiveram facilidade

- O que os alunos tiveram dificuldade

No primeiro momento as perguntas estavam muito vagas. Por exemplo, a equipe 2 escreveu da seguinte forma: “ Qual palavra do vídeo 1 foi mais difícil de pronunciar?” A pesquisadora primeiro explicou que a pergunta não se tratava de horas e indagou a equipe: “ Ao assistir o vídeo 1 a outra equipe vai conseguir encontrar claramente essa palavra?” Os participantes concluíram que não, pois tratava-se de uma resposta pessoal, cada um podia ter uma resposta diferente e mesmo que citasse o nome do participante ou a cena do vídeo ainda não ficaria claro. Outra pergunta que também surgiu, “Em quanto tempo conseguimos gravar o vídeo 1? A pesquisadora então colocou outra pergunta para a equipe, “Vocês lembram em quanto tempo foi feita essa gravação? Eles novamente não sabiam. Então ela sugeriu que eles podiam perguntar quanto tempo dura o vídeo 1 ou o vídeo 2 em inglês, ou ainda a soma dos dois, ao fazer isso está relacionado com o tempo e a equipe que precisa responder terá um pequeno

problema a resolver que é somar o tempo dos vídeos e indicar a resposta em inglês. As perguntas poderiam ser feitas sobre os três vídeos, o primeiro dando uma ideia mais geral sobre as horas, o segundo como continuação do primeiro vídeo mas utilizando conceitos mais específicos e o terceiro sobre o mapa conceitual.

A equipe 1 compreendeu muito bem a proposta e utilizou os três vídeos para produzir suas perguntas. Sobre o vídeo 1 os participantes utilizaram horas em inglês americano e perguntaram como ficaria no inglês britânico. Também perguntaram sobre expressões de tempo (hours later, horas mais tarde) e exemplos de horas presentes no mapa conceitual. Por fim, questionaram sobre a soma do tempo de gravação dos dois primeiros vídeos e horas exatas existentes no primeiro vídeo.

A equipe 2 no início sentiu um pouco mais de dificuldade em realizar essa atividade. Por mais que a pesquisadora explicasse, as perguntas continuavam muito imprecisas. “Qual foi a hora mais difícil de pronunciar no primeiro vídeo?” Esse tipo de pergunta pode gerar várias respostas pois depende muito do ponto de vista da pessoa que assistiu todo o vídeo e vai responder. A pesquisadora mostrou os vídeos produzidos e novamente explicou que seria necessário deixar a resposta explícita e que ao fazer esse tipo de pergunta mais de uma resposta poderia ser encontrada, e não era o objetivo deste pequeno questionário. Após algumas tentativas o grupo conseguiu elaborar as perguntas utilizando horas inteiras, soma de tempo dos vídeos 1 e 2 e expressões de tempo (Twenty minutes), no entanto, não conseguiu elaborar nenhuma questão sobre o vídeo do mapa conceitual.

A equipe 3 focou muito nas horas existentes ao longo dos vídeos. As perguntas se voltavam a que horas os participantes resolveram fazer determinada coisa, por exemplo, a que horas o grupo foi ao cinema? Então quase todas as perguntas se direcionam a qual horário esses eventos ocorreram. Mesmo assim, a pesquisadora pediu que eles vissem novamente os vídeos para ter certeza que a resposta ficaria explícita e não gerasse dúvidas para as outras equipes. A equipe também fez uma pergunta sobre a soma do primeiro e segundo vídeo, mas não utilizou o vídeo sobre o mapa conceitual.

CONCLUSÕES

- O que você pode concluir da aprendizagem conceitual? Houve melhora em relação ao anterior?
- O que você pode concluir da aprendizagem procedimental? Houve melhora em relação ao anterior?

Essa proposta de atividade no início foi bem difícil de ser compreendida, não é algo que os participantes realizam com frequência, enquanto estudantes geralmente as perguntas já vêm

prontas e eles necessitam respondê-las. Essa proposta rompe com aquilo que os participantes já estão acostumados. Na tentativa de facilitar, a pesquisadora explicou que as perguntas elaboradas seriam trocadas entre as equipes, mas não citou quem ficaria com qual. As perguntas precisavam ser simples e as respostas estavam claramente presentes nos vídeos. A participante A1 levantou a hipótese de que seria mais fácil que a pesquisadora fizesse as perguntas e trocasse entre as equipes. A pesquisadora então disse que ninguém melhor do que a própria equipe para fazer essas perguntas, pois a elaboração dos vídeos, os textos, as edições foram feitas pelas equipes e não pela pesquisadora que foi mais um suporte do que propriamente a criadora desse material. Essa inversão de papéis de deixar de responder as perguntas para criá-las foi um pouco rejeitada no início pelos participantes. Então após esse diálogo as equipes resolveram tentar fazer essas perguntas com a condição de que a pesquisadora ajudasse e quanto a isso não havia nenhum problema.

Depois desse primeiro momento de ajustes as equipes conseguiram elaborar suas perguntas e respostas. Antes que terminassem, a pesquisadora avisou que haveria novamente outra etapa de gravação agora com esse material produzido. A ideia foi bem recebida, o participante A3 achou muito interessante pois assim as equipes iriam saber quais respostas haviam acertado.

Com relação ao conteúdo sobre as horas, durante a produção era possível ver o cuidado em fazer corretamente as perguntas, mas mais ainda as respostas, era necessário deixar claro como as outras equipes iriam encontrar as respostas. Depois de entendida a proposta e vistos novamente os vídeos os participantes passaram a ter uma ideia mais clara do que e como perguntar. Compreenderam também que existiam muitas possibilidades e até como produzirem um questionário com mais perguntas. Ao estarem novamente em contato com o vídeo puderam perceber o material riquíssimo produzido e quantas possibilidades podiam ser exploradas.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

A maior dificuldade nesse momento diz respeito ao tempo disponível para encerrar todas as atividades propostas. Em alguns momentos, como a tradução das perguntas para o Inglês, foi uma possibilidade encontrada em adiantar um pouco. Pelo calendário o encerramento estava previsto para essa semana, no entanto com a Copa do Mundo e o jogo do Brasil nessa semana (24/11), provavelmente não será possível. O tempo previsto desde o início era mais do que suficiente, no entanto, ocorreram muitos eventos na escola que fizeram com que o planejamento fosse adiado diversas vezes.

o em analógico mas que ainda esquecia de alguns números em inglês. Já o participante A3 comentou que não conhecia as horas em relógio analógico, mas agora já sabe que soma de 5 em 5, mas que também ainda esquece de alguns números em Inglês.

OBSERVAÇÃO

O maior problema continua sendo o fator tempo.

Por mais que as sequências didáticas aconteçam durante as aulas de Inglês todo o conteúdo previsto no cronograma já foi estudado, ou seja, os conteúdos estabelecidos pelo livro didático já foram vistos não acarretando nenhum prejuízo para a turma.

APÊNDICE M – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO AULA 8

PESQUISADORA: Antônia Andressa Ramos Martins

NÚMERO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Qual foi a aula? 08 (parte 2)

DATA: 01/12/2022

ESCOLA: Escola particular de Sobral-CE

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM: 07

ATIVIDADES

- O que foi desenvolvido com os alunos: Respostas dos questionários produzidos pelas equipes e verificação das respostas a partir dos vídeos.

- Como foi a sequência das atividades – passo a passo

Com todos os vídeos e questionários prontos, a última atividade consistia em alternar os questionários e propor que os participantes respondessem às questões a partir dos vídeos criados pelas outras equipes. Todos os vídeos já estavam disponíveis no canal do Youtube criado para essa finalidade. À medida que as equipes finalizavam, a pesquisadora orientava que o grupo assistisse o último vídeo e corrigisse as perguntas, mas também ficava atenta para que esse vídeo não fosse visto no decorrer da resolução do questionário. Ao finalizar a atividade os participantes puderam assistir as outras produções.

PERCEPÇÕES

A atividade de número 9 e também última aconteceu no laboratório de informática. Por ser o último dia de aula antes das férias foi a etapa onde esteve presente o menor número de participantes, ao todo 7, mas como cada equipe perdeu o mesmo número de participantes (1) os outros participantes conseguiram executar a atividade proposta. Cada equipe contou com um computador disponível para ver os vídeos e com as perguntas impressas e já digitadas pela pesquisadora. No total cada equipe precisaria ver quatro (4) vídeos, os três (3) primeiros para responder as perguntas e o último para avaliar se as respostas estariam ou não corretas. No decorrer da atividade os participantes estavam bem concentrados, sempre voltando o vídeo quando necessário, fazendo cálculos e compartilhando as soluções com o grupo.

CONCLUSÕES

A equipe 1 respondeu o questionário da equipe 3. A equipe conseguiu se sair muito bem na resolução das questões mesmo com todas as perguntas e respostas em inglês. As questões de localização de horas no vídeo, como que horas os atores decidem ir para casa, foram mais fáceis. A única questão que causou um pouco mais de confusão foi a questão 3, que pedia a soma do tempo de gravação do vídeo 1 e 2, os participantes fizeram a soma corretamente, no entanto,

no momento da escrita do número thirty-eight (38) colocaram twenty-eight (28). A pesquisadora mostrou novamente a soma e pediu para a equipe verificar se o número estava correto e a equipe imediatamente identificou o erro. O mesmo não aconteceu na questão de número 5 que solicitava a soma dos vídeos 1, 2 e 3 totalizando 5 minutos e trinta e oito segundos, novamente o thirty eight (38), mas dessa vez a equipe respondeu corretamente levando a acreditar que o erro da questão 3 foi falta de atenção.

A equipe 2 respondeu o questionário da equipe 1. Apesar dos participantes estarem em um número reduzido, a dupla se saiu muito bem e apenas sentiu dificuldade nas questões 1, que se tratava das horas em inglês britânico e na questão 3 sobre um exemplo no mapa conceitual. Após nova orientação da pesquisadora os participantes conseguiram responder todas as questões também com perguntas e respostas em língua inglesa e acertaram todo o questionário. A equipe 3 respondeu o questionário da equipe 2. Os participantes tiveram muita dificuldade em responder às questões 1 e 2. A questão 1 tratava-se de escrever o tempo de duração do vídeo 1, mais uma vez o número thirty (30) foi confundido com o twenty (20). Já a questão 2 tratava-se da soma do tempo do vídeo 1 e vídeo 2 e os participantes não conseguiram desenvolver corretamente o cálculo também não acertando a questão. Na questão 4 foi identificado um pequeno erro no enunciado: “What exact time appears in the **second** video?” Sendo que não seria no segundo vídeo mas sim no primeiro, a pesquisadora fez o ajuste na hora e explicou aos participantes que conseguiram responder corretamente. No mais, com a falta da participante A1 foi notória a dificuldade que os demais participantes tiveram em solucionar as questões.

Apesar da faixa etária ainda é muito perceptível a dificuldade dos participantes em manusear o computador. Eles têm dificuldade em ligar o aparelho, em digitar e principalmente manusear o teclado e combinar teclas. Quando havia tempo a pesquisadora ensinava, mas nas últimas etapas os participantes já recebiam os computadores ligados por conta do tempo.

Ao final todos os participantes puderam assistir todas as produções disponíveis.

Durante a aplicação da atividade os participantes conversavam sobre as produções feitas e as dos colegas e achavam tudo muito interessante, até então nenhum participante conhecia o enredo proposto pelos outros participantes e esse foi também um momento de compartilhar experiências. O participante A3 pediu o link dos vídeos pois gostaria de compartilhar com a família. Para todos os participantes foi a primeira experiência de gravação de vídeos em inglês, para a maioria nem na própria língua o fizeram, por isso se tornou uma experiência tão inovadora na vida estudantil desses alunos. O participante A10 disse que realizaria novamente um projeto assim pois achou uma ideia muito criativa e inovadora, e além disso gostou muito dos vídeos dos outros colegas pois viu que todos se esforçaram bastante para fazer um trabalho

legal. O participante A5 pontuou que achou interessante porém difícil. Ele ainda colocou que os recursos não favoreciam, a pesquisadora então perguntou quais eram os tipos de recursos e ele considerou que era a equipe que muitas vezes ficava de brincadeira. O participante A8 elencou que participaria novamente, no entanto achou o processo demorado e trabalhoso. O participante A3 se sentiu tão bem em produzir os vídeos que para ele foi como estar atuando no cinema e afirmou que gostaria sim de participar de um novo projeto que envolvesse o audiovisual.

OBSERVAÇÃO

- Houve algum problema durante a aplicação? O que aconteceu?
- Houve alguma curiosidade durante a aplicação? O que aconteceu?

Infelizmente a Copa do Mundo atrapalhou um pouco o andamento das atividades. Por exemplo, não houve tempo suficiente para os alunos aprenderem a postar os vídeos, a própria pesquisadora precisou criar o canal e postar os vídeos.

APÊNDICE N - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Antônia Andressa Ramos Martins como participante da pesquisa intitulada “Produção de recursos audiovisuais no ensino de língua inglesa como proposta de aprendizagem significativa na Educar Sesc de Sobral/CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa será realizada nos anos de 2022 e 2023. Durante o período da pesquisa serão realizadas três coletas de dados:

- Perguntas conceituais por meio de aplicação de questionário de sondagem;
- Observação de produção de materiais audiovisuais;
- Perguntas conceituais por meio de aplicação de questionário.

A análise de dados é realizada mediante a comparação dos resultados obtidos, observando-se o que foi estritamente escrito e/ou falado por você. Com o objetivo de aprimorar os estudos sobre docência na Educação Básica e Superior mediante o uso das tecnologias digitais, um dos benefícios que a pesquisa pode trazer para você vincula-se ao desenvolvimento de reflexões sobre mudanças nas propostas pedagógicas. Os riscos de participação em pesquisa desse gênero vinculam-se ao que você escreveu e/ou falou. Você pode ficar exposto em relação a suas ideias, pensamentos e ações.

Os dados coletados serão no formato de vídeos ou imagens no entanto, nenhum participante será exposto publicamente. Além disso, nenhum nome de estudante será revelado, uma vez que serão utilizados pseudônimos para o processo de análise de dados. A divulgação das informações será realizada entre os profissionais estudiosos do assunto. Os resultados obtidos serão utilizados somente para esta pesquisa e não haverá pagamento por participação na investigação acadêmica. Vocês participam de forma voluntária.

Destacar, ainda no convite, que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantir que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Antônia Andressa Ramos Martins

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Eurípedes Ferreira Gomes, 725, Bairro Pedrinhas, Sobral/CE

Telefones para contato: (88) 999812394

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da testemunha	Data	Assinatura
(se o voluntário não souber ler)		
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE O - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: "PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAR SESC DE SOBRAL/CE"

Nesse estudo pretendemos descrever como os alunos do Ensino Fundamental I aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a aprendizagem significativa é importante porque é mais fácil para o aluno reter informações em sua estrutura cognitiva quando ancora um novo conhecimento a um conhecimento já existente. Outro motivo é utilizar o audiovisual nas aulas de inglês para aprender sobre o tempo é importante para que os alunos consigam focar melhor no conteúdo, produzir seu próprio vídeo e assim passam a pesquisar mais sobre esse conteúdo e se apropriam das ideias.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada em Estudo de Caso. Por conta do número de participantes e para melhor condução da pesquisa, cada unidade de análise contará com cinco grupos, com dois participantes em cada um deles, totalizando 10 sujeitos. A proposta é que a pesquisa seja desenvolvida em etapas, com ações ocorrendo dentro das aulas de Língua Inglesa, durante as três aulas semanais propostas no horário. A partir das três coletas de dados: questionário de sondagem, questionário de avaliação e questionário final é realizada a análise por meio da triangulação metodológica dos dados e da Análise Textual Discursiva utilizando-se dos seguintes focos: compreensão dos conceitos de números e horas, leitura e compreensão textual. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo relacionados à sua escrita e à sua fala. Você pode ficar exposto em relação a suas ideias, pensamentos e ações. No entanto, como os dados coletados serão escritos e não no formato de imagens, você não será exposto

publicamente por meio de fotos e filmagens. Além disso, seu nome de estudante não será revelado, uma vez que serão utilizados pseudônimos para o processo de análise de dados. A divulgação das informações será realizada entre os profissionais estudiosos do assunto. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Antonia Andressa Ramos Martins

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Eurípedes Ferreira Gomes, 725, Bairro Pedrinhas, Sobral/CE.

Telefones para contato: (88) 999812394

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAR SESC DE

Pesquisador: Antonia Andressa Ramos Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58294122.3.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.409.494

Apresentação do Projeto:

O objetivo da pesquisa é descrever como os alunos do ensino Fundamental I aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada em Estudo de Caso. Por conta do número de participantes e para melhor condução da pesquisa, cada unidade de análise contará com cinco grupos, com dois participantes em cada um deles, totalizando 10 sujeitos. A proposta é que a pesquisa seja desenvolvida em etapas, com ações ocorrendo dentro das aulas de Língua Inglesa, durante as três aulas semanais propostas no horário. A partir das três coletas de dados: questionário de sondagem, questionário de avaliação e questionário final é realizada a análise por meio da triangulação metodológica dos dados e da Análise Textual Discursiva utilizando-se dos seguintes focos: compreensão dos conceitos de números e horas, leitura e compreensão textual. É possível que os resultados da pesquisa esclareçam de que forma os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I aprendem de forma significativa o conceito de tempo ao utilizarem como ferramenta tecnológica os recursos audiovisuais.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever como os alunos do Ensino Fundamental I aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos de participação em pesquisa desse gênero vinculam-se à escrita e à fala dos sujeitos. Podem ficar expostos em relação a suas ideias, pensamentos e ações.

Benefícios:

Dentre os benefícios podemos citar o desenvolvimento de reflexões sobre processos diferenciados de aprendizagem, trabalhos em grupo desenvolvidos a partir do protagonismo dos sujeitos que constroem materiais autorais digitais educacionais ao mesmo tempo que constroem conhecimentos. Outro benefício está relacionado diretamente ao processo de desenvolvimento escolar de alunos da Educação Básica, por meio da vivência com instrumentos e métodos de coleta de dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante sobre ensino de língua inglesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1898243.pdf	26/04/2022 08:19:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOK.pdf	28/03/2022 15:31:11	Antonia Andressa Ramos Martins	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostook.pdf	28/03/2022 15:30:38	Antonia Andressa Ramos Martins	Aceito
Outros	CARTASOLICITANDOAPRECIACAO.pdf	07/03/2022 20:48:12	Antonia Andressa Ramos Martins	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES.pdf	07/03/2022	Antonia Andressa	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 5.409.494

Outros	CURRICULOLATTES.pdf		20:45:17	Ramos Martins
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES.pdf		07/03/2022 20:43:27	Antonia Andressa Ramos Martins
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.pdf		07/03/2022 20:40:43	Antonia Andressa Ramos Martins
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf		07/03/2022 20:36:52	Antonia Andressa Ramos Martins
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf		07/03/2022 20:34:47	Antonia Andressa Ramos Martins
Orçamento	ORCAMENTO.pdf		07/03/2022 20:33:13	Antonia Andressa Ramos Martins
Outros	TERMODECOMPROMISSOPARAUTILIZACAODEDADOS.pdf		07/03/2022 20:31:14	Antonia Andressa Ramos Martins
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAODOLOCAL.pdf		07/03/2022 20:29:15	Antonia Andressa Ramos Martins
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.pdf		07/03/2022 19:59:05	Antonia Andressa Ramos Martins

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 16 de Maio de 2022

A ssinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br