

ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO POR PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: AVAILABLE DESIGNS, DESIGNING E REDESIGN

Rivaldo Ferreira da SILVA
Universidade Federal de Campina Grande

Fábio Marques de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: Esta pesquisa visa investigar como se dá o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing e redesign*. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, de objetivos exploratórios e de procedimentos de pesquisa ação/participante. Como *corpus* da pesquisa tem-se 2 Protótipos de Ensino, bem como seus respectivos comentários reflexivos. Para embasar este estudo, nos respaldamos discussões acerca das Tecnologias e recursos digitais aplicados ao ensino de línguas (ABERTIN; LARRÉ, 2020; MEISTER, *et al.*, 2020), da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020); CAZDEN, *et al.*, 1996, 2021). E por fim, tecemos reflexões acerca dos Materiais Didáticos e Protótipos de Ensino (ROJO, 2013; LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, 2013). Como resultado, obteve-se que adaptar MDs para contextos de poucos recursos digitais é uma prática que cria possibilidades.

Palavras-Chave: Adaptação de MDs; Protótipos de Ensino; Língua Inglesa; Recursos digitais-analógicos.

TEACHING MATERIALS ADAPTATION BY ENGLISH TEACHERS IN INITIAL TRAINING: AVAILABLE DESIGNS, DESIGNING AND REDESIGN

Abstract: This research aims at investigating how the process of producing and adapting teaching materials for digital-analog contexts takes place, by considering the idea of *available designs, designing and redesign*. In methodological terms, this is a qualitative-interpretivist study, with exploratory objectives and action/participant research proceedings. The research corpus consists of 2 Teaching Prototypes and its respective reflective comment. To support this study, we have drawn on discussions about digital technologies and resources applied to language teaching (ABERTIN; LARRÉ, 2020; MEISTER, *et al.*, 2020), Multiliteracies Pedagogy (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020); CAZDEN, *et al.*, 1996, 2021). And finally, we reflect on Teaching Materials and Teaching Prototypes (ROJO, 2013; LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, 2013). As a result, it was found that adapting DMs for contexts with few digital resources is a practice that creates possibilities.

Keywords: MD adaptation; Teaching prototypes; English language; Digital-analog resources.

ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS POR PROFESORES DE INGLÉS EN FORMACIÓN INICIAL: DISEÑOS DISPONIBLES, DISEÑO Y REDISEÑO

Resumen: Esta investigación pretende indagar cómo se produce el proceso de producción y adaptación de materiales didácticos para contextos analógico-digitales, considerando la idea de diseños disponibles, diseño y rediseño. En términos metodológicos, se trata de un enfoque cualitativo-interpretativista, con objetivos exploratorios y procedimientos de investigación acción/participante. El corpus de la investigación consiste en 2 Prototipos de Enseñanza y sus respectivos comentarios reflexivos. Para apoyar este estudio, recurrimos a discusiones sobre tecnologías y recursos digitales aplicados a la enseñanza de lenguas (ABERTIN; LARRÉ, 2020; MEISTER, et al., 2020), Pedagogía del Multilingüismo (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020; CAZDEN, et al., 1996, 2021). Por último, se reflexionó sobre Materiales Didácticos y Prototipos de Enseñanza (ROJO, 2013; LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, 2013). El resultado fue que la adaptación de DMs para contextos con pocos recursos digitales es una práctica que crea posibilidades.

Palabras-clave: Adaptación a la DM; Prototipos didácticos; Lengua inglesa; Recursos analógico-digitales.

1 PASSOS INICIAIS DA JORNADA

Devido à sua natureza cada vez mais movediça e sujeita a rápidas transformações, as relações e a vida humana têm sido profundamente influenciadas pelas tecnologias digitais, que (re)configuram a maneira como interagimos com o mundo. A partir desses (novos) impactos na vida cotidiana, constantemente surgem novas formas de ser, estar e interagir, numa ágil tentativa de ultrapassar as fronteiras que já não subsistem. Diante desse novo cenário, o campo educacional necessita se reajustar frente aos novos moldes, o que conseqüentemente, ao serem inseridas no âmbito de sala de aula, alteram a forma que os Materiais Didáticos (MDs) são produzidos e/ou adaptados na tentativa de criar possibilidades para o ensino (de língua inglesa).

Na esteira desse raciocínio, faz-se necessário destacar as motivações iniciais para o desenvolvimento desta pesquisa, que se insere no escopo investigativo da Linguística Aplicada (LA). Assim, na qualidade de professor formador, ao observar aulas

ministradas por estagiários, deparei-me com a não utilização de ferramentas digitais nas aulas por eles ministradas. A partir desse cenário, questionei-os, e como resposta, sempre obtive: “não usamos, pois o campo de estágio não possui estrutura física e tecnológica para usar tais ferramentas”. O tempo passou e a indagação em mim permaneceu.

Entretanto, ao ministrar o componente eletivo de “Tecnologias da Informação e Comunicação” no Curso de Letras Inglês, de uma instituição pública de ensino, resolvi mudar os rumos do componente e incluir discussões acerca da produção de material didático, elucidando a necessidade de reflexão e adaptação para contextos analógicos e de poucos recursos, numa tentativa de incluir, na prática de professores de inglês em formação inicial, ferramentas digitais-analógicas. Desse modo, surge a seguinte indagação: como se dá o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos? Frente a isso, esta investigação objetiva investigar como se dá o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing e redesign*.

À luz desse propósito, os seguintes objetivos específicos foram delineados, a saber: (i) Tecer considerações teóricas acerca de TDICS, Protótipos de Ensino e Produção de Materiais Didáticos; (ii) Relatar como se deu o processo de construção de Protótipos de Ensino por professores de inglês em formação inicial a partir do Componente TICS, e, (iii) Analisar, a partir da noção de *available designs, designing e redesign* e da Pedagogia dos Multiletramentos, os protótipos (co)produzidos e comentários reflexivos do processo de elaboração dos MDs.

No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativista, de objetivos exploratórios e de procedimentos de pesquisa ação/participante. Como *corpus* da pesquisa tem-se 2 Protótipos de Ensino, bem como seus respectivos comentários reflexivos.

Para embasar este estudo, nos respaldamos em discussões acerca das Tecnologias e recursos digitais aplicados ao ensino de línguas (ABERTIN; LARRÉ, 2020; MEISTER, *et al*, 2020; KENSKI, 2006; DÍAZ-BARRIGA, 2013), da Pedagogia dos Multiletramentos e dos processos de conhecimento “*available designs, designing e redesign*” (COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020; KRESS; LEEUWEN, 2006); CALLOW, 2013; SILVA, 2022; CAZDEN, *et al.*, , 1996, 2021). E por fim, tecemos reflexões acerca dos Materiais Didáticos e Protótipos de Ensino (ROJO,

2013; LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, 2013; FRISON, *et al.*, 2009; HOWARD; MAJOR, 2004).

No que tange à estruturação, esta pesquisa é sistematizada em 4 seções. A primeira, nossa introdução. A segunda, que abarca nossas reflexões acerca do endereçamento teórico e suas subseções. A terceira, que aborda a arquitetura metodológica. A quarta, onde apresentamos nossos resultados e discussões, e por fim, as nossas considerações finais.

2 ENDEREÇAMENTO TEÓRICO

Nas subseções que compõem o endereçamento desta investigação, abordamos a literatura científica que versa sobre o nosso objeto de estudo. Desse modo, teceremos discussões sobre: (i) Tecnologias e recursos digitais aplicados ao ensino de línguas; (ii) Pedagogia dos Multiletramentos e os processos de conhecimento “*available designs, designing e redesign*”, e, (iii) Reflexões acerca dos Materiais Didáticos e Protótipos de Ensino.

2.1 Tecnologias e recursos digitais aplicados ao ensino de línguas

Dado ao seu caráter cada vez mais transitório, movediço e de rápidas transformações, as relações e a vida humana vêm sendo impactadas por tecnologias digitais que (re)modelam a forma que interagimos com o mundo. A partir desses (novos) impactos na vida rotineira, novas formas de ser, estar e interagir se reatualizam o tempo todo, numa rápida tentativa de transgredir as fronteiras, as quais já não mais existem. Nesse contexto, Abertin e Larré (2020, p. 94) destacam que “muitas dessas modificações [...] estão relacionadas às tecnologias digitais, que ressignificam nossas visões de mundo e o andamento social, especialmente no que se refere à linguagem”. Ênfase, diante disso, é dada às tecnologias digitais, as quais se materializam em nossas existências e se constroem a partir da engenhosidade humana.

Em meio ao campo movente que as novas tecnologias digitais se inserem, é importante levantar discussões sobre como tais avanços se (inter)relacionam com o ensino (de línguas). Assim sendo, questionamos e somos questionados acerca do que seria tecnologia. Tecnologia, por ser um termo de cunho polissêmico (MEISTER *et al.*, 2020), apresenta múltiplos significados ou sentidos relacionados, possuindo a capacidade de expressar diferentes ideias dependendo do contexto, da cultura, do

tempo, e por quem é usada. Somado a isto, as tecnologias, em seu contexto micro, sempre fizeram parte da história da humanidade; entretanto, conforme destaca Meister e colaboradores (2020), foi a partir da Revolução Industrial que essas tecnologias passaram a ganhar mais visibilidade nas relações humanas.

Com base no exposto, Kenski (2006) enfatiza que todas as criações produzidas pela mão humana podem ser consideradas tecnologias, desde a mais rudimentar até a tecnologia de última geração. Conforme está presente no documento “Mídias da Educação” (2020), toda e qualquer ação humana que gera mudanças nos meios e na forma de ser/estar e interagir no mundo, pode ser considerada tecnologia. Assim, este termo, de cunho polissêmico, é um produto sócio-histórico, o qual acompanha as (r)evoluções da humanidade, que constantemente se (trans)forma e gera novos meios. Tecnologia, como destaca Meister, *et al.* (2020) e Kenski (2006), é uma “engenhosidade” da mente humana.

Kenski (2006), diante da vasta gama de definições acerca do tema, define tecnologia como sendo um agrupado de,

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia. Para construir qualquer equipamento, uma caneta esferográfica ou um computador, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2012, p. 24).

Podemos definir tecnologia como toda e qualquer engenhosidade humana, que abarca necessidades especiais, em contextos específicos e que somados aos processos de explorar, engendrar e produzir novos meios facilitam nossas interações. Nesse contexto, Meister e colaboradores (2020, p. 164) destacam que “a sociedade encontra-se imersa em um conjunto completo de tecnologias, as quais permite que as informações se movam com mais fluidez, promovendo uma desterritorialização”. Nesse processo de desterritorialização, os limites de espaço e tempo são inexistentes, o que facilita a comunicação e circulação de informações ao redor do mundo.

Quando aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem, as tecnologias recriam novos espaços na e para a educação (COUTINHO, LISBOA, 2011), o que implica dizer que tais ambientes necessitam desenvolver nos estudantes competências

digitais para que estes possam interagir em sociedade e a partir de vivências autênticas, serem produtores de tecnologias.

Diaz-Barriga (2013, p. 1) destaca que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) na educação vai muito além da inclusão de recursos/ferramentas nos ambientes escolares. Dessa forma, estamos “falando de uma construção didática e de como a aprendizagem pode ser construída e consolidada em uma aprendizagem significativa com base nas tecnologias”. A presença das TIC, no campo educacional, possibilita que os principais agentes dos processos de ensino e aprendizagem (professores e alunos) possuam experiências autênticas. Destaca-se, ainda, que tratando-se de formação inicial ou continuada de professores, é necessário que o profissional busque alternativas e meios para se inserir nesses novos cenários, e que este se permita incluir recursos em suas práticas pedagógicas.

No que concerne à materialização das tecnologias no ensino, cabe destacar que esta pode apresentar algumas nomenclaturas, as quais não devem ser confundidas. Em uma tentativa de melhor ilustrar tais terminologias, propomos o Quadro 1 abaixo, o qual abarca os conceitos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Digital (TD), Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante NTDICS), Tecnologias Digitais Educacionais (TDE).

| TIC | TD | NTDICS | TDE |
|--|---|---|---|
| Tecnologias que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora. | Tecnologias que estão diretamente ligadas ao uso da internet. | Tecnologias que combinam computadores e a conexão com a internet, as quais podem ser utilizadas como ferramentas de ensino. | Tecnologias que envolvem os recursos tecnológicos aplicadas diretamente no campo educacional. |

Quadro 1: Terminologias de tecnologias aplicadas ao campo educacional
Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Meister e colaboradores (2020, p. 168).

Diante dessas terminologias sobre as Tecnologias aplicadas ao ensino, podemos visualizá-las, a depender das nossas necessidades, como possibilidades para o ensino. Vale ressaltar que, incluir ou não recursos tecnológicos em sala de aula requer formação, planejamento, reflexão/criticidade e avaliação.

Quando nos referimos à formação, é importante destacar que professores em formação inicial ou continuada busquem oportunidades para se apropriarem desses novos saberes digitais. A partir desses aperfeiçoamentos, o planejamento precisa ser cauteloso e sensível à necessidade dos discentes, pois os novos recursos e ferramentas necessitam suprir necessidades reais, e não serem utilizadas como meras reproduzoras de velhas práticas ou mesmo serem utilizadas sem objetivos pedagógicos. Seus usos devem e precisam ser alinhados ao modelo de currículo vigente, bem como serem significativas para os processos de ensino e aprendizagem.

Os docentes, ao incluir as novas tecnologias digitais em suas aulas, necessitam, de forma constante e consciente, refletir criticamente sobre esses usos, pois tal prática deve ser ancorada em atividades significativas, contextualizadas, e, além de tudo, devem, promover o desenvolvimento de habilidades essenciais e melhorar as práticas pedagógicas. Neste último cenário, o de mudar práticas pedagógicas, é importante a avaliação desses usos, sempre elucidando como isso vai sendo manifestado na aprendizagem dos discentes. Dessa forma, a prática pedagógica deve ser constantemente (re)atualizada; uma vez moldada por novas roupagens, faz-se necessário a adaptação de materiais didáticos para todos os contextos. Usar as NTDICS é sempre um ato de testagem, e que necessita de adaptações. Nesse sentido, discutiremos na subseção seguinte sobre a produção de materiais didáticos (protótipos de ensino) e manifestações das tecnologias no ensino a partir da ideia de *design*.

2.2 Pedagogia dos Multiletramentos e os processos de conhecimento “*available designs, designing e redesign*”

As novas transformações nos híbridos e plurais contextos de ser, estar e interagir no mundo vem sendo motivadas pela inserção das tecnologias digitais em nossas relações. Foi a partir desse olhar sensível sobre mudanças constantes, que surgiu a preocupação de como a escola poderia incorporar as novas práticas de letramentos emergentes. Diante desse cenário, em 1996, um grupo de pesquisadores que formavam o *New London Group* (Grupo de Nova Londres - doravante GNL), passaram a defender a expansão do conceito de letramentos, sendo uma nova pedagogia defendida, a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; CAZDEN, *et al.*, 1996).

O termo cunhado pelo GNL (1996), multiletramentos, refere-se, a princípio, a dois *multi*, sendo estes associados a diversidade social e o multimodal que integra múltiplos modos de comunicação. Desse modo, o que concerne à diversidade social, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 19) destacam que se vinculam a,

variedade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural, gênero [...]

Essa primeira preocupação e interesse da Pedagogia dos Multiletramentos associa-se diretamente a como conduzimos nossas interações e como a partir destas, nós construímos significados. Os autores defendem que os novos moldes/modos de ser, estar e interagir no mundo devem atravessar as fronteiras nacionais, culturais e comunitárias, e que “o ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Por outro lado, o que se refere ao segundo *multi* da Pedagogia dos Multiletramentos, cabe destacar que, motivados pelas novas tecnologias digitais, os significados são hoje multimodais, isto é, referem-se às capacidades ou práticas de usar, compreender e processar informações a partir de vários modos multissemióticos. Desse modo, Silva (2022, p. 39), alicerçado nos estudos de Kress e Leeuwen (2006) e Callow (2013), ao discutir sobre multimodalidade, a define como sendo,

artefatos que possuem significados comunicativos, os quais são (re)construídos e compartilhados, com base as práticas sociais situadas, e alicerçados nos diversos modos de usar a linguagem e na produção de sentido, a saber: a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento.

Tais artefatos, combinados pela “sincronia do balé”, provoca alterações nas formas de conceber, produzir informações e criar significados a partir destas. Salienta-se, então, que a diversidade social (contextual) e a multimodalidade, peças-chave da Pedagogia dos multiletramentos, são sempre complementares e solidárias entre seus *multi*.

A sintonia entre o contextual e o modal possibilita a produção de sentidos, os quais são mediados pelas tecnologias emergentes. Nesse cenário, baseado em Rojo e Moura (2012), os multiletramentos são reconhecidos por possuírem manifestações interativas, colaborativas, as quais transgridem as relações de poder estabelecidas, por serem também híbridos, fronteiriços, mestiços em termos de linguagens, modos, mídias e culturas.

A pedagogia dos multiletramentos está centrada em 3 conceitos, a saber: o “porquê”, o “o quê” e o “como”. Cada um desses processos vai se associar com os modos culturais e multimodais de significar e fazer significado. Destaca-se, a priori, que em nossas discussões neste artigo, abordaremos apenas o processo de “o quê” da pedagogia dos multiletramentos.

O “o quê” na pedagogia dos multiletramentos está ancorada na metalinguagem dos multiletramentos, o que, conseqüentemente, baseia-se na ideia de “*design*”. Diante disso, surge o questionamento: o que seria *design*? Segundo Cazden, *et al*, (2021, p. 34), o “*design* tornou-se central para inovações no universo do trabalho, bem como para reformas escolares no mundo contemporâneo”, sendo, dessa forma, uma abordagem conscientizadora sobre tudo aquilo que é ensinado dentro de sala de aula, e suas relações externas. Cabe ressaltar que a ideia de *design*, Castro e Costa (2023, p. 219) ancorados em Cope e Kalantzis (2009), consideram “as transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos que nossa sociedade está vivenciando de forma mais acelerada desde meados dos anos 1990”. A partir disso, definimos ou associamos o *design* como mobilizações de conhecimento fundamentados em práticas sociais situadas, as quais consideram a vida dentro e fora dos ambientes escolares e suas relações com o campo movente das tecnologias.

A ideia de *design*, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por ser uma abordagem mais dinâmica que envolve os processos de conhecimento, está ancorada em quatro princípios, a saber: experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Esses quatro princípios, em termos de sala de aula, foram “originalmente formulados pelo *The New London Group (NLG)* para a estrutura dos multiletramentos como: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75). Diante disso, nesta pesquisa, optamos por usar os conceitos mais atualizados de Kalantzis e colaboradores (2020); destaca-se, então, que não devemos entender ou seguir tais princípios de forma sequencial, pois eles não seguem

uma ordem, mas acontecem e se manifestam em diferentes contextos e cenários de aprendizagem. Os elementos constitutivos do *design* abarcam ainda: *available designs*, *design* e *redesign*, conceitos estes explorados a seguir.

O *available designs* ou *designs* disponíveis são os recursos existentes. Referem-se aos vastos modos existentes (disponíveis), os quais professores e alunos podem fazer uso. Na pedagogia dos multiletramentos, o ensino e os processos de conhecimento se dão a partir de *designs* disponíveis, que por sua vez e multiplicidade, se envolve com diversas formas de comunicação. *Designs* disponíveis, em linhas gerais, incluem as gramáticas, as ordens do discurso (Fairclough, 1995) e todos os outros recursos disponíveis para uso.

O *Designing* pode ser definido como,

o processo de modelagem do sentido emergente envolve reapresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos *Designs* Disponíveis. Cada momento da produção de sentidos envolve a transformação dos recursos de sentido disponíveis. Ler, ver e ouvir são todas as instâncias do *Designing* (CAZDEN, *et al*, 2021, p. 37).

O *Designing* tem a função de, a partir dos conhecimentos dados, as relações sociais e identidades, modelar a forma a qual fora anteriormente produzido. Em síntese, esse elemento do *design* visa adaptar um processo, o qual não pode reproduzir os *Designs* disponíveis simplesmente, mas propor uma mudança, apresentar uma contribuição além do que já estava à disposição. É o trabalho desenvolvido durante o processo de produção, adaptação ou modelação.

Por fim, o conceito de *Redesign* está associado ao novo significado gerado; ou seja, são “os recursos reproduzidos e transformados por meio do *designing*” (CAZDEN, *et al*, 2021, p. 40). O *redesign* é um produto criativo, sendo este modelado a partir do que está disponível. Diante disso, “a noção de *Design* reconhece a natureza interativa da produção de sentidos, recorrendo aos *Designs* Disponíveis para criar padrões de sentidos que são parcialmente previsíveis em seus contextos” (CAZDEN, *et al*, 2021, p. 38).

Nesse cenário de *design* e de processos do conhecimento, associamos aos processos de adaptação de material didático, os quais se inserem e dialogam com o que se tem disponível, e como isso vai sendo remodelado para os novos cenários de ensino e aprendizagem mediados pelas novas NTDICS.

2.3 Reflexões acerca dos Materiais Didáticos e Protótipos de Ensino

Sendo uma das preocupações da Linguística Aplicada (ROJO, 2013), a produção de Materiais Didáticos (doravante MD) vem sendo uma questão de constante debate entre os linguistas aplicados (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019). A produção e adaptação de MD¹, feita por professores de línguas, é uma atividade que envolve processos de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos.

Nesse cenário, entende-se e define-se produção de MD como a construção processual, crítica e reflexiva de artefatos pedagógicos, os quais atendem a necessidades particulares, situadas em cenários de ensino e aprendizagem que prezam pela prática e autonomia docente. Em síntese, caracterizamos como produções autorais realizadas pelos professores, que consideram aspectos contextuais, metodológicos e pedagógicos; produzir MD é ousar, é ser criativo, é reinventar sua prática a partir dos *designs* disponíveis.

Por outro lado, a adaptação de MD ocorre quando o professor, ao se deparar com materiais, recursos pedagógicos e produtos fechados², tenta, com base nos *designs* disponíveis e no contexto de ensino e aprendizagem propor melhorias mais sensíveis à realidade de sala de aula. Adaptar é sempre um ato reflexivo e crítico; adaptar é criar possibilidades de ensino que perpassa a reprodução de materiais ditos adequados para o escopo escolar.

Os estudos relacionados a materiais didáticos, muitas vezes se ancoram nos livros didáticos, sendo, em alguns casos, se configuram como práticas limitantes (LEFFA, 2013). Mesmo diante dessa moldura limitante, os livros didáticos, com base em Rojo (2013), assumem responsabilidades essenciais. A autora destaca que os livros didáticos, enquanto recursos pedagógicos, podem: (i) guiar ações pedagógicas; (ii) colaborar na prática e trabalho docente; (iii) suplementar as aulas e aprendizagem dos alunos e, (iv) estipular, de forma lógica e processual, conteúdos temáticos essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Cabe salientar que nesta pesquisa não visualizamos o livro didático e sua utilização como elementos negativos no processo de ensino e aprendizagem; pelo

¹ Conceitos estes, manifestados ao longo de nossa proposta metodológica.

² Referimo-nos aqui como “materiais fechados”, os materiais, como livros didáticos, em que os professores apenas seguem suas instruções, sem a possibilidade de adaptação. Necessidades estas, motivadas por questões institucionais e logísticas.

contrário, são ótimos recursos pedagógicos, porém defendemos aqui a utilização crítica e reflexiva deste, sempre levando em consideração as necessidades contextuais emergentes nos híbridos, plurais e multifacetados cenários. Diante disso, Frison e colaboradores (2009, p. 1), ao discutirem acerca da relação professor e livro didático, enfatizam que “o professor deve ter competência para superar as limitações dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes ao podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender as problemáticas locais”. Diante desse cenário, de limitações principalmente contextuais e locais, os autores acrescentam que “é tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido” aos materiais didáticos disponibilizados. Leffa e colaboradores (2019, p. 188) acrescenta que “um livro didático, por exemplo, nos termos usados aqui, é um recurso fechado, na medida em que, uma vez impresso, não pode ser mais modificado pelo professor ou pelo aluno”, ficando evidente a defesa de uma pedagogia sensível à produção destes.

A produção dos MD é “um investimento adicional em novos saberes” (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, p. 181). Frente a isso, o autor destaca que a produção de materiais é uma atividade que envolve questões positivas e negativas. Por um lado, a sua produção permite a autoria, a adaptação, a flexibilidade, a contextualização, a customização e personalização dos recursos disponíveis. Por outro, entretanto, em um viés negativo, Leffa e colaboradores (2019, p. 187) discutem que

[...] críticas negativas contra a autoria de materiais pelo professor como parte de um jogo de interesses que se estende para além de questões pedagógicas, incluindo aspectos de natureza política e econômica de falta de interesse em valorizar e empoderar os professores.

Dessa forma, outros elementos negativos vão sendo manifestados a esta visão, a saber: (i) baixa qualidade dos MDs produzidos; (ii) falta de uma sequência lógica; (iii) falta de rumo ou de objetivos claros; (iv) presença de erros gramaticais; (v) instruções confusas; (vi) design singelo; (vii) seleção de materiais pedagogicamente inadequados; (viii) para os alunos e, talvez o mais impactante, o (ix) o tempo reduzido. Sobre este último tópico, por inúmeras razões e condições de trabalho, os professores se deparam com sobrecargas de trabalho, as quais reduzem a possibilidade de produção e adaptação de materiais. Na esteira desse raciocínio, Howard e Major (2004, p. 103), ao

manifestarem suas reflexões sobre a relação professor, tempo e produção de MD, realçam que,

talvez um fator chave que impede muitos professores de produzir seus próprios materiais de ensino seja o tempo. Independentemente da intensidade com que alguém acredite nas vantagens do material produzido pelo professor, a verdade é que para muitos isso simplesmente não é viável, pelo menos de modo permanente.

À vista disso, nota-se que produzir e/ou adaptar MDs é uma atividade de resistência, a qual requer, além de criatividade, prazer por autoria, contextualização, uma formação sólida, fundamentada numa pedagogia crítico-reflexiva; sob esse ponto de vista, trata-se de um processo de escolha cada vez mais necessário e urgente.

Mesmo diante de tantos empecilhos, quando o professor ousa produzir ou adaptar seus próprios materiais, alguns princípios basilares necessitam, preliminarmente, serem considerados. A título de exemplo, o professor precisa considerar: (i) o cenário; (ii) atores e (iii) ação; sempre associando tais conceitos aos seguintes questionamentos: (i) onde estou? (ii) com quem estou? e (iii) o que está acontecendo? Ao situar-se nessas reflexões, o professor consegue lidar melhor com o processo de produção.

Cabe elucidar que a relação entre cenário, atores e ação, são vislumbrados enquanto “[...] sistemas de atividades [...] com suas normas, divisão de trabalho e compartilhamento objetivos” (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, p. 187). A partir desse contexto, propomos o Quadro 2, o qual apresenta detalhes acerca do que fora mencionado.

| Cenário (Onde estou?) | Atores (Com quem estou?) | Ação (O que está acontecendo?) |
|---|---|---|
| “Preocupação em atender aos interesses da instituição e da comunidade” (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, p. 187). | “Considera a personalização e envolve principalmente a preocupação em atender as necessidades e interesses dos alunos” (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, p. 187). | “Leva em conta o momento histórico vivido pelo aluno, dando à aula um “toque pessoal” e ao conhecimento produzido ali, um toque ‘local’” (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019, p. 187). |

Quadro 2: Elementos basilares da produção e adaptação de MDs

Fonte: Elaboração própria (2023).

Frente ao exposto, adicionamos ser imprescindível que os professores se favoreçam nesses processos de tecnologias e recursos digitais educacionais existentes. Assim, incluímos também como um princípio basilar para a produção e adaptação de MDs o uso e o mapeamento de tais manifestações tecnológicas aplicadas ao ensino.

Esse caráter de produção e adaptação de MDs nos remetem a uma prática, que envolve os multiletramentos (ALBERTIN; LARRÉ, 2020) e a produção de materiais didáticos (LEFFA; COSTA; BELIVÁQUA, 2019; ROJO, 2013), a de artefatos pedagógicos digitais, os quais são produzidos, colaborativamente ou não, numa tentativa de (re)atualizar sempre o que chega às salas de aula. Na esteira desse raciocínio, temos como exemplos os livros didáticos digitais e interativos (LDDI), os recursos educacionais abertos (REA) e o Protótipo de Ensino, sendo este último, foco das nossas últimas reflexões teóricas.

Os Protótipos de Ensino estão relacionados aos materiais didáticos que se encontram em fase de planejamento (ALBERTIN; LARRÉ, 2020; ROJO, 2013). Os protótipos, em sua gênese, é um modelo inicial, uma versão preliminar ou uma representação inicial de um produto, sistema ou conceito, tendo por objetivos: (i) Testar Funcionalidades ou abordagens; (ii) Identificar Problemas ou resolver problemas, e (iii) servir como um projeto arquitetônico. Tal conceito, quando aplicado ao ensino, pode ser definido, segundo Rojo (2013, p. 193), como [...] um “esqueleto” de Sequência Didática a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros”.

Com fundamento em Rojo (2013), Albertin e Larré (2020, p. 98) acrescentam que “esse aspecto “vazado” possibilita, ainda, certa flexibilidade, já que o professor poderá construí-lo a partir do contexto de ensino no qual está inserido, do perfil da turma, dos interesses dos alunos”. Sendo, dessa forma, um produto processual, o qual surge, reflete e se adapta a partir das necessidades e possibilidades dos cenários, atores e ações envolvidas.

Rojo (2013) destaca que os Protótipos de Ensino, são construções colaborativas e quando aplicadas a formação de professores, por exemplo, atuam como processos de coautoria. Os protótipos de ensino, conforme destaca a autora, deveriam ser disponibilizados em ferramentas de acessibilidade democrática, para que assim outros professores pudessem aperfeiçoar, adaptar ou se importar nesses protótipos e inclui-

los em suas aulas. Cabe, por fim, destacar que os professores, alunos e escopo educacional, no geral, colaborem para a construção desses modelos inacabados.

Os Protótipos de Ensino devem considerar materiais hipermediáticos e que seus acervos contem com a combinação de materiais de diferentes naturezas, ou seja, que abarcasse materiais de contextos, culturais e realizadas diferentes; para que, de tal modo, os protótipos se aproximem ao máximo das realidades locais dos alunos. A título de finalização, definimos Protótipos de Ensino como modelos adaptativos de MDs colaborativos, os quais, de forma sensível, consideram culturas cânones e minoritárias, e que tais possuem acessibilidade democrática. Os protótipos devem possibilitar a (co)construção de materiais cada vez mais sensíveis à realidade dos alunos.

3 ARQUITETURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta subseção, destinada para a arquitetura metodológica desta investigação, abordamos: (i) a natureza da pesquisa; (ii) o contexto de investigação, participantes e instrumentos para a geração de dados, e por fim, (iii) o Processo das produções - Relato e Direcionamento para a atividade final.

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa, inserida nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, é de abordagem qualitativa-interpretativista, de objetivos exploratórios e de procedimentos de pesquisa ação/participante.

Numa intensa tentativa de estudar os fenômenos sociais, culturais e comportamentais, a pesquisa de abordagem qualitativa objetiva, de forma crítica, interpretativista e reflexiva, explorar e compreender a complexidade e a riqueza dos cenários em que ocorrem os fenômenos estudados, levando sempre em consideração a percepção do pesquisador (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2002). Tendo como métodos de pesquisa e de geração de dados, as pesquisas qualitativas dialogam e se ancoram em diferentes instrumentos, os quais englobam desde entrevistas, observação participante, análise de conteúdos, grupos focais e estudos de caso, etc. Tais instrumentos, promovem aos pesquisadores interpretar os dados gerados a partir de narrativas, relatos pessoais, opiniões e experiências. De acordo com Gil (2002, p. 133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Dessa forma, pesquisas de abordagem

qualitativa possuem diferentes instrumentos e modos de ser realizada, e cabe ao pesquisador, suas intenções e interesses investigativos, escolher o melhor caminho a ser trilhado.

Quanto aos objetivos exploratórios, pode-se destacar que é uma etapa crucial para desenvolver uma base sólida de conhecimento sobre um tema antes de prosseguir com pesquisas mais detalhadas (SILVEIRA; SAKAMOTO, 2014). Por fim, no que concerne aos procedimentos, esta investigação segue os princípios da pesquisa ação/participante. A pesquisa ação, com base em Thiollent (1985, p. 14) define Pesquisa-ação como sendo,

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

Diante do exposto, entende-se que pesquisas de procedimentos de Pesquisa-ação requerem a participação ativa do pesquisador em seu desenvolvimento, evidenciando ações ou problemas vivenciados pelos participantes do estudo. A Pesquisa-ação exige que pesquisador e participantes da pesquisa mantenham uma estrutura de vínculo/relação (THIOLLENT, 2022); no caso da pesquisa aqui proposta, esta relação dar-se, em linhas gerais, da relação professor/pesquisador e um grupo de alunos de um curso de licenciatura em letras inglês. A respeito desta temática, discutiremos na subseção seguinte sobre o contexto de investigação.

3.2 Contexto de investigação, Participantes e Instrumentos para a geração de dados

O cenário desta investigação surge a partir da minha experiência, enquanto professor formador de uma instituição de ensino superior, ao ministrar, no semestre de 2023.2 (agosto a dezembro), o Componente Curricular Eletivo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), vinculado ao curso de licenciatura plena em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campus sede).

O componente supracitado, tem carga horária de 60h/semestre, sendo 4 aulas semanais, em que as aulas aconteciam às segundas e quartas, das 16h às 18h. No semestre ora representado, tínhamos um total de 24 alunos matriculados, os quais, por

ser um componente eletivo, estudavam entre o 3º ao 10º semestre do curso. Salienta-se, ainda, que os alunos matriculados no componente estavam envolvidos em projetos de ensino, extensão e estágio supervisionado, o que foi de grande valia para o que fora proposto.

No que concerne os Instrumentos para a geração de dados, contamos com a triangulação dos dados, advindos de: (i) Aulas de TICS no semestre 2023.2; (ii) Protótipos de Ensino, e (iii) Comentários reflexivos acerca dos protótipos. Destacamos que os discentes foram divididos em trios para o desenvolvimento da atividade final do componente, o que resultou em 8 trios (24 alunos). Entretanto, apenas 2 Protótipos de Ensino e seus respectivos comentários reflexivos foram selecionados para análise; o mesmo foi selecionado a partir dos critérios: (i) seguir os direcionamentos da Figura 2; (ii) criatividade da adaptação do recurso digital para o cenário analógico; (iii) estruturação da aula e (iv) comentário reflexivo condizente com o que fora solicitado.

DIRECIONAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO DE ENSINO | TICS

Tendo em vista as nossas discussões sobre Tecnologias Digitais, Ensino, Língua Inglesa e Protótipos de Ensino, precisamos refletir também sobre como tais recursos (digitais) chegam nas salas de aula. Se chegam? Como isso acontece? Se não, devido a limitações e de recursos, como nós professores em (trans)formação, podemos encontrar alternativas e possibilidades? A partir dessa problemática, a de falta de recursos tecnológicos aplicadas à (e na) prática docente, damos ênfase aos conceitos de “alternativas e possibilidades”, e lançamos o seguinte questionamento: como se dá o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing e redesigned?*

Com isso em mente e com as instruções dadas em sala de aula, produzam um Protótipo de Ensino designado para o Ensino de Língua Inglesa, adaptando para contextos analógicos (sem internet) uma das ferramentas vistas em sala. Para isso, você deve utilizar como base o Modelo de Plano de Aula em anexo ou usar um de sua preferência, desde que tenha os aspectos solicitados.

Figura 2: Direcionamentos para desenvolvimento da Atividade Final da Disciplina
Fonte: Arquivo pessoal - drive (2023).

Somado aos direcionamentos gerais, um modelo de protótipo foi disponibilizado, numa tentativa de guiar o processo. Sendo este, estruturado em: (i) possível contexto de aplicação; (ii) tempo de aula; (iii) tema; (iv) descrição da ferramenta digital; (v) descrição da ferramenta adaptada; (vi) objetivos pedagógicos; (vii) conteúdo; (viii) habilidade linguística; (ix) metodologia da aula, e (x) avaliação.

3.3 Processo das produções

O percurso de desenvolvimento do componente curricular TICs, aconteceu de forma processual, em que os discentes foram confrontados por uma diversidade de atividades; atividades estas que englobou discussões e apropriação teórica/conceitual, atividades práticas, atividades de reflexão, avaliação, produção e adaptação de material didático. Desse modo, estrutural e metodologicamente, as aulas foram sistematizadas da seguinte forma:

- **Apropriação teórico-conceitual** - Mediado por ferramentas digitais adaptadas para contexto analógico - de forma indutiva);
- **Primeiro contato com ferramentas digitais** - Laboratório de Informática;
- **Análise de Material didático** - (Unidade do Livro Radix - Raiz do conhecimento - 2009);
- **Adaptação 1:** tornar as atividades do livro mais comunicativa;
- **Adaptação 2:** Incluir uma ferramenta digital a proposta de atividade adaptada;
- **Produção 1:** Proposta de aula com uma ferramenta digital (para contextos COM recursos);
- **Produção 2:** Proposta de aula com uma ferramenta digital (para contextos SEM recursos).

Salienta-se que as aulas foram ancoradas nos processos de conhecimento (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), nas manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden, et al., 2021), e na ideia de Protótipos de Ensino e Produção e Adaptação de Materiais Didáticos (ROJO, 2013; LEFFA, 2016). Frente ao exposto, a Figura 3 ilustra como se deu esse processo situado no *design*, *available designs*, *designing* e *redesigned*.

| AVAILABLE DESIGNS | DESIGNING | REDESIGNED |
|---|--|---|
| → Unidade do Livro <i>Radix</i> - Raiz do conhecimento (2009) | → Incluir uma ferramenta digital a proposta de atividade adaptada; | → Proposta de aula com uma ferramenta digital (para contextos SEM recursos) usando os <i>designs</i> disponíveis. |

Figura 3: Processos de Conhecimento e o processo de (co)construção dos Protótipos de Ensino

Fonte: Arquivo pessoal - drive (2023).

Com base no que fora exposto, apresentamos, a seguir, os resultados e discussões deste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentaremos de forma concisa e clara os principais resultados, seguidos por uma discussão crítica que busca elucidar os significados e contribuições dessas descobertas para o campo de estudo, considerando o nosso objeto de estudo, sendo este relacionado ao processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing* e *redesign*.

4.1 Protótipos coproduzidos

Nesta subseção, apresentamos os Protótipos de Ensino (co)produzidos. Para isso, nomeamos de Protótipo da Equipe 01 e Equipe 02, que adaptou a ferramenta digital *Kahoot*, para cenários sem acesso a recursos tecnológicos. Destaca-se, a princípio, que a produção aqui exposta foi realizada pelos alunos cursistas do componente curricular TICs do semestre 2023.2, do curso de Letras Inglês, da UEPB.

Protótipo da Equipe 01 - Kahoot do digital ao analógico

| | |
|---|--|
| Possível contexto de aplicação: | Esta aula será aplicada a uma turma do 1º ano do Ensino Médio num contexto de escola pública sem acesso a qualquer recurso digital ou internet. |
| Tempo de aula: | 1h 40 minutos (02 aulas de 50 minutos cada) |
| Tema: | No último Natal (<i>Last Christmas</i>) |
| Descrição da Ferramenta Digital (link): | Kahoot é uma ferramenta online, utilizada majoritariamente para a produção e participação de testes de múltiplas escolhas de forma lúdica. https://kahoot.com/ |
| Descrição da Ferramenta Adaptada (materiais usados): | Considerando o funcionamento da plataforma mencionada, serão empregadas plaquinhas feitas de papel ofício e papelão, contendo as letras A, B, C e D para representar as opções de resposta às perguntas feitas pelo professor. |
| Objetivos: | Promover o entendimento e prática dos Verbos Irregulares (Simple Past) no contexto natalino. |

| | |
|--------------------------------|---|
| | Trabalhar de forma contextualizada habilidades como speaking e o listening. |
| Conteúdo: | Verbos Irregulares (Passado Simples) |
| Habilidade Linguística: | Speaking, Listening. |
| Metodologia da Aula: | Communicative Language Teaching / Communicative Approach |
| Avaliação: | Participação e desempenho dos alunos na atividade adaptada proposta. |

Descrição dos Procedimentos da Aula

Estágio: Aquecimento (Warm-Up) - 20 minutos:

- Primeiro o professor(a) deve introduzir o assunto aos estudantes com perguntas acerca do natal. Por exemplo:
- *Vocês comemoram o Natal? O que o natal significa para vocês? O que fizeram no último natal?*
- Em seguida, visando lembrar um pouco do vocabulário natalino, o professor(a) deve perguntar aos estudantes quais palavras, em inglês, eles conhecem acerca do natal (essas ajudaram os alunos nas atividades seguintes).

Estágio: Apresentação e Discussão - 30 minutos:

- A partir da terceira pergunta da primeira atividade (O que fizeram no último Natal?) o professor(a) deve escrever no quadro os verbos irregulares que mais se repetiram nas respostas dos alunos;
- Em seguida, o professor(a) deve explicar, rapidamente, o conceito dos verbos irregulares e ajudar os alunos a entender e pronunciar os verbos anteriormente escolhidos;

Estágio: Atividade Prática: Continue the story - 20 minutos:

- O professor(a) dividirá em duas caixinhas verbos irregulares e complementos, respectivamente, para que os alunos possam sortear cada um destes;
- Em seguida, o professor (a) explicará que os alunos devem construir uma história natalina em conjunto a partir das palavras que receberam. Ressaltando que eles precisam escutar atentamente a contribuição de todos os colegas para construir uma história coerente;
- O professor (a) sorteará um aluno(a) para iniciar a história, e os alunos apontarão o próximo que seguirá a história até todos serem contemplados.

Estágio: Avaliação - 30 minutos:

- O professor deve formar trios ou grupos de 4 pessoas
- O professor deve fazer um mosaico de perguntas com várias alternativas e distribuir placas de A a D.



Figura 4: Plaquinhas do Kahoot adaptado a serem impressas
Fonte: Elaboração dos autores do protótipo (2023).

- O professor deve sortear as perguntas e perguntar aos grupos mostrando as alternativas disponíveis. Serão utilizadas as seguintes perguntas:

| | |
|--|---|
| Last Christmas I ... a present from Santa Claus. A: get B: received C: got D: made | On December 1st we ... to decorate our house. A: start B: began C: begun D: begin |
| Last Christmas we ... new clothes. A: buy B: paint C: bought D: make | Last Christmas Eve, our family... on a memorable trip to the mountains. A: go B: goes C: gone D: went |
| Last Christmas, my sister... a handmade scarf as a gift. A: give B: gave C: given D: gives | Last Christmas grandpa ... a Santa Claus costume A: wear B: used C: buy D: wore |
| Last Christmas our parents ... us amazing gifts. A: gave B: got C: gived D: get | Last Christmas I ... to London. A: go B: traveled C: danced D: went |
| Last Christmas my boyfriend and I ... a baby. A: have B: got C: had D: cried | Last Christmas I ... you my heart. A: gave B: got C: gived D: follow |

Quadro 2: Perguntas no passado
Fonte: Elaboração dos autores do protótipo (2023).

- Logo em seguida, os estudantes responderão levantando a placa com a alternativa correta (as respostas mais rápidas serão recompensadas com uma pontuação maior). O professor deve fazer uma tabela no final da aula com a pontuação de cada grupo e atribuir notas aos participantes conforme a colocação. Além disso, o professor pode distribuir alguns doces para os alunos vencedores.

4.1.1 O comentário reflexivo

A aula descrita, elaborada por Anna Laura, Kalebe, Laura e Lidiane, pretende promover o entendimento e aprofundamento dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio numa escola pública acerca dos verbos irregulares da língua inglesa. Ademais, promover a prática de habilidades essenciais para uso da língua inglesa, essas são: escuta e fala. Sabendo da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, nosso grupo buscou adaptar os procedimentos de ferramentas digitais para um contexto analógico.

A plataforma escolhida foi o *Kahoot*. Essa é uma plataforma de aprendizado divertida baseada em jogos de múltipla escolha. Nesse sentido, trouxemos alguns dos elementos da plataforma para a atividade proposta. Os jogos de múltipla escolha da plataforma digital, transformamos em placas que os estudantes vão utilizar. Além disso, toda a dinâmica de perguntas e respostas, entre aluno e professor, também foi inspirada na plataforma. A partir dessa adaptação, espera-se promover em sala de aula uma experiência próxima àquela que os estudantes poderiam ter num ambiente digital. Assim, promovendo a gamificação das atividades e um ambiente dinâmico.

Para nós, esse processo de adaptação foi cheio de desafios, mas também “conveniências”. No que se refere aos desafios, nunca é fácil aplicar uma ferramenta em ambientes nos quais ela não foi projetada para estar. Pode-se destacar também o desafio de adaptar a ferramenta ao conteúdo. Pode parecer fácil, mas requer um alinhamento “justo” para parecer “natural”. Por fim, deve-se dizer que a plataforma tem um conceito bem simples, o que facilitou sua aplicação em relação ao procedimento e materiais utilizados para sua adaptação, apesar das outras dificuldades já citadas.

4.2 Protótipos coproduzidos

Protótipo da Equipe 02 - *Lyrics Training* do digital ao analógico

| | |
|---|--|
| Possível contexto de aplicação: | Alunos cursando o 1º ano do ensino médio em uma escola regular pública sem acesso à internet, computadores, tablets, etc. Tendo disponível apenas os recursos aparelho de som micro system, impressora e papel A4. |
| Tempo de aula: | 40 min. |
| Tema: | Datas comemorativas. |
| Descrição da Ferramenta Digital (link): | Plataforma online direcionado a quem gosta de música e quer aprimorar o seu listening. http://lyricstraining.com |
| Descrição da Ferramenta Adaptada (materiais usados): | Aparelho de som (Micro System) ou caixinha de som portátil; Letra da música impressa em papel A4; letras/palavras em papel recortadas; |
| Objetivos: | Específicos: Trabalhar com os alunos uma música em inglês com a temática Holiday, bem como o vocabulário; Gerais: Exercitar com os alunos a habilidade Listening; |

| | |
|--------------------------------|---|
| Conteúdo: | Música: Holiday – Madonna / Datas comemorativas |
| Habilidade Linguística: | Listening; Reading. |
| Metodologia da Aula: | Aula expositiva dialogada; Com a utilização do recurso aparelho de som e mídia de música; |
| Avaliação: | O aluno será avaliado de acordo com o seu desempenho na atividade proposta. |

Descrição dos Procedimentos da Aula

1º step: Com o objetivo de introduzir a temática da aula os alunos serão apresentados a imagens que representam datas comemorativas conhecidas nos Estados Unidos e Brasil. Dessa forma, apresentaremos o conceito de *Holidays* e como são construídos culturalmente.

2º step: Após a apresentação do tema inicial os alunos serão convidados a ouvir uma música que fala sobre datas comemorativas (*Holiday* – Madonna).

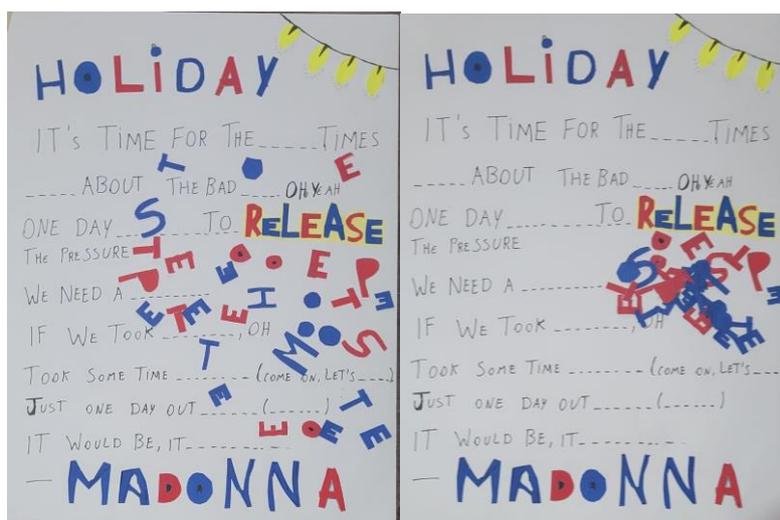


Figura 5: Lyrics training adaptado

Fonte: Elaboração dos autores do protótipo (2023).

- Ao mesmo tempo que estiverem ouvindo a música, os alunos receberão uma folha com a letra da música incompleta e serão incentivados a prestar atenção em palavras que já conhecem para conseguir compreender o tema central da canção. Conforme ilustrado nas figuras acima.

3º step: Dando seguimento com a atividade de *listening*, os alunos receberão algumas letras que formam as palavras que estão faltando na canção, a música será reproduzida mais uma vez e os alunos deverão completar as palavras faltantes.

4.2.1 O comentário reflexivo

O processo de elaboração de uma aula adaptada para um contexto no qual não há possibilidades de se fazer a utilização de ferramentas digitais, inicialmente parece ser uma tarefa difícil e desafiadora. A ausência das TICS não pode ser vista como uma limitação, mas sim como um desafio e uma oportunidade de se apropriar de algumas estratégias pedagógicas, visando promover a inclusão, garantindo que os alunos que fazem parte dessa realidade também possam ter acesso a aulas mais dinâmicas.

Inicialmente foi preciso identificar as limitações, escolher o tema e o assunto da aula que será ofertada, e verificar quais são as ferramentas disponíveis para fazer a adaptação. A aula escolhida para ser adaptada seria realizada originalmente através da utilização da plataforma *Lyrics Training*, com base na música *Holiday – Madonna*, no qual seria trabalhada a habilidade de *Listening*. A adaptação foi pensada de maneira que a habilidade de *listening* possa ser trabalhada com os alunos através da utilização de um aparelho de som (Micro System ou caixa de som portátil), na qual os alunos possam ouvir a música, acompanhem a letra através de cópias impressas entregues a cada um deles, e preencham as lacunas com recortes de algumas letras.

A criatividade do professor pode contribuir para que a adaptação da aula seja bem sucedida, tendo em vista que uma aula adaptada pode criar experiências de aprendizado ricas e envolventes, independentemente do contexto em que os alunos se encontram. Nós esperamos que a aula consiga atender nossas expectativas, e que os alunos possam realizar a atividade de forma efetiva e consigam exercitar a habilidade trabalhada.

RESULTADOS DA PESQUISA E DESFECHOS (IN)CONCLUSIVOS FINAIS

A partir do Protótipo de Ensino e do comentário reflexivo, podemos visualizar que o processo de produção e adaptação de MDs (Protótipos de Ensino) requer reflexão crítica sobre o contexto de ensino. Fica claro que o (i) o cenário; (ii) atores e (iii) ação devem ser considerados e o questionamento acerca de (i) onde estou? (ii) com quem estou? e (iii) o que está acontecendo? devem fazer parte da fase inicial de planejamento.

Cabe salientar que os Protótipos de Ensino são construções colaborativas e quando aplicadas a formação de professores, por exemplo, atuam como processos de coautoria, uma vez que durante o processo elaborativo, os professores em formação conversam entre si, numa tentativa de propor um melhor produto. A criatividade, o

prazer por autoria, a contextualização, uma formação sólida, fundamentada numa pedagogia crítico-reflexiva reflete uma necessidade urgente. Os Protótipos de Ensino mostram flexibilidade e possibilidades de incluir os multiletramentos e as novas tecnologias educacionais.

Na proposta e comentário reflexivo aqui descritos, podemos elencar alguns benefícios para a formação docente, prática pedagógica e produção/adaptação de materiais didáticos. Dentre estas contribuições, podemos mencionar que o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing e redesign*, pode:

- Exercer a criatividade do professor;
- Criar possibilidades para incluir as TDICs;
- Promover interação;
- Despertar a curiosidade e motivar os alunos;
- Dinamizar as atividades;
- Contextualizar o ensino;
- Elevar a comunicação dos estudantes em língua inglesa.

Ancorados no objetivo geral desta pesquisa, o de investigar como se dá o processo de produção e adaptação de materiais didáticos para contextos digitais-analógicos considerando a ideia de *available designs, designing e redesign*, verificou-se que a produção de Protótipos de Ensino ajudam no processo de reflexão sobre a prática docente, bem como de pensar no contexto de ensino, evidenciando o papel do aluno enquanto agente ativo, participativo e protagonista do seu processo de aprendizagem.

À face destas considerações, também se verificou uma urgência em pesquisar como professores em formação inicial são instigados a produzir seus próprios materiais. Essa prática, que cria possibilidades para o ensino, também apresentou alguns aspectos negativos, a saber: (i) consome bastante tempo em sua fase de planejamento, e (ii) requer sair da zona de conforto. Tais aspectos, quando somados à sobrecarga de trabalho usual dos professores, se torna uma prática um tanto não convidativa. Mas, como professores crítico-reflexivos sobre nossa prática, contexto de ensino e aprendizagem e produção de MDs, precisamos ousar e criar novos horizontes.

A título de finalização desta pesquisa, sugerimos que outros professores formadores instiguem seus alunos para trabalharem sob este ponto de vista, evidenciando sempre como a Pedagogia dos Multiletramentos, os processos de conhecimento referente ao *Design* (*available designs, design e redesign*) e os Protótipos de Ensino, podem ser usados e adaptados com a inserção das novas tecnologias. Adaptar recursos digitais para contextos de poucos ou nenhum dispositivo tecnológico é criar possibilidades, é promover acesso a um ensino interativo e contextualizado de qualidade. Adaptar é sensibilizar-se para com o ensino, os alunos e o escopo escolar.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, M. E. G; LARRÉ, J. Reflexões sobre a relação entre o protótipo de ensino e a BNCC. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 22, n. 1, p. 93-105, dez. 2020.

CALLOW, J. **The shape of text to come: how image and text work**. Australia: PETAA, 2013.

CASTRO, L. P; COSTA, M. A. M. Superando desafios do estágio curricular de língua inglesa por meio da aprendizagem por design. In: PEREIRA, J. N; *et al.* (orgs.). **Tecnologias educacionais, multiletramentos e formação de professor**. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2023. p. 216-242.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

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

COPE, B; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learnings. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COUTINHO, C; LISBOA, E. Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, V. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

DÍAZ-BARRIGA, F. TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, 4(10), 2013, p. 3-21.

FRISON, M. D; *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. Anais do VII **Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências**, v. 7, p. 1-13, 2009.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

- GIL, A. C; *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOWARD, J.; MAJOR, J. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **The TESOLANZ Journal**, v. 12, 2004. p. 50-58.
- KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020. p. 165-192.
- KENSKI, V. M. **Educação tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 3ª Ed, 2006.
- KRESS, G; LEEUWEN, T. V. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.
- LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In JUNQUEIRA, E. S., BUZATO, E. K. (Ed.). **New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013. p. 69-87.
- LEFFA, V. J.; COSTA, R. A. ; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.
- MEISTER, M. S; *et al.* Perspectivas de tecnologia na educação: a evolução das definições. In: MONTEIRO, J. C. S; *et al. (orgs.)*. **As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 161-170.
- MÍDIAS NA EDUCAÇÃO. Módulo Introdutório. Disponível em: http://webeduc.me-gow.br/midiaseducacao/materialintrodutorio/etapa_1/p1_02.html, 2020. Acesso em: 25 dez. 2023.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita-Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013, pp. 163-196.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, R. F. **Ensino crítico do gênero multimodal meme nas aulas de língua inglesa: uma perspectiva dos letramentos múltiplos**. 2022. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

SILVEIRA, I. O; SAKAMOTO, C. K. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulos, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Rivaldo Ferreira da SILVA

Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É especialista em Linguística Aplicada e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE). É especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É professor substituto, T-40, no curso de Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no campus de Campina Grande. Foi Professor de Magistério Superior (Substituto), no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Graduação), Classe D-1, nível 1, T-40, junto à Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É graduado em Letras Inglês pela UEPB. É membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN/CNPq). Faz parte do corpo editorial, na qualidade de editor de artigos e ensaios (português e inglês), da Revista Discente Planície Científica da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve pesquisas na grande área da Linguística Aplicada (Crítica), com especial enfoque em: Letramentos; Letramentos Digitais; (Multi) letramentos; Pedagogia dos Multiletramentos; Gêneros textuais multimodais (com ênfase em memes); Políticas de incentivo à Formação Inicial de Professores (PIBID/PRP) e TDICs aplicadas ao Ensino de LI.

Fábio Marques de SOUZA

Atuo como Professor Doutor Associado no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente. Oriento pesquisas de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG) nas linhas de pesquisa: 3. Ensino de línguas e formação docente e, 4. Práticas Sociais, Históricas e Culturais de Linguagem. Tenho formação nas áreas de Letras, Línguas Estrangeiras, Tradução, Relações Internacionais e Educação. Para além da palavra, o cinema, arte que agrega outras linguagens, foi o mediador das reflexões desenvolvidas na minha pesquisa de doutorado (USP) e a telecolaboração (Teletandem), mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, para a internacionalização universitária, via intercâmbio acadêmico, linguístico e (inter)cultural entre brasileiros e argentinos possibilitou o meu Estágio de Pós-doutorado (como bolsista PNPd-CAPES-MEC) em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos por terem disponibilizado seus protótipos de ensino. Em especial, aos alunos: **CARLOS HENRIQUE, IGOR LIMA, JOSEFA DOMÍCIA, ANNA LAURA, KALEBE, LAURA E LIDIANNE.**

REVISORES DE LINGUAGEM

Dr. Fábio Marques de Souza

e-mail: fabiohispanista@servidor.uepb.edu.br

Rivaldo Ferreira da Silva

e-mail: rivaldoferreira17cl@gmail.com

Recebido em: 25/dezembro/2023

Aceito em: 02/julho/2024