

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A TAXONOMIA DE BLOOM: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE ON-LINE

MULTILITERACIES PEDAGOGY AND BLOOM'S TAXONOMY: ONLINE CONTINUING EDUCATION FOR ENGLISH TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

Reinildes DIAS¹

Marilane de Abreu Lima MIRANDA²

Resumo: A formação continuada de professores, amparada pela LDB 9394/96 e pela Lei Nacional de Educação nº 10.172 de 2001, defendida por Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2013) e Celani (2001), constitui-se como espaço de reflexão para os participantes. No entanto, as oportunidades para aperfeiçoamento são cada vez mais raras, especialmente pelas poucas ofertas. Nesse contexto, este artigo apresenta e analisa os desdobramentos de um curso de formação continuada para professores de inglês de Minas Gerais, intitulado Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM), oferecido *on-line*, motivado pela pesquisa de doutorado de uma das autoras, assim como pelas teorias que fundamentaram o seu *design*, a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, 2015) e a taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008). Expõe os dados e sua análise, a fim de demonstrar como as teorias estudadas durante cinco meses de curso influenciaram a prática pedagógica dos participantes. Fazendo uso do paradigma qualitativo e do método de estudo de caso, os dados foram coletados por meio da realização de questionários, tarefas e interações entre os participantes. Os resultados revelam que o CFPM foi bem-sucedido ao contribuir para reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas dos participantes, professores de inglês mineiros.

Palavras-chave: Formação continuada de professores de inglês. Pedagogia dos multiletramentos. Taxonomia digital de Bloom.

Abstract: Continuing education for teachers, supported by the Brazilian Education Guidelines and Bases (LDB 9394/96) and by the National Education Law Nº. 10.172 of 2001, defended by Almeida Filho (1999), Dutra and Mello (2004), Arruda (2008; 2013) and Celani (2001), provides space for participants' reflections and professional improvements. However, opportunities for this type of education are increasingly rare in the Brazilian public sector. In this context, this article presents and analyzes the development of a continuing education course for English teachers of the State of Minas Gerais, entitled Multiliteracies Pedagogy Teachers Education Course (CFPM, acronym in Portuguese) offered online, motivated by the Ph.D. research of one of the authors as well as by the theories that underlie its design, the multiliteracies pedagogy (KALANTZIS; COPE, 2012, 2015) and Bloom's digital taxonomy (CHURCHES, 2008). It also presents the data and their analyses to show how the theories studied during five months of the course influenced the pedagogical practice of the participants. Using the qualitative paradigm and the case study method, the data were collected through the completion of questionnaires, answers to tasks and interactions among the participants. The results reveal that the CFPM was successful in contributing to reflections and improvements of the pedagogical practices of the participants, English teachers of Minas Gerais.

Keywords: Continuing education for English teachers. Multiliteracies pedagogy. Bloom's digital taxonomy.

¹ Dias. UFMG. E-mail: reinildes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6140-463X>

² Miranda. UFMG. E-mail: newwaycourse@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5780-1795>

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Introdução

O presente artigo apresenta as contribuições oferecidas por um curso de formação continuada para professores de inglês, implementado por uma das autoras, que percebe a escassez de oportunidades de atualização para esses profissionais em atuação e resolve, a partir do curso, oferecido durante cinco meses, coletar dados para este estudo. Ele foi sustentado pela pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e pela taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008), pois o Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM) foi planejado a partir das duas teorias e, ainda, teve-as como objetos de estudo, visto que elas atendem à demanda dos participantes – conseguir despertar o interesse e a motivação dos alunos nas aulas de inglês. Nosso referencial teórico aborda a formação continuada de professores de inglês no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1999; DUTRA E MELLO, 2004; ARRUDA, 2008, 2013; CELANI, 2001), a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, COPE; KALANTZIS, 2015), a taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e as tecnologias digitais (WARSCHAUER, 2010; COPE E KALANTZIS, 2017; DUDENEY HOCKLY; PEGRUM, 2016). Este artigo tem como objetivo discutir como o CFPM, oferecido *on-line* para professores de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, com o apoio da taxonomia digital de Bloom, pode contribuir para possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

Formação continuada de professores

A formação de professores é mencionada, pela primeira vez, nos documentos oficiais do Brasil, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) 9394/96. Cinco anos depois, a Lei Nacional de Educação nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, também enfatiza a necessidade de formação continuada para o avanço tecnológico.

Várias pesquisas sobre formação continuada de professores de língua inglesa, como em Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2013) e Celani (2001), apontam os benefícios do momento de reflexão para o profissional. Celani (2001), fundadora de um dos primeiros projetos de formação docente, defende a interação entre teoria e prática, comprometida com a realidade do mundo para a formação contínua do profissional. Arruda (2008) concorda e adiciona à relação prática/teoria uma perspectiva crítica. Com um olhar voltado para o aluno, Mateus (2002) advoga pela necessidade de atender às demandas e expectativas dos estudantes. Nessa perspectiva, Dutra e Mello (2004) advertem que o professor precisa ser compreendido como um profissional em constante desenvolvimento.

Há, em Minas Gerais, algumas políticas públicas para a formação continuada de professores de inglês. Um dos marcos foi a criação do Currículo Básico Comum (CBC) (DIAS, 2003), que serviu como referência para escolas de todo estado. O documento foi implementado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) – e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Quinze anos depois, em 2018, Minas Gerais criou o Currículo Referência de Minas Gerais (Parecer CEE nº 937/2018) para o Ensino Fundamental, resultante da interação entre o CBC e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Faculdades de Letras de algumas grandes universidades têm também contribuído para a atualização profissional de professores de inglês, oferecendo programas de formação para os profissionais. Por exemplo, o Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (Educonle)³ da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 2002, juntamente com o Programa Interfaces Formação em Línguas Estrangeiras e com os Programas *UFMG vai à sala de aula de inglês*⁴ e *Continuação Colaborativa*⁵ (DUTRA; MELLO, 2013), buscam integrar projetos e ações de extensão que visem também ao ensino e à pesquisa, cujo foco seja a formação de professores de língua inglesa, tanto no nível continuado quanto no inicial. Ele oferece palestras e oficinas embasadas em dois eixos: linguístico e metodológico.

Em 2004, o departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) iniciou, também, seu Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). A base do programa era o conhecimento reflexivo e a ação transformadora, com foco nas crenças e nas emoções dos professores participantes (MICCOLI, 2010). Segundo Barcelos e Coelho (2006), o projeto surgiu como uma tentativa de diminuir o isolamento e a frustração do educador que, muitas vezes, cogita desistir da profissão, devido às dificuldades enfrentadas.

Várias pesquisas têm sido realizadas no contexto da formação de professores, como Oliveira e Mello-Paiva (2014) que investigaram o letramento digital de um grupo de professores de inglês participantes de um curso de formação continuada em Goiás, no ano de 2013. Os dados coletados durante a realização do projeto mostraram indícios de que as experiências de letramento digital do grupo ocorreram de forma natural e de que a característica inovadora das aulas mediadas por tecnologias digitais provocou mudança de hábitos nesses professores a nível tecnológico e organizacional.

3 Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>

4 Disponível em: www.lettras.ufmg.br/UniSALI

5 Disponível em: www.lettras.ufmg.br/concol

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Com o mesmo intuito, Gomes (2015) ofereceu um curso de formação para professores de inglês pela plataforma Magistra em modalidade *on-line*, durante seis semanas. Este serviu de subsídio a fim de que fossem investigadas as contribuições do estudo do gênero exposição oral, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais.

Pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos surge a partir de um encontro de especialistas em 1994, na cidade de New London, em New Hampshire, EUA. Assim, a convite de Mary Kalantzis e Bill Cope, reuniram-se linguistas dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália a fim de discutir sobre a concepção de letramento que ainda persistia naquela época e preocupava-os, além de propor um futuro possível para tal assunto.

Para melhor compreensão do contexto da época, Cope e Kalantzis (2015) explicam que o termo “letramento” possuía conotação enfática e singular. Enfática porque se acreditava que todo mundo tinha que ter nível básico de leitura e escrita; singular, pelo fato de apenas a forma oficial da língua ser considerada um modo correto e aceito de escrever.

Diante desse quadro, os linguistas, que recebem o nome de *New London group*, reúnem-se durante uma semana, em setembro de 1994, e traçam as deliberações iniciais. Em seguida, em 1996, publicam o manifesto que inclui o artigo original e oficializa o termo “multiletramentos”. Depois disso, outras publicações surgem, como o livro de Cope e Kalantzis (2000), que inclui o artigo original do grupo *New London*, o artigo (COPE; KALANTZIS, 2009) e o livro de 2012 (KALANTZIS; COPE, 2012), sendo que o último descreve a teoria e a prática da pedagogia em detalhes (COPE; KALANTZIS, 2015).

De acordo com os autores (2015), “o argumento dos multiletramentos é formado por três componentes – por que, o que e como”. O porquê apoia-se nas mudanças ocorridas diariamente nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da identidade, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico. No aspecto “o que” dos multiletramentos, os autores enfatizam os dois “multis” para os letramentos: a língua em meio à diversidade contextual e a língua representada através de recursos semióticos variados. Tais fatores são aspectos fundamentais na construção de sentidos e na comunicação por meio de textos, sejam eles em modo escrito, oral, visual, espacial, tátil ou sonoro.

A respeito do primeiro “multi”, diversidade contextual, Kalantzis e Cope (2012) asseveram que o contexto social molda as interações orais e escritas, ou seja, a linguagem varia conforme o papel social e a situação em que ela é produzida, como área de emprego, conhecimento específico, esfera social, idade, gênero e outros. Por isso, a necessidade de a escola abordar as diferenças para que os aprendizes sejam capazes de negociar diferenças em modelos de significados de um contexto para outro.

O segundo multi da pedagogia dos multiletramentos refere-se à multimodalidade, potencializada pelo avanço tecnológico das últimas décadas, visto que os aparatos eletrônicos propiciam a construção de textos em diversos modos. Essa multimodalidade consiste na construção do significado através de modos semióticos diversos e não exclusivamente pelo modo linguístico, mas também pelos modos visual, sonoro, gestual e espacial (DIAS, 2018).

Cabe lembrar que o papel dos recursos semióticos multimodais na comunicação é reconhecido pelas diretrizes de ensino nacionais – BNCC (BRASIL, 2018) – e do estado de Minas Gerais – CBC (DIAS, 2003, 2014). Seguindo tais diretrizes, os livros de LE aprovados para o Ensino Fundamental pelo PNLD, 2017 (BRASIL, 2015) incluem gêneros textuais que englobam modos semióticos diversos.

O último argumento dos multiletramentos, o “como”, refere-se ao modo como eles podem ser desenvolvidos. Para isso, o grupo *New London* aponta quatro formulações originais, as dimensões identificadas como: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada diz respeito às experiências de vida do aprendiz com a aprendizagem escolar, entre textos familiares e não familiares. Enfim, há um cruzamento entre o conhecido e o desconhecido. A instrução explícita, por sua vez, envolve conhecimentos baseados em distinções de conceitos e teorias de disciplinas acadêmicas. Em prisma diferente, o enquadramento crítico preocupa-se em analisar criticamente as funções dos textos e os interesses dos participantes na comunicação enquanto a prática transformada foca na aplicação do conhecimento, quando o aprendiz precisa entender a diversidade da situação de mundo real para obter aplicação apropriada. Vale ressaltar que a ideia principal da pedagogia dos multiletramentos é que essas dimensões se entrelacem de forma que não haja ordem linear, mas um vaivém constante para frente, para trás, entre os movimentos pedagógicos.

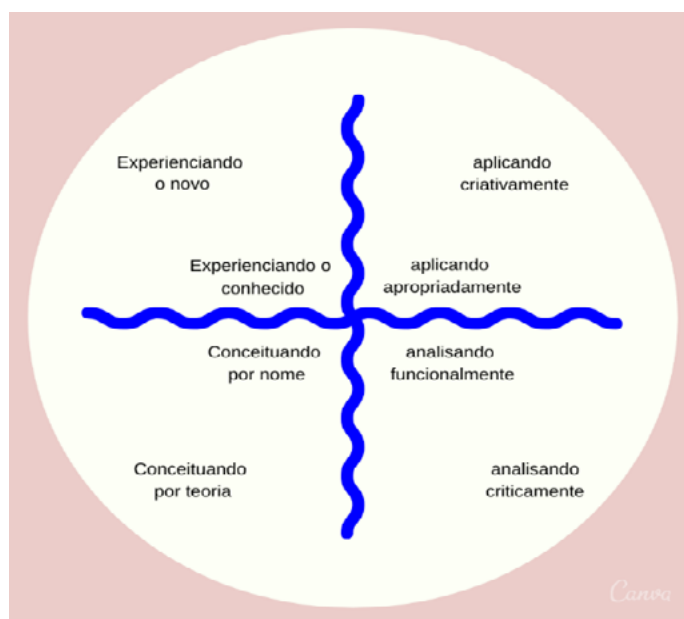
Cope e Kalantzis (2015) contam que mais tarde, em 2000, eles renomearam os componentes da prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada para processos de conhecimento “experienciando, conceituando, analisando e aplicando” – para o qual denominaram projeto “Learning by design” (p. 184-185). Os autores alegam que os termos criados por eles são mais fáceis de compreender.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Eles conceituam o projeto *Learning by design* como “classificação de tipos de atividades, os diferentes tipos de coisas que os aprendizes podem fazer para conhecer” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução nossa⁶). O projeto não estabelece quais tipos de atividades usar, nem mesmo a ordem delas ao professor, mas sugere uma reflexão sobre o processo de *design* a fim de ampliar o alcance dos tipos de atividades e planejar uma sequência eficiente.

Tal iniciativa começou na Austrália, gerando planos de ensino para muitos professores, e, em 2006, foi transferido para os Estados Unidos. O projeto é composto por quatro processos de conhecimento, sendo cada um deles dividido em dois modos. São eles: experienciando (o conhecido e o novo), conceituando (por nome e por teoria), analisando (funcionalmente e criticamente) e aplicando (apropriadamente e criativamente), conforme figura 1.

Figura 1. Os processos do conhecimento



Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2012, p. 358)

No processo “experienciando”, o “Experienciando o conhecido” conecta o estudante com a experiência de mundo, o conhecimento prévio, os interesses pessoais, a experiência comunitária, as perspectivas e a motivação individual (COPE; KALANTZIS, 2015). Em outras palavras, o aprendiz tem a oportunidade de trazer suas experiências para o

⁶No original: “classification of activity types, the different kinds of things that learners can do to know”.

contexto escolar. Complementando o processo de experienciar, o modo “experienciando o novo” revela a imersão do aluno em experiências não familiares, que podem ser reais ou virtuais. Portanto, Cope e Kalantzis (2015) alertam que, para uma aprendizagem produtiva, o “novo” precisa dialogar com o “conhecido”.

“Conceituando por nome” é um subprocesso do “conceituando”, no qual o estudante aponta semelhanças e diferenças e categoriza-as com rótulos. Desse modo, eles nomeiam as coisas e desenvolvem conceitos, tornando-se “criadores de conceitos ativos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20). Ainda inserido no processo “Conceituando”, o subprocesso “Conceituando com teoria” consiste em fazer generalizações, conectando conceitos, princípios, modelos, estruturas e desenvolvendo teorias.

Estabelecer relações funcionais de causa e efeito e analisar conexões lógicas são ações do “analisando funcionalmente”, subprocesso do “analisando”. Ao analisar funcionalmente, o aprendiz raciocina, faz inferências e deduções de forma tipicamente objetiva e informacional. Um cruzamento desse subprocesso com o “experencial” dá-se na forma de experiência pessoal ou virtual. O segundo subprocesso, principalmente argumentativo, é o “analisando criticamente”, o qual consiste em questionar o mundo da subjetividade. Sob esse prisma, analisam-se interesses e intenções. Cope e Kalantzis (2015) dizem-nos que o aprendiz, ao fazer o entrelaçamento entre o processo “analisando criticamente” e o “experencial”, pode se perguntar como as afirmações feitas no argumento alinham-se com a evidência fornecida.

“Aplicando” é um processo que se divide em “aplicando apropriadamente e criativamente”. O subprocesso “aplicando apropriadamente” inclui aplicação de conhecimento, compreensão sobre a diversidade complexa das situações do mundo real e comprovação sobre a validade destes. Isso significa que o aprendiz realiza alguma ação de modo previsível e esperado em uma situação de mundo real ou simulado. O cruzamento pedagógico leva o aluno ao mundo das experiências – “processo experienciando” – e a outros processos de conhecimento. O segundo subprocesso do aplicar é o “aplicando criativamente”. Este consiste em aplicar o conhecimento de um lugar e adaptá-lo a outro bem diferente do lugar de origem, talvez até não familiar ao aprendiz. Segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 22, tradução nossa)⁷, “aplicar criativamente envolve impactar ou afetar o mundo de uma maneira peculiar”.

⁷ No original, “applying creatively involves making an intervention in the world which is trully innovative and creative”.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Taxonomia de Bloom

Há 33 anos, o psicólogo educacional, Dr. Benjamin Bloom, inconformado com a aprendizagem mecânica produzida pela maioria das atividades de sala de aula, propôs uma taxonomia baseada em categorias de pensamento, ou seja, uma classificação de metas de ação para desenvolver o aprendizado. Como afirmam Nikolić e Dabić (2016), tal sistema tornou-se a ferramenta-chave para instruir e entender o processo de aprendizagem, que se subdividiu em três domínios psicológicos: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Bloom (1956) pontuava sobre a organização das categorias em uma hierarquia fixa, em que cada uma demanda habilidade da anterior. Assim, ele propôs seis categorias de pensamento com ordem da mais baixa à mais alta, que são, respectivamente, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Uma revisão da Taxonomia de Bloom surge após 45 anos, liderada por Anderson e Krathwohl (2001). A versão continua hierárquica, mas não tão rígida quanto a original, por permitir que uma categoria perpassasse a outra, quando conveniente.

Em 2008, Andrew Churches apresenta a Taxonomia digital de Bloom como tentativa de readaptar a versão revisada por Anderson e Krathwohl (2001) aos novos modos de pensar e aprender que emergiram como resultado do mundo digital. Para o autor da digital, tanto a taxonomia original quanto a revisada são úteis ao professor, mas não integram as tecnologias da era atual. Outra inovação refere-se ao processo de aprendizagem, que não precisa e deve seguir a ordem hierárquica. Segundo esse pesquisador, “o processo de aprendizagem pode ser iniciado em qualquer ponto, e os níveis taxonômicos mais baixos serão envolvidos dentro da tarefa de aprendizagem amparada” (CHURCHES, 2008, p. 2, tradução nossa⁸).

Quanto à nomeação das categorias, Churches não propõe mudanças, mas sugere o acréscimo da categoria “colaboração”, ocorrendo simultaneamente às outras categorias, pois as mídias digitais facilitam a aprendizagem colaborativa e essa é uma habilidade do século XXI. Churches (2008) sugeriu algumas ações para a taxonomia digital e estas estão representadas no quadro 1 em cada categoria, nas letras em negrito.

⁸ No original: “The learning process can be initiated at any point, and the lower taxonomic levels will be encompassed within the scaffolded learning task”.

Quadro 1. Taxonomia digital de Bloom

Termos-chave	Verbos da taxonomia revisada e da taxonomia digital (negrito)	Colaboração
Criando	Planejar, construir, fazer design Verbos digitais: programar, filmar, fazer blog, publicar, fazer podcast	Verbos: colaborando, moderando, negociando, debatendo, comentando, fazendo vídeo conferência pelo Skype, respondendo, contribuindo, conversando, enviando mensagem
Avaliando	Verificar, levantar hipóteses, criticar, experimentar, testar. Verbos digitais: monitorar, comentar em blog, fazer “review”, colaborar, fazer “networking”	
Analisando	Comparar organizar, desconstruir Verbos digitais: ligar, fazer “mashing”, validar	
Aplicando	Implementar, usar, executar. Verbos digitais: carregar, jogar, operar, fazer uploading, compartilhar, editar	
Entendendo	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, classificar, comparar, explicar, exemplificar Verbos digitais: categorizar, “twitar”, comentar, marcar “tag”.	
Lembrando	Reconhecer, listar, descrever, identificar, nomear, encontrar Verbos digitais: destacar, “favoritar”, buscar, pesquisar.	

Fonte: Adaptado de Drawing 3 – Mind map of Bloom’s revised digital taxonomy (CHURCHES, 2008, p. 5)

Tecnologias digitais

O ensino de língua inglesa sempre se serviu de uma tecnologia para mediar a aprendizagem, tais como, equipamentos eletrônicos, gramáticas, livros, fitas cassetes, livros didáticos, fitas de vídeo, LPs, CDs de áudio, CD-ROMs, rádio, televisão, DVDs, computadores e os equipamentos móveis conectados com a internet dos tempos digitais. Esses recursos fornecem acesso à língua em modos de escrita, fala, imagens, vídeos e outros.

No entanto, é importante ressaltar que as tecnologias não substituem os princípios pedagógicos, pois é através deles que será determinado como ela será usada e com qual objetivo. Assim, as “tecnologias para o ensino de língua inglesa” são instrumentos didáticos que propiciam ao aprendiz a oportunidade de usar a língua em contextos

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

sociais autênticos (WARSCHAUER, 2010). Cope e Kalantzis (2017, p. 1) afirmam que “tecnologia é pedagogicamente neutra”, e explicam que ela pode mudar a educação, mas pode, também, mantê-la como está. Em outras palavras, ela é uma ferramenta de apoio à pedagogia adotada, seja ela tradicional ou moderna. Daí, ressaltamos a importância da escolha pedagógica que atenda às necessidades do estudante de hoje.

A pedagogia dos multiletramentos integra as tecnologias digitais ao ensino por várias razões. Elas permitem comunicação global com o mundo em sua diversidade cultural, linguística e geográfica, oportunizam um posicionamento crítico do usuário, colocam o aluno diante de inúmeros textos multimodais, além de oferecerem várias oportunidades para a construção de sentidos de textos de gêneros textuais variados. Em relação à prática pedagógica, as tecnologias digitais podem fornecer condições para o desenvolvimento dos processos de conhecimento do projeto Learning by design (experientiar, conceituar, analisar e aplicar). Kalantzis e Cope (2012, p. 155, tradução nossa⁹) apontam que “[a] nova mídia adiciona uma outra camada de oportunidade pedagógica para professores criando um espaço contemporâneo onde as vozes dos estudantes podem ser expressas”. Semelhantemente, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que é imprescindível que o aluno de hoje integre essas tecnologias ao seu processo de aprendizagem para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Na mesma linha, Barton e Lee (2015) ressaltam as contribuições oferecidas pelas tecnologias, tais como, aumentam as possibilidades de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimento, rompem a barreira da sala de aula conectando os alunos com o mundo, oferecem oportunidades para que alunos e professores sejam protagonistas na construção do próprio saber.

Em relação a esse estudo, o curso de formação para professores de língua inglesa, oferecido por uma de nossas autoras, integrou tecnologias digitais às atividades que serviram de apoio para o desenvolvimento dos processos de conhecimento do projeto “Learning by design” e dos multiletramentos.

Para o desenvolvimento do processo “experientiar o conhecido”, foram usados a plataforma Edmodo, Google forms e o *software* Voki. A fim de explorar o processo “experientiar o novo”, os aplicativos Screen o matic, AZ screen, Slideplayer, plataforma YouTube e *software* Powerpoint serviram de apoio. O processo conceituar usou tecnologias de vídeos, *sites*, aplicativo plickers e *software* prezzi. “Analisar” foi possível

9 No original: “The new media add another layer of pedagogical opportunity for teachers by creating a contemporary space where student voices can be expressed”.

pela mediação da plataforma Edmodo, Powerpoint, Padlet e Word on-line. O processo “aplicar” foi amparado pelos aplicativos Qr code, Aplicativo HP Reveal e o *software* Voki. Alguns desses recursos tecnológicos atenderam a mais de um processo de conhecimento.

A utilização das tecnologias digitais é também valorizada pelos documentos oficiais e apontada como a quinta competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental como prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.” (BNCC, 2017, p. 246).

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, nos baseamos em uma perspectiva qualitativa cuja natureza teórica busca fundamentar o conceito de pedagogia dos multiletramentos e da taxonomia digital de Bloom na formação continuada de professores de inglês. A revisão bibliográfica sobre formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil, pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia digital de Bloom e tecnologias digitais nos forneceram os subsídios necessários para estruturação, obtenção e análise dos dados.

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa é investigar como um curso de formação *on-line* para professores de inglês pode contribuir para que os participantes renovem suas práticas pedagógicas, o estudo de caso se apresentou como um método eficiente para esta investigação. De acordo com Yin (2015, p. 17), esse método “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade, em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”.

O campo de pesquisa para este estudo ocorreu a partir de um curso de formação continuada planejado e coordenado por uma das autoras deste artigo. O curso, que teve como objetivo contribuir para a formação dos professores de inglês de uma região de Minas Gerais, foi planejado de acordo com as necessidades dos professores participantes, que elegeram “falta de motivação dos estudantes para estudar inglês” como problema mais recorrente em suas aulas.

Desse modo, a superintendência de ensino de Ponte Nova, Minas Gerais, forneceu suporte para a realização do curso e os professores de inglês pertencentes àquela jurisdição receberam convite para se inscrever no CFPM. Devido ao órgão alcançar 70 escolas de 17 municípios diferentes e distantes um do outro, optou-se pela modalidade

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

on-line para o curso e foi adotada a plataforma virtual “Edmodo” para hospedar as atividades. Inscreveram-se 29 professores, sendo que quinze deles completaram o curso, que teve duração de 5 meses (22 semanas) e carga horária de 110 horas. A etapa das inscrições dos participantes e familiarização com a plataforma Edmodo prolongou por uma semana. Foram 70 tarefas, sendo uma por semana e todas elas ficaram hospedadas na plataforma Edmodo. Cada uma demandava aproximadamente cinco horas de estudo. Ao final do curso, houve um encontro na modalidade presencial para as reflexões finais, confraternização e entrega dos certificados.

O planejamento do CFPM baseou-se na reflexão a respeito das dificuldades apresentadas pelos participantes no início do curso, coletadas através da primeira tarefa. Desse modo, a coordenadora do CFPM, traçou o *design* do curso, que teve a pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia digital de Bloom como suportes para o planejamento das tarefas e como conteúdo para as tarefas do curso. A seguir o programa do curso e as respectivas tarefas (Quadro 2).

Quadro 2. Programa e tarefas do CFPM

Programa	Tarefas
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento, seleção e classificação dos problemas recorrentes nas aulas de inglês 	1, 2, 3, 8
<ul style="list-style-type: none"> • Documentação para pesquisa (questionário 1, Convite de participação em pesquisa e termo de consentimento, narrativa, envio de termo de consentimento original, questionário final). 	4, 5, 32, 40, 69, 70
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologias digitais (avatar, Power point, Prezzi, HP Reveal, <i>site</i> Padlet, tutoriais, <i>slides</i> com comentários em áudio, vídeos, questionário <i>on-line</i>, QR Code reader, Google docs, QR Code generator, aplicativo Genius). 	6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 47, 50, 52, 55, 57, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70
<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis soluções aos problemas apresentados – Vídeo – Motivação - https://slideplayer.com/slide/9370212/ 	9, 10, 12

<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis soluções às dificuldades enfrentadas – Teorias de apoio – Pedagogia dos Multiletramentos, <i>Learning by design</i> e taxonomia digital de Bloom (velhos e novos básicos, características dos novos aprendizes e professores, velhos e novos contextos de ensino-aprendizagem, multimodalidade, dois multis. Pedagogia didática, autêntica, crítica e funcional, movimentos pedagógicos: conceituar, experimentar, analisar e aplicar). 	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas a serem experienciadas com os alunos 	11, 21, 22, 29, 34, 35, 36
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa colaborativa e com interação com os participantes 	16, 19, 20, 28,30, 37, 59
<ul style="list-style-type: none"> • Planos de aula (Lesson plans) 	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Fonte: Elaboração própria

Cada tarefa teve seu *design* embasado em um ou mais processos de conhecimento e na taxonomia digital de Bloom, como mostra o quadro 3 a seguir com a tarefa 6.

Quadro 3. Tarefas do CFPM

<p>Experienciando o novo – apresentando-se à experiência de assistir e ouvir a mensagem do avatar virtual.</p>	<p>- Entendendo (Understanding) Interpretando a mensagem do avatar virtual, construindo as inferências necessárias para a construção de sentidos</p> <p>- Verbos digitais: comentando (<i>commenting, annotating</i>);</p>	<p>Site www.voki.com</p>	<p>- Sabendo explicar uma nova realidade virtual para planejá-la e implementá-la posteriormente</p>	<p>1 - Visita ao <i>link</i> disponibilizado e ouvir a mensagem do avatar virtual criado pela professora/ coordenadora do curso CPM para inteirar-se de sua mensagem e das características básicas em sua tessitura; 2 - Comentário sobre o avatar no mural da plataforma Edmodo com base na construção de seu sentido.</p>	<p>Tarefa 6 – 12 a 18 de agosto de 2018.</p>
---	--	--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Durante o desenvolvimento do CFPM, vários dados foram coletados, assim como dois questionários, relatos dos participantes, tarefas realizadas pela plataforma *Edmodo*, interações ocorridas pelo aplicativo WhatsApp e por *e-mail*, sendo este último mais utilizado para tratar de questões burocráticas com a SRE e para o envio de documentos aos participantes.

Os questionários foram usados em dois momentos diferentes. O primeiro, aplicado no início do curso e com 25 questões fechadas, sendo respondido pelos 29 participantes que iniciaram o curso. Ele visou traçar o perfil pessoal e profissional do professor. O segundo foi aplicado ao final para os 15 concluintes do CFPM, tendo 10 perguntas semiabertas e buscou dados sobre a “vivência” do professor, ao longo do curso, seus planos e expectativas profissionais, assim como a compreensão dos mesmos sobre a aplicação dos construtos “pedagogia dos multiletramentos e taxonomia digital de Bloom” em suas aulas de inglês.

A plataforma Edmodo, além de abrigar todas as tarefas do curso, serviu de instrumento para coleta de dados, pois ela forneceu registros de interação e colaboração entre os membros do grupo e entre participantes e coordenadora do curso, através do mural de bate-papo e da troca de mensagens. Outro instrumento de coleta foi o *aplicativo* WhatsApp que ofereceu registros de interações entre os participantes e coordenadora do curso.

Devido ao escopo deste artigo, analisaremos, a seguir, os dados gerados por dois dos instrumentos de pesquisa, respostas dos professores a algumas das tarefas propostas na plataforma Edmodo e seus relatos a uma das questões do questionário final, com fins a responder esta pergunta de pesquisa: *Como o CFPM, com o apoio da taxonomia de Bloom, oferecido on-line para professores de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, pode contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas?* A análise será feita sob uma perspectiva interpretativista, tendo como base os princípios dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos de Kalantzis e Cope (2012, p. 358), Learning by design (COPE; KALANTZIS, 2015) e os objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008).

Análise dos dados

O CFPM: tarefas do CFPM e respostas dos professores

Nesta seção, analisaremos, primeiro, as respostas às tarefas 1, 2, 3 e 8, intituladas “Inquietações dos professores”. Essas atividades, cujas funções são levantar as inquietações

do grupo docente, utilizam-se da tecnologia digital da plataforma Edmodo, cuja função se baseia em mediar a interação do grupo sobre os problemas em comum e hospedar as tarefas. Em seguida, vamos analisar as tarefas 9 e 10, implementadas pelo CFPM com o foco em “possíveis soluções” para minimizar a inquietude dos participantes em relação ao andamento de suas aulas. A questão 9 faz uso do aplicativo *slideplayer* para favorecer a “conceituação” sobre motivação e a número 10 media a tarefa de “análise” de um vídeo sobre o mesmo assunto por meio da plataforma YouTube.

A tarefa 1, *Identify some difficulties you have to teach English at school*, tem por finalidade desenvolver o subprocesso de conhecimento “experienciar o conhecido” e, paralelamente, os objetivos cognitivos digitais de Bloom “relembrar e entender”. Para tal, a tarefa solicita que os participantes identifiquem e compartilhem, no mural da plataforma Edmodo, os problemas que vivenciam diariamente para ensinar inglês.

Os dados gerados pelas respostas dos professores parecem-nos revelar que o subprocesso de conhecimento “experienciar o conhecido” e os objetivos cognitivos “relembrar e entender” foram desenvolvidos, pois os participantes demonstraram ter consciência dos entraves enfrentados e lembraram aspectos específicos de sua prática pedagógica que concorrem para os problemas por eles vivenciados (Quadro 4). É possível afirmar, com base nessas respostas, que a tarefa 1 contribuiu para que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas. E ainda, foi possível a eles trazer para o ambiente de aprendizagem (CFPM) seus próprios interesses, experiências e conhecimentos.

Quadro 4. Respostas à Tarefa 1

<p>Resposta do professor 09</p> <p>a) I think students do not like to learn another language.</p> <p>b) They think will not use another language.</p> <p>c) I think the number of classes per week should increase.</p> <p>d) I notice that resources to teach English are few, they do not.</p>
<p>Resposta do professor 14</p> <p>The most common difficulties the other teachers are finding are the lack of interest of the students and the bad quality material. This is a sad reality in our education.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A tarefa 2 *Let's synthesize the difficulties to teach English!* e a tarefa 3 *Let's identify the most important difficulties mentioned* buscaram sintetizar as inquietações dos professores

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

levantadas na tarefa 1, visando alcançar o subprocesso de conhecimento “experienciar o novo” e os objetivos digitais “entender, inferir e resumir”. Essas atividades, além de o subprocesso “experienciar o novo”, buscam, também, desenvolver o processo “analizando funcional e criticamente”, assim como os objetivos digitais de Bloom “analisar, diferenciar, organizar, avaliar, checar, criticar”. É possível perceber nas duas tarefas uma sobreposição de processos de conhecimento, como apontado por Kalantzis e Cope (2015), que afirmam que o entrelaçamento de processos caracterizam os multiletramentos.

Os dados gerados pelas tarefas 2 (Quadro 5) e 3 (Figura 2) revelam que os professores “experienciam o novo”, pois eles conhecem as inquietações dos outros participantes e fazem a ligação do conhecido (inquietação individual) com o novo (inquietação do outro professor participante). Entre as dificuldades, estas foram algumas das citadas: falta de interesse e motivação para aprender inglês, indisciplina e número alto de alunos por sala, poucas aulas por semana, falta de conhecimento prévio relativo à língua inglesa pelos alunos, ausência de objetivos claros para a aprendizagem desse idioma no contexto dos alunos, falta de material didático apropriado. A tarefa 3, especificamente, incentiva os professores a selecionar a inquietação mais comum entre eles para que ela possa ser analisada e discutida durante o curso. A selecionada foi a “falta de interesse e motivação dos alunos”, conforme gráfico gerado pela tarefa 8 na Figura 2. Os dados da tarefa 3 apontam que o processo “analizando funcional e criticamente”, assim como os objetivos digitais “analisar, diferenciar, organizar, avaliar, checar, criticar” também foram atingidos, pois, para sintetizar o problema mais recorrente, o participante estabeleceu relações de causa e efeito, analisou conexões lógicas, inferiu e tirou conclusões. Percebemos nas duas tarefas um entrelaçamento entre o “experienciar” e os processos “analizando funcional e criticamente”, que, segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 31), são a força do projeto *Learning by design*. Os autores afirmam “A força do Learning by design não é o que está em cada quadrante, mas as transições entre os quadrantes. [...]” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31, tradução nossa¹⁰).

¹⁰ No original: “The strength of Learning by Design is not what is in each quadrant, but the transitions between quadrants. [...]”.

Quadro 5. Respostas à tarefa 2

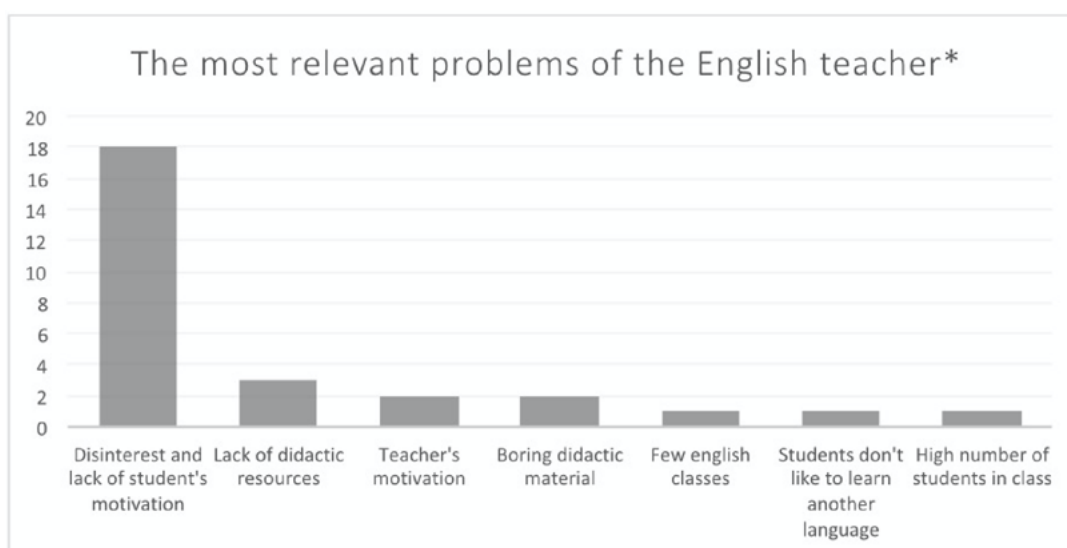
Professor 01 - The most common challenges that I perceive in my students are the lack of motivation, resources and materials, insufficient time for studies, students who are at a disadvantage in learning compared to others (attending private courses outside of school, so low level content is unattractive) and overcrowded classrooms [...]

Professor 16 - I see many problems in a public school: crowded classes, students without responsibility and interest. Lack of a good environment for learning English. Students with different levels of knowledge in the same class.[...]

Professor 22 - In my opinion, there are several factors. Student disinterest, full classrooms, out-of-reality Didactic book.

Fonte: Dados da pesquisa. Disponível em <https://new.edmodo.com/post/672794361>

Figura 2. Problemas mais relevantes dos professores de inglês



Fonte: Dados da pesquisa

O *design* da tarefa 9 incluiu um debate reflexivo sobre o conjunto de *slides* de Mcguire (s.d.), *Increasing student motivation: it may be easier than you think*, visando o desenvolvimento do processo de conceituar e do objetivo cognitivo de entender. Os dados demonstraram que os professores fazem uso de um discurso de natureza acadêmica e profissional. É possível também afirmar que os participantes entenderam que eles, enquanto mediadores da aprendizagem, podem e devem criar um ambiente propício à motivação do aluno e, conseqüentemente, para o seu aprender. Como mostram alguns dos dados da pesquisa no quadro 6, eles construíram conhecimento sobre motivação

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

e ainda complementaram com base em suas práticas pedagógicas as razões pelas quais seus alunos não se sentem motivados para a aprendizagem de um outro idioma. Nota-se, aqui também, um cruzamento entre o processo conceitual e o experiencial, pois, ao compreenderem as razões que despertam a interação do aluno, o professor fez uma ligação com suas experiências prévias sobre o não engajamento do seu aluno às aulas.

Quadro 6. Comentários dos professores participantes à tarefa 9

Professor 3 - Motivation is what leads to giving the best of oneself, doing what is possible to achieve the desired dream. Most students today have no interest and continue their studies, most of them are simply wanting to finish high school. I see that in a classroom you meet different types of students. Unfortunately they even know that interested or not, will be approved.

Professor 16 - Motivation is the impulse that makes you want to do something. In a class with different kinds of students, with different aims in life, we'll find some that won't do your best. I see that some of the students just want to finish the high school, and doesn't matter in which circumstances. They don't have an aim to enter in a University of keeping studying. Of course, not all the students think in the same way.

Fonte: Dados da pesquisa

A tarefa 10 solicita que os participantes assistam ao vídeo *How youth learn: Ned Talk – na Insider's Guide to the Teenage Brain*¹¹, narrado por um adolescente que discute alguns princípios que julga importantes para sua própria aprendizagem. Entre eles, Ned cita: o aprendiz tem de estar se sentindo bem, o que está sendo aprendido tem de fazer sentido e provocar desafios, o aprendiz precisa de um parceiro que possa lhe dar o apoio necessário em suas dúvidas e de revisões do que foi aprendido. Os professores participantes ainda leram uma lista de 13 estratégias que podem ser utilizadas para motivar os alunos¹². A tarefa teve por finalidade principal fornecer oportunidades aos professores de construir conhecimento acerca de motivação a partir de diferentes ângulos, a fim de refletirem sobre sua maior inquietude em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em termos dos processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012), pretendeu-se desenvolver os processos “analisar funcionalmente e criticamente e conceituar por nome e teoria” e os objetivos cognitivos “entender, refletir, avaliar, comparar, explicar”. Como mostram os dados no Quadro 7, é possível dizer que os objetivos foram alcançados e que, novamente, o processo “experienciar” se entrelaça com os outros processos, pois

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=127&v=p_BskcXTqpM

¹² Disponível em: <https://tarinamackay.wordpress.com/2014/10/29/strategies-to-increase-motivation-and-engagement/>

eles apresentam indícios de análise, avaliação e desenvolvimento de conceitos sobre motivação a partir de sua experiência como professor.

Quadro 7. Respostas à tarefa 10

Professor 01 - I believe in everything that I've watched on this video and read in the doc, but make all those things work for real is a big challenge in school nowadays. I have always encouraged my students with challenges and varied types of activities. I tell everyone that they are capable of learning and I have always hoped for the best, but I confess that nowadays I am discouraged by the feedback I am receiving. [...]

Professor 14 - O vídeo esclareceu muito sobre os jovens, por que se sentem desmotivados e como podem ser motivados. Tenho me lembrado das estratégias do vídeo e do documento postado sempre que vou para a sala de aula. Uma das coisas de que tento não me esquecer é me preocupar com o aluno, saber como está, se dormiu bem, se tomou café e, principalmente, se está tudo bem na sua casa. [...] O vídeo foi muito oportuno para me fazer pensar no meu aluno como o sujeito do processo ensino e aprendizagem em que posso orientá-lo na construção do seu conhecimento naquilo que ele considera útil para a sua vida, o presente e o futuro.

Fonte: Dados da pesquisa

Além do cruzamento com o processo “experientiar”, os dados mostram indícios de interseção do processo de conhecimento “aplicar apropriadamente e criativamente” (KALANTZIS; COPE, 2012), paralelamente, os objetivos cognitivos de Bloom “editar, fazer e compartilhar” (CHURCHES, 2008). Embora o planejamento não tivesse essa meta, percebemos que esses processos foram desenvolvidos e compreendidos pelos professores (Quadro 7). É possível inferir que o êxito no desenvolvimento de “analisar funcionalmente e criticamente e conceituar por nome e teoria” e dos objetivos cognitivos digitais de Bloom “entender, refletir, avaliar, comparar e explicar” tenham contribuído para que os participantes mencionassem a intenção de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

O CFPM: os planos de aula dos professores participantes

O *design* do CFPM incorpora algumas tarefas que solicitam aos professores participantes que elaborem planos de aulas de inglês sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, contendo atividades que visem o desenvolvimento dos quatro processos de conhecimento “experientiar o conhecido e o novo, analisar funcionalmente e criticamente, conceituar por nome e teoria, aplicar apropriadamente e criativamente” e também os objetivos cognitivos digitais de Bloom: “relembrar, entender, aplicar, analisar, aplicar e criar”. Analisaremos, a seguir, dois dos planos de aulas elaborados durante a

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

implementação do CFPM, o do participante 19 (Quadro 8) e do participante 8 (Quadro 9), ambos sobre alimentação.

Quadro 8. Plano de aula do participante 19

Atividade 1 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “experientiar e conceituar” e os objetivos cognitivos “relembrar e entender” por meio de um conjunto de *slides* para a identificação das diferenças entre os hábitos alimentares dos Estados Unidos e do Brasil disponível neste endereço: <https://bit.ly/2X4Y4J6>.

Atividade 2 – Finalidade: desenvolver o processo de conhecimento “Analisar funcionalmente e criticamente” e os objetivos cognitivos “analisar e avaliar”

- Visitar uma feira agroecológica;
- Fazer levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas.

Atividade 3 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “conceituar por nome e teoria” e o objetivo cognitivo “entender”

- A partir de pesquisa sobre alimentação saudável, produzir um quadro com as calorias acompanhando os alimentos consumidos.

Atividade 4 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “aplicar apropriada e criativamente” e os objetivos cognitivos “aplicar e criar”

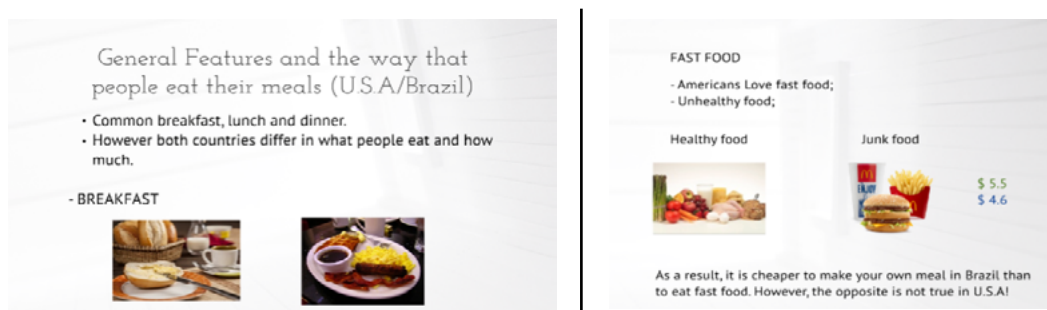
- Preparar um evento para a comunidade escolar, apresentando um estudo comparativo sobre os hábitos alimentares dos EUA e os do Brasil;
- Servir comida típica;
- Preparar um café da manhã na escola no modelo norte-americano para receber os alunos das outras turmas e dar informações sobre os hábitos alimentares nos EUA e os valores calóricos dos alimentos relacionando-os aos índices de obesidade no país (após pesquisa proposta e apresentada em sala de aula).
- Plantar e cuidar de horta na escola, identificando-as com os nomes em inglês.
- Produzir *folders* bilíngues sobre alimentação saudável para distribuição na comunidade.
- Discutir Agricultura Familiar e Agronegócio com a comunidade escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostram os dados (Figura 3), o participante 19 cria uma atividade com *slides* para discutir as diferenças e semelhanças entre a comida brasileira e a americana com seus alunos. Seu intuito pedagógico é o de desenvolver os processos de conhecimento

“experienciar o conhecido e o novo” e o de “conceituar”, alinhados aos objetivos cognitivos “relembrar e entender”. Podemos inferir que, provavelmente, durante a implementação de seu plano de aula, o participante incentivaria a participação de seus alunos para que seus objetivos pedagógicos fossem alcançados, pois ele ia prosseguir com o mesmo assunto nas atividades subsequentes. Primeiro, ele tem a intenção de incentivar a construção de conhecimentos sobre hábitos alimentares em duas culturas, tendo a brasileira como a conhecida e a americana como aquela a ser “experienciada” como nova. Seus alunos teriam a oportunidade de conhecer, comparar e aprender conceitos sobre esses dois tipos de alimentação.

Figura 3. Alguns dos *slides* do participante 9



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, na atividade 2, para desenvolver o processo de conhecimento “analisar funcionalmente e criticamente” e os objetivos cognitivos “analisar e avaliar”, o participante 19 planejou uma visita dos alunos a uma feira agroecológica para que fizessem levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros, em todas as refeições do dia. Parece-nos possível inferir que o participante tinha em mente a ampliação de conhecimento de seus alunos sobre os hábitos alimentares nestas duas culturas pela análise e avaliação dos produtos da feira, frutas, verduras, legumes. Provavelmente, o professor estaria junto aos alunos esclarecendo dúvidas e desafiando-os a fazerem as comparações necessárias. Parece-nos também provável que seus objetivos pedagógicos possam ser alcançados, ao implementar seu plano de aula, pela oportunidade oferecida aos alunos de uma visita *in loco* que pode favorecer análises e comparações.

Na atividade 3, como mostram os dados no Quadro 8, o participante solicita que os alunos pesquisem sobre alimentação saudável e que produzam um quadro com as calorias dos alimentos, embora ele não tenha oferecido qualquer orientação sobre como e onde pesquisar. Seu objetivo pedagógico era o de desenvolver o processo “conceituar por nome e teoria” e o objetivo cognitivo “entender”. Sua intenção é que os alunos listem alimentos saudáveis e seus respectivos teores de calorias, conceituando-os para, assim, entenderem o significado de alimentação saudável.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Para desenvolver o processo de conhecimento “aplicar apropriadamente e criativamente” e os objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom “aplicar e criar”, na atividade 4, o plano do participante 19 mostra que ele solicita que seus alunos preparem um evento na escola para apresentação do estudo comparativo sobre os hábitos alimentares entre duas culturas diferentes com a degustação de alimentos típicos. Irá ainda incentivar o plantio de uma horta na escola e o uso dos nomes das hortaliças em inglês para nomeá-las. O participante 19 ainda solicitará a produção de cartazes sobre alimentação (bilíngues) e discussão sobre agricultura familiar, aspectos que muito podem contribuir para a aprendizagem de inglês e envolvimento ativo dos alunos para aprenderem inglês.

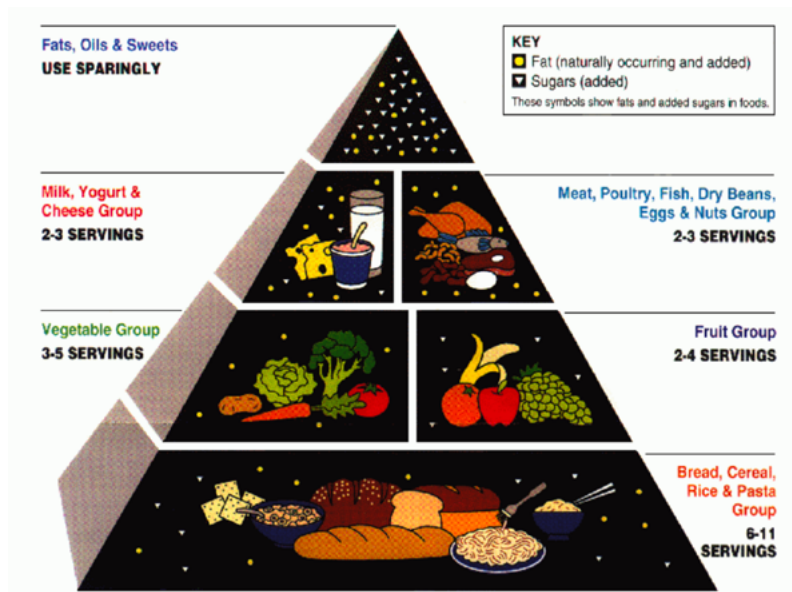
Em suma, como mostram os dados, o participante 19 compreendeu os conceitos sobre os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e da taxonomia digital de Bloom e foi capaz de aplicar os conceitos dessas teorias em seu plano de aula para o ensino de inglês. Pode-se dizer que ele fez um planejamento adequado, embora alguns ajustes sejam ainda necessários, tendo em vista as interações desejadas entre teoria e prática para o aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas. Uma das melhorias a ser feita no plano de aula seria estimular um cruzamento entre os processos. Por exemplo, as atividades 2 e 3 poderiam visar, além dos processos “analisar e conceituar”, o processo “experienciar” que seria a base para os demais. Para a atividade 4, o processo “aplicar” poderia dialogar com “experienciar, analisar e conceituar”. Outro recurso que despertaria interesse do aluno seria a integração de tecnologias digitais para mediar uma das tarefas. Finalmente, levando em consideração que foi o primeiro plano de aula elaborado pelo participante à luz da pedagogia dos multiletramentos, os dados demonstram assimilação das ideias.

Analisaremos, a seguir, o plano de aula da participante 8 (Quadro 9) sobre alimentação no qual seguiu as orientações do CFPM sobre a implementação da pedagogia dos multiletramentos e o desenvolvimento dos objetivos cognitivos de Bloom.

Quadro 9. Plano de aula do participante 8

Atividade 1 – objetivo: Desenvolver os processos do conhecimento “Conceituar e analisar” e objetivos cognitivos “entender, analisar e avaliar”.

- Analise a pirâmide alimentar a seguir observando os nomes de cada grupo de alimentos



Atividade 2 – Desenvolver os processos de conhecimento “Experientiar e Aplicar” e o objetivo cognitivo “relembrar, entender, aplicar e criar”

- Criar suas próprias pirâmides alimentares com os alimentos e porções que consomem no dia a dia;
- Fazer uma roda de conversa refletindo sobre os hábitos alimentares dos alunos tendo como base a pirâmide produzida por eles (estão se alimentando de acordo com o ideal? O que podem fazer para mudar e ter uma alimentação mais saudável?).
- Criar uma aura no aplicativo HP Reveal em que a “trigger image” direcione para vídeos de receitas culinárias ou um vídeo produzido pelo próprio aluno com dicas de alimentação saudável.

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados nos mostram que o participante 8 decide promover uma reflexão entre os alunos sobre a pirâmide alimentar que seria apresentada a eles para o desenvolvimento dos processos de “experimentar o novo e o já conhecido por eles” e os objetivos cognitivos relembrar e entender. Trata-se da representação clássica sobre os alimentos distribuídos

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

em diferentes categorias: carboidratos, frutas, legumes e verduras, carnes, laticínios e gorduras, incluindo recomendações sobre o número de porções diárias de cada grupo, tendo em vista uma alimentação saudável. Além disso, é provável que o professor tenha em mente incentivar a participação dos alunos para o desenvolvimento dos processos “conceituar e analisar” e os objetivos “analisar, entender e avaliar”. Assim, espera-se que os alunos examinem e compreendam as funções de cada grupo alimentar e as porções recomendadas de cada um deles, avaliando-os sobre como podem contribuir para o bem-estar do corpo.

Na atividade 2, como mostram os dados do plano de aula (Quadro 9), o professor participante solicita que os alunos criem suas próprias pirâmides com a representação dos alimentos consumidos por eles e os fatores que interferem nessa escolha alimentar. Solicita ainda que discutam entre si. Assim, espera reforçar o desenvolvimento do processo “experienciar” e dos objetivos cognitivos “entender e avaliar”. Ele ainda planeja a criação de aulas no aplicativo HP Reveal pelos alunos para que possam ampliar seus conhecimentos sobre alimentação saudável. Com isso, há evidências da expectativa do participante de desenvolver o processo “aplicar” e o objetivo cognitivo “criar”. A imagem disparadora (“*trigger image*”) direcionará o leitor para vídeos de receitas culinárias ou com dicas de alimentação saudável.

Enfim, os dados apontam que o participante 8 compreendeu os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e os objetivos da taxonomia digital de Bloom, pois, embora tenha proposto um plano de aula bem condensado, com apenas duas atividades, mostra-se predisposto a desenvolver todos os processos e os objetivos cognitivos que teriam de estar presentes em suas aulas futuras, quando da realização de seu planejamento.

Os relatos dos professores

Ao final do CFPM, os professores participantes responderam a um questionário do qual analisaremos, neste artigo, a questão número quatro, assim elaborada: *Você acredita que o CFPM o(a) incentivou a buscar mudanças em sua prática pedagógica? Quais mudanças?* Tal questionamento teve como objetivo principal gerar *feedback* por parte daqueles que estiveram engajados, por cinco meses, em um processo de formação continuada.

Como mostram os dados no Quadro 10, os participantes relataram que o CFPM foi um incentivo para a busca de mudanças em suas práticas pedagógicas. Entre as transformações por eles elencadas estão: criação de tarefas dinâmicas, momentos de reflexão para o próprio professor sobre suas ações em sala de aula, seleção de atividades de

acordo com o interesse dos alunos, planejamento consciente das aulas, uso de tecnologias digitais e planejamento de aulas na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e dos objetivos cognitivos de Bloom.

Quadro 10. Respostas de alguns professores participantes à questão 4 do questionário final

Professor 18 - Sim, o aprendizado adquirido no curso me direcionou e impulsionou minha prática em sala de aula para propor tarefas dinâmicas e que aproximavam mais do cotidiano dos alunos.

Professor 8 - O curso foi muito importante sim, especialmente porque nos levou a refletir sobre nossa prática. Percebi que os métodos que costumava usar podem e devem ser complementados com outros métodos. Acredito que a contribuição mais importante do curso foi nos estimular a refletir, ampliar nossa visão e, automaticamente, isso interfere na forma com planejamos e executamos a aula.

Professor 9 - Sim. Aprendi a olhar mais sites, procurar assuntos relacionados à vida do aluno, ao seu cotidiano, incentivar pesquisa por parte dos alunos, vivenciar situações reais de comunicação no âmbito da sala de aula e fora dela.

Professor 17 - Acredito muito, não só para a minha prática, mas para compartilhar com meus colegas. Antes do curso a realidade era outra, vontade não faltava, mas o comodismo misturado à falta de interesse falava mais alto. O uso das tecnologias era difícil, pois nem sempre tínhamos computadores e internet. Hoje a visão é outra, o inglês tornou-se respeitado. Quando quero usar a sala de informática, mesmo com poucos recursos as secretárias param o serviço delas e mandam internet para sala de informática. O mais incrível de tudo é que consegui despertar interesse nos alunos. Este ano entraremos com o pé direito mudando o conceito de se aprender Língua Inglesa.

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados evidenciam que o CFPM criou oportunidades para a reflexão e construção de conhecimentos novos por parte dos professores. Percebemos que eles entenderam a importância de se propor aulas de inglês com vistas ao desenvolvimento dos processos de conhecimento e dos objetivos cognitivos para que o objeto de conhecimento possa ser experienciado (relembrado e compreendido), conceituado (entendido), analisado (analisado e avaliado) e aplicado (aplicado e criado) visando uma aprendizagem bem-sucedida.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

À guisa de exemplificação do envolvimento dos professores, apresentamos, na Figura 4 um *padlet* criado por um dos alunos e compartilhado pelo seu respectivo professor, durante o CFPM. Ele pode nos revelar que os professores estão em busca de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e estão, também, conectados ao mundo virtual dos alunos da era digital.

Figura 4. *Padlet* de um aluno



Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

O ensino de língua inglesa passa por mudanças decorrentes do avanço tecnológico que impactou o modo de comunicação mundial. Mudaram os alunos, professores, abordagens de ensino, recursos didáticos e o professor tem que se equilibrar em meio a tantas mudanças. Uma das saídas para o professor em exercício seriam os cursos de formação contínua, mas esses, na área de ensino de língua inglesa, estão escassos e quando existem, ficam nos grandes centros, portanto distantes geograficamente de muitos professores. Dessa maneira, a falta de cursos de formação e o desconhecimento de pedagogias que possam atender alunos da era digital se tornam um problema para o ensino de língua inglesa. Surge dessa necessidade a ideia de criar o CFPM.

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, “investigar como um curso de formação *on-line* para professores de inglês pode contribuir para que os participantes renovem suas práticas pedagógicas”, podemos afirmar que os participantes assimilaram os conceitos sobre Pedagogia dos Multiletramentos, Pedagogia Learning by design e

Taxonomia digital de Bloom. Demonstraram, também, que acreditam que tais teorias, concretizadas em planos de aula, podem estimular a motivação e despertar o interesse do aluno e que os princípios dos processos de conhecimento “experienciar, conceituar, analisar e aplicar” e os objetivos cognitivos de Bloom “relembrar, entender, analisar, avaliar, aplicar e criar” mostraram-se adequados para a criação das tarefas. Porém, nossas análises apontam a necessidade de mais cursos de formação sobre multiletramentos para os docentes para que eles se sintam mais seguros e promovam uma prática pedagógica mais adequada à nova geração de alunos.

Consideramos que este estudo seja uma contribuição ao processo de formação continuada de professores de inglês no contexto da educação pública, por ter selecionado um contexto real para o seu desenvolvimento que inclui a criação e implementação do CFPM e ainda, refletido sobre pedagogias que perpassam processos de conhecimento essenciais para que a aprendizagem ocorra: experiência, conceituação, análise e aplicação. Pode ser considerada de grande relevância aos pesquisadores formadores de professores e aos próprios professores de inglês da educação pública. Outra grande contribuição foi o uso dos recursos digitais utilizados ao longo do CFPM.

Finalmente, entendemos que o assunto não encerra por aqui e são necessárias mais pesquisas que possam contribuir para este estudo, por exemplo, a aplicação dos planos de aula planejados durante o curso nas salas de aula de língua inglesa, a receptividade dos alunos e outros desdobramentos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition**. New York: Longman, 2001.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de resignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

ARRUDA, C. F. B. A mudança no processo de avaliação. *In*: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas: Pontes, 2013, p. 107-140.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. Trabalho apresentado no **I CLAFPL**, Florianópolis, 2006.

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

BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook**: The Cognitive Domain. David McKay, New York. 1956.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: encurtador.com.br/yFORZ. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. **Guia do Livro Didático 2015 – Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol**. Brasília: MEC / SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 ago. 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 21-40.

CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**, v. 2, n. 12, 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/8000050/Blooms-Digital-Taxonomy-v212>. Acesso em: 11 out. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015. p. 1-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **e-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment**. New York: Routledge, 2017.

DIAS, R. **Conteúdo Básico Comum (CBC) Língua Estrangeira de Minas Gerais – Fundamental - 6º ao 9º**, 2003. Manuscrito.

DIAS, R. Entrevista. **Polifonia**, v. 25, n. 371, p. 160-170, jan./abr. 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes, 2013.

GOMES, L. C. **Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na modalidade a distância**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: Experiências, Desafios e Possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MINAS GERAIS, SEE. **Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)**. Disponível em: encurtador.com.br/bdy19. Acesso em: 13 out. 2019.

MINAS GERAIS, SEE. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/lmulU. Acesso em: 13 out. 2019.

NIKOLIĆ, M.; DABIĆ, T. **Bloom's Taxonomy Revisited in the Context of Online Tools**. International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research (str. 316-320). Belgrade: Singidunum University, 2016.

OLIVEIRA, E. C.; MELLO-PAIVA, K. S. F. Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista Leitura**, v. 1, p. 105-128, 2014.

WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. *In*: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (ed.). **The future of literacy studies**. Houndmills, Basingstoke, UK: Agrave Macmillan, 2010. p. 123-140.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: DIAS, Reinildes; MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade on-line. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 50-80, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2769>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 05/05/2020.
