

A cultura *maker* e o CEFR: uma pesquisa-ação articulatória entre esses conceitos

The maker culture and the CEFR: an action-research articulating these concepts

La cultura *maker* y el CEFR: investigación-acción que articula estos conceptos

Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa¹
Joel Cezar Bonin²

Resumo

O presente texto expõe a análise de uma pesquisa-ação realizada ao longo do ano de 2022, que resultou na produção de um site de viagens em inglês que faz parte de uma dissertação defendida no programa de pós-graduação em Educação Básica (PPGEB) da Uniarp, de Caçador-SC. Além disso, pretende estabelecer alguns pontos comuns entre a *cultura maker* e a Abordagem Orientada à Ação – AoA. A cultura *maker* combina o uso de recursos tecnológicos com a educação para criar produtos educacionais e a ideia de “fazer juntos”. O AoA, adotado pelo CEFR, proclama que “[...] a aprendizagem de uma língua deve ser orientada no sentido de permitir ao aluno atuar, em situações reais do cotidiano, expressando-se e realizando tarefas de diferentes naturezas” (Council of Europe, 2020, p. 29). Na sala de aula, implementar o AoA significa envolver o aluno no processo de aprendizagem, colocando a educação entre o social e o individual através da interação colaborativa na sala de aula (Council of Europe, 2020). Com base nos resultados obtidos durante a pesquisa, associados à base teórica da *cultura maker* e do CEFR, este artigo visa articular esses pontos e abrir caminhos para uma transformação na sala de aula, em que os verdadeiros protagonistas sejam os próprios alunos.

Palavras-chave: Cultura *Maker*, CEFR, Abordagem Orientada à Ação, Língua inglesa, BNCC.

Abstract

The present text exposes the analysis of an action-research carried out throughout the year of 2022, which resulted in the production of a travel website in English that is part of a dissertation defended in the master's program in basic education (PPGEB) of Uniarp, from Caçador-SC, Brazil. In addition, it intends to establish some common points between the maker culture and the Action-oriented Approach- AoA. Maker culture combines the use of technological resources with education to create educational products and the idea of “making together”. The AoA, adopted by the CEFR, proclaims that “[...] learning a language should be directed towards enabling the student to act, in real everyday situations, expressing himself and performing tasks of different natures” (Council of Europe, 2020, p. 29). In the classroom, implementing the AoA means involving the student in the learning process, placing education between the social and the individual through collaborative interaction in the classroom

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Secretaria Municipal de Educação de Caçador/SC, Brasil.
E-mail: lusavania060@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2472-8330>

² Professor da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador/SC, Brasil.
Email: boninj7@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>

(Council of Europe 2020). Based on the results obtained during the research, associated with the theoretical basis of the maker culture and the CEFR, this article aims to articulate these points and open paths for a transformation in the classroom, in which the true protagonists are the students themselves.

Keywords: Maker culture, CEFR, Action-oriented approach, English language, BNCC.

Resumen

Este texto presenta el análisis de una investigación acción realizada a lo largo del año 2022, que resultó en la producción de un sitio web de viajes en inglés que forma parte de una disertación defendida en el programa de maestría en educación básica (PPGEB) de la Uniarp, de Caçador- SC, Brasil. Además, pretende establecer algunos puntos comunes entre la cultura *maker* y el Enfoque Orientado a la Acción – EoA. La cultura *maker* combina el uso de recursos tecnológicos con la educación para crear productos educativos y la idea de “hacer juntos”. El EoA, adoptado por el CFER, proclama que “[...] el aprendizaje de una lengua debe estar orientado a permitir al estudiante actuar, en situaciones reales cotidianas, expresándose y realizando tareas de diferente naturaleza” (Consejo de Europa, 2020, p. 29). En el aula, implementar, EoA significa involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje, ubicando la educación entre lo social y lo individual a través de la interacción colaborativa en el aula (Consejo de Europa, 2020). A partir de los resultados obtenidos durante la investigación, asociados a los fundamentos teóricos de la cultura *maker* y el CFER, este artículo pretende articular estos puntos y abrir caminos para una transformación en el aula, en la que los verdaderos protagonistas sean los propios estudiantes.

Palabras clave: Cultura *Maker*, CFER, Enfoque Orientado a la Acción, idioma inglés, BNCC.

Introdução

A aprendizagem de um idioma enfrenta debates constantes e cada grupo acaba defendendo metodologias, abordagens e práticas para envolver o aluno nesse processo. Porém, estudos realizados pelo *Cambridge English Language Assessment* descrevem estimativas quanto ao tempo necessário de exposição e utilização da língua para alcançar níveis de proficiência (*Cambridge University Press*, 2013). Deste modo, pode-se afirmar que é preciso utilizar a língua, estar em contato com ela, realizando tarefas de diferentes naturezas para conseguir aprendê-la. Em contrapartida, observa-se a utilização crescente de tecnologias, celulares, tablets e computadores pelos alunos para diversos fins e a Língua Inglesa é, muitas vezes, utilizada para a realização de inúmeras dessas atividades como, por exemplo, gravar vídeos, conversar por aplicativos ou jogar.

A Cultura *Maker* é a “ação de colocar a mão na massa, associada ao uso de recursos tecnológicos [...] onde o aluno tem autonomia para criar, modificar ou transformar objetos,

sendo o principal protagonista de seu aprendizado” (Paula et al., 2021, p. 2). E, com a utilização de tecnologias cada vez mais presente na realidade de vários alunos, o contexto escolar pode beneficiar-se dessa realidade através da Cultura *Maker* e colaborar para a aprendizagem de um idioma.

Em relação à aprendizagem de idiomas, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas ou *Common European Framework of Reference (CEFR)* apresenta uma abordagem para o ensino de Línguas voltadas à ação denominada *Action-oriented Approach (AoA)*. As tarefas na *Action-oriented Approach* podem envolver “a criação de um produto” e podem também descrever a utilização da língua em contextos sociais. Por isso, implementar a AoA significa envolver o aluno no processo de aprendizagem, colocando a educação entre o social e o individual através da interação colaborativa na sala de aula (Council of Europe, 2020). Quando o aluno conversa com alguém, assiste a um filme, realiza uma compra online, entre várias outras tarefas, o aluno está utilizando a linguagem como forma de interação e mediação em sociedade (Council of Europe, 2020).

Ademais, procurar envolver o aluno na utilização das tecnologias para a criação de algum produto e aliar a Língua Inglesa como segunda língua nessa aprendizagem foi a proposta de uma pesquisa-ação realizada no ano de 2022 em uma escola municipal de Caçador-SC. Esta pesquisa-ação foi parte da dissertação de mestrado “*Abordagem Adotada Pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Língua Inglesa*” e está ligada ao programa de pós-graduação em Educação Básica da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador-SC, defendida em 2022.

Deste modo, o texto que será apresentado aqui demonstra alguns elementos que constituem esta dissertação e sua correlação com o mundo da cultura *maker*, que coloca o aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, na medida em que eles colaboram com os professores na construção de produtos educacionais capazes de revelar suas capacidades criativas e proativas no processo de ensino.

O espaço de aprender e ensinar

Tradicionalmente, o cenário principal de ensino e aprendizagem era a sala de aula, aonde as principais ferramentas utilizadas eram o quadro negro e o giz. O professor

desempenhava um papel central como transmissor de conhecimento no processo de ensino, enquanto os alunos eram principalmente receptores passivos de conhecimento. A utilização de livros complementava esse estilo de ensino, servindo como recurso para fins de pesquisa.

Com a popularização dos computadores, tablets e smartphones conectados à internet, o aprendizado e a busca por assuntos de interesse do aluno ou considerados essenciais na educação, passaram a ser realizados de forma mais autônoma.

Assim, este artigo aborda a cultura *maker*, que abraça o conceito de “faça você mesmo” para colaborar com o processo de aprendizagem, aliado ao uso de tecnologias. Além disso, é apresentado o CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas), que possui uma abordagem para o ensino de línguas, voltada ao protagonismo e à atuação dos alunos na sociedade.

Incorporando esses dois conceitos, este artigo relata uma experiência realizada com alunos de uma escola municipal de Caçador-SC, na criação de um *website*. Este artigo pretende também contribuir para uma visão mais interativa do ensino-aprendizagem no contexto desta realidade educativa.

A cultura maker

A cultura *maker* ou cultura do “fazer” envolve a criação ou a fabricação de algo que pode ou não incluir o uso de recursos tecnológicos e envolve o aluno no trabalho colaborativo, por meio do pensamento e da inovação (Yumi et al., 2017).

Em seu artigo, Martins et al. (2021), apresentam um quadro comparativo entre um laboratório de informática e um espaço *maker* e enfatizam o protagonismo dos alunos e a necessidade de colaboração, além do uso da tecnologia como suporte pedagógico e não como fim.

Raabe e Gomes (2018) afirmam que a “abordagem *maker* tem grande potencial para enriquecer a formação dos jovens no sentido de torná-los produtores de tecnologia e não apenas consumidores” (Raabe; Gomes, 2018, p. 7). Eles também apontam a atenção que deve ser dada à abordagem de ensino, para que esta possa integrar conhecimentos.

Satomi e Perner-Wilson (2011) acrescentam que para consolidar o movimento *maker*, “é necessário estar atento a três pontos: aprendizagem, comunidade e exposição” (Satomi; Perner-Wilson, 2011 apud Yumi et al., 2017, p. 3). Ao relacionar esses pontos ao aprendizado

de um idioma, podemos associar a necessidade de um processo de aprendizagem para a criação de um produto no ambiente tecnológico, como um jogo, um vídeo ou um site. Se os alunos precisam elaborar algo em uma língua estrangeira, eles precisam estudar, praticar, pesquisar e experimentar habilidades linguísticas adequadas até finalizarem um produto.

A comunidade segundo Satomi e Perner-Wilson (2011 apud Yumi et al., 2017) é formada com o envolvimento do grupo na criação do produto como um esforço de equipe, onde todos podem cooperar utilizando seu conhecimento e habilidades incorporadas. A exposição é a fase final da atividade, através da partilha do produto para que outras pessoas possam dele usufruir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento brasileiro que menciona diretrizes e conhecimentos essenciais que os alunos devem adquirir, afirma que “o uso das tecnologias de informação e comunicação, entre outras experiências, permite aos alunos ampliar a compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, as relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BNCC, 2018, p. 60).

Desse modo, a BNCC considera as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem em função da presença das tecnologias e do engajamento dos alunos na sua utilização como algo muito positivo. A tecnologia, embora geralmente associada ao imediatismo das respostas, segundo a BNCC e alinhada com Satomi e Perner-Wilson (2011 apud Yumi et al., 2017) também possui uma conexão muito forte com o conceito de comunidade e sua exposição no mundo escolar indica as inúmeras possibilidades de comunicação e interação no ambiente tecnológico.

Utilizar a tecnologia para criar um produto, que é desenvolvido pelos alunos, é uma das características da cultura *maker*. Raabe e Gomes expressam que o “movimento *maker* na educação permite que os alunos pensem como inventores em vez de serem ensinados sobre invenções” (Raabe; Gomes, 2018, p. 8).

Raabe e Gomes (2018) também relacionam algumas práticas pedagógicas comuns à cultura *maker*. Primeiro, eles citam a flexibilidade curricular. Como os alunos são os protagonistas do processo de aprendizagem, algumas mudanças podem ocorrer durante esse processo. Por exemplo, na construção de um vídeo, algumas ideias podem surgir durante o processo, alterando a forma como são apresentadas. O professor deve estar preparado para aceitar estas mudanças, ou seja, estar aberto à flexibilidade curricular. Além disso, como os alunos são os protagonistas na construção de algo, os conteúdos poderiam ser incorporados ao

longo do processo de acordo com o progresso dos alunos nos projetos, como pontos gramaticais que precisam ser aprendidos para escrever melhor ou algumas habilidades de fala, relacionadas à pronúncia e entonação, algo que os alunos não estão familiarizados como gravar um vídeo. Este é um aspecto importante da flexibilidade, pois a autonomia dos alunos para escolher os temas de interesse e o papel do professor que deve atuar como um guia para auxiliá-los no que for necessário, são elementos-chave da cultura *maker*.

Além disso, segundo Raabe e Gomes (2018), relacionado à flexibilidade curricular, cabe ao professor “fazer as conexões entre o conhecimento escolar e científico com as práticas que estão sendo realizadas pelos alunos” (Raabe; Gomes, 2018, p. 16). A avaliação, segundo os autores, também é completamente diferente da avaliação baseada na memorização.

A avaliação baseada na memorização costuma ter um repertório limitado a ser estudado e pode ser baseada em pontos gramaticais ou vocabulário específico, por exemplo. Por outro lado, a avaliação segundo Raabe e Gomes é uma avaliação em que o aluno e a turma são vistos de forma integral. Autonomia, colaboração, esforço, organização e a forma como os alunos registram ideias são pontos importantes no processo de avaliação. O professor deve considerar todos esses aspectos ao avaliar os alunos.

Gavassa (2020, p. 40) complementa esses pontos, citando a importância de “ênfase em construir algo por si só, não é suficiente para o aprendizado”. A referida autora expõe a necessidade de incorporar uma finalidade na construção de um produto, para que a atividade não se torne meramente uma atividade manual. Portanto, a aprendizagem aliada a aspectos cognitivos, como aprender vocabulário, pontos gramaticais, pronúncia ou desenvolver habilidades de escrita no aprendizado de um segundo idioma, entre outros, deve existir para caracterizar a cultura *maker*.

Estabelecendo uma relação entre a importância de um propósito na construção de um produto ao aliar a cultura *maker* ao uso de tecnologias, a quinta competência geral da BNCC afirma que os alunos devem aprender a “entender, usar e criar a informação digital e as tecnologias de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (inclusive escolares) para comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018, p. 9).

Por seu turno, Oliveira (2022) aponta a importância dessa competência geral da BNCC, mencionando a criação de *podcasts* e a edição de vídeos como atividades que podem ser desenvolvidas pelos alunos. Esse tipo de atividade pode ser utilizada nas aulas de inglês como segunda língua nas escolas e servir de estímulo para que os alunos desenvolvam não apenas a produção escrita, mas também a oral que, muitas vezes, é esquecida na prática diária na escola.

Diante disso, o professor de línguas pode incorporar essas características da cultura *maker*, aproveitando o interesse dos alunos por um tema específico, aliando o uso da linguagem e da tecnologia, e colocando os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem. No final, os alunos podem aproveitar da sua criação compartilhando-a através dos meios digitais.

A Abordagem de Ação-orientada (AoA) adotada pelo CEFR.

O CEFR (2001) é um extenso documento desenvolvido pelo Conselho da Europa para orientar o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas. Quando o documento inicial foi elaborado em 2001, os autores procuraram, antes de mais nada, definir a abordagem que gostariam de adotar no ensino de uma língua. Segundo o documento, “[...] a aprendizagem deve ser direcionada para permitir que os alunos atuem em situações da vida real, expressando-se e realizando tarefas de diversas naturezas. Assim, o critério sugerido para avaliação é a capacidade comunicativa na vida real, em relação a um *continuum* de capacidade” (Council of Europe, 2020, p. 29).

O CEFR descreve ações que as pessoas realizam como agentes sociais, nas quais a linguagem é parte fundamental do processo. Assistir a um filme, fazer uma compra online, participar de um debate, atuar como mediador entre pessoas que falam línguas diferentes; estas e muitas atividades e estratégias são apresentadas no documento.

Essas atividades e estratégias são apresentadas em quadros que detalham diversas ações mediadas pela linguagem de acordo com o nível de proficiência em que a pessoa se encontra. Os níveis de proficiência vão desde o nível pré-A1, passando pelos níveis A1, A2, B1, B2, C1 até o nível C2, que é o nível mais alto. Esses descritores são divididos em atividades de recepção como ouvir músicas e compreendê-las; de produção, como fazer um discurso ou escrever um e-mail; de interação, como conversar com alguém e de mediação,

como criar condições para que duas pessoas que falam línguas diferentes, ou que têm dificuldade na comunicação, se entendam. Estes são apenas alguns exemplos entre muitos descritores que o CEFR apresenta (*Council of Europe*, 2020).

Em sala de aula, ao utilizar a abordagem do CEFR, a Abordagem Orientada à Ação (AoA), o professor deve buscar envolver o aluno no processo de aprendizagem para que ele possa interagir com outros alunos durante as atividades, utilizando seus conhecimentos enquanto incorporam novas percepções para desenvolver tarefas de aprendizagem (*Council of Europe*, 2020).

Essa abordagem pode envolver a criação de um produto. As tarefas propostas aos alunos exigem a resolução de problemas e tomada de decisões como postar um blog ou desenvolver um projeto social, entre outros. Nesse processo, o aluno precisa aprender fazendo, podendo errar e refazer, pois isso faz parte do processo. O professor deve atuar como incentivador e guia neste percurso (Piccardo; North, 2019). “Essas técnicas permitem que os alunos trabalhem cooperativamente, assumam responsabilidades, pensem e expressem seus pontos de vista livremente, escolham voluntariamente seus tópicos de estudo, projetem e implementem seus próprios trabalhos, respeitem uns aos outros, compartilhem seus produtos coletivamente. Esses processos contribuem para o desenvolvimento pessoal dos alunos e os educam como cidadãos democráticos (Acar, 2019, p. 127).

O documento *Action-Oriented Approach Handbook* (CASLT), desenvolvido pelo Governo do Canadá, por meio da Associação Canadense de Professores de Segunda Língua, propõe alguns parâmetros que o professor deve observar ao criar tarefas no contexto da AoA. Aspectos como a interação do aluno durante o processo e a aplicação do produto em situações reais de uso são alguns desses parâmetros (CASLT, 2019).

Além disso, o CEFR descreve competências plurilíngues e pluriculturais. Estas competências reconhecem a linguagem não como um sistema de signos a serem decodificados. Em vez disso, expõe a relação da língua com os aspectos culturais e o ambiente em que é utilizada e o conhecimento que a pessoa deve possuir em outras línguas (*Council of Europe*, 2020). Quando os alunos desenvolvem competências plurilíngues e pluriculturais, a capacidade de usar a língua para se comunicar aumenta e a AoA pode se relacionar com esses aspectos, uma vez que a AoA busca desenvolver no aluno a capacidade de usar a língua para realizar uma tarefa proposta. Com base no conhecimento que já possuem; os alunos são incentivados a superar suas dificuldades para realizarem outra tarefa.

Além de ajudar, cabe ao professor estimular, provocar e desafiar os alunos nesse processo (Piccardo, 2014).

Porém, mais do que isso, a AoA promove o desenvolvimento das competências dos alunos de forma global, aproveitando o seu potencial para que, em grupo, possam ajudar e serem ajudados com respeito e dignidade, na medida em que desenvolvem sua autonomia, pensamento crítico e cooperação. Estas atitudes que podem ser desenvolvidas na sala de aula estão expostas de modo claro no Guia para o Desenvolvimento e Implementação de Currículos para a Educação Plurilíngue e Intercultural (*Council of Europe*, 2016).

Observando as competências que a cultura *maker* busca desenvolver e as competências que a AoA também busca desenvolver nos alunos, como a capacidade de utilizar a linguagem para realizar uma tarefa proposta, notamos algumas semelhanças. Desenvolver a autonomia dos alunos, o pensamento crítico, a associação de ideias no desenvolvimento de uma tarefa em grupo são fatores essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos como seres autônomos, sociais e interacionais. Algo muito claramente encontrados em ambos documentos.

Metodologia

Durante o ano de 2022 foi realizado um projeto com alunos do 9º ano da disciplina de Língua Inglesa da Escola Municipal Pierina Santin Perret, de Caçador-SC. O trabalho fez parte de uma pesquisa-ação para a dissertação de mestrado intitulada “Abordagem Adotada pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Língua Inglesa” do programa de Pós-graduação em Educação Básica da Uniarp, Santa Catarina.

O objetivo desta pesquisa foi apresentar o CEFR e o AoA e comparar a abordagem adotada pelo CEFR com a abordagem para a aprendizagem da língua inglesa da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que é o principal documento oficial que orienta o processo de aprendizagem e ensino nas escolas do Brasil.

A escola tinha duas salas de aula do 9º ano, contudo, foi escolhida apenas uma turma do 9º ano para realizar o projeto e todos os alunos foram convidados a participar. Segundo a matriz curricular municipal, os alunos têm apenas 45 minutos de aula de inglês por semana. É comum que, no final do ensino fundamental, no 9º ano, a maioria dos alunos possuam

proficiência em inglês no nível A1. Algo muito aquém do esperado pelos documentos BNCC e CEFR.

A BNCC é o documento oficial que orienta os principais pontos que os alunos devem aprender na escola. Este documento aponta conhecimentos considerados essenciais que estão em um nível superior de proficiência em inglês. Ter consciência da importância de adequar as atividades ao nível de proficiência dos alunos pode ajudá-los a trabalhar com mais autonomia.

A dissertação apresentou nos primeiros capítulos o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR) e a Abordagem Orientada para a Ação (AoA). Foi feita uma comparação entre o CEFR e a Base Nacional Comum Curricular em relação ao nível de proficiência necessário para produzir algumas das atividades sugeridas pelo documento brasileiro.

Após a apresentação sobre o CEFR, a AoA e a BNCC, foi realizada uma pesquisa-ação com os estudantes. Esta pesquisa-ação consistiu em um projeto que contou com a colaboração destes mesmos estudantes para a construção de um site de viagens sobre a cidade onde moravam – Caçador-SC. O projeto seguiu seis etapas para ser concluído.

A primeira etapa da pesquisa-ação envolveu um questionário online e incluiu questões relacionadas ao perfil dos alunos e suas preferências para uma proposta de trabalho nas aulas de inglês. Vários alunos demonstraram interesse na criação um site de viagens para a cidade de Caçador-SC.

A segunda etapa da pesquisa-ação foi a elaboração dos planos das aulas de inglês, sendo a atividade sugerida mais votada pelos alunos: a criação de um site. Durante todo o processo de criação do site, os alunos primeiro precisaram conhecer os aspectos apresentados em um site de viagens real, lendo textos e assistindo vídeos e compreendê-los, antes de começarem a desenvolver seu produto.

Devido ao nível de proficiência, os alunos tiveram que contar com a ajuda uns dos outros e do professor para compreenderem os vídeos e os textos escritos do site de viagens para produzir a parte escrita. Simultaneamente, foram realizadas a terceira e a quarta etapas da pesquisa-ação. Depois que cada plano de aula foi preparado, ele foi implementado. Após a implementação, um roteiro foi preenchido pela professora com algumas percepções sobre as tarefas realizadas. Ali, foram listadas as principais intercorrências da turma em relação às atividades, o comportamento dos alunos, aspectos como autonomia, interação, a utilização do conhecimento pelos alunos e uso da língua inglesa.

A quinta etapa da pesquisa-ação foi realizada pelos estudantes. Eles preencheram um formulário com suas observações relacionadas à criação do site, suas dificuldades, suas impressões e algumas observações sobre o uso da língua inglesa.

A sexta e última etapa da pesquisa-ação foi a análise final dos dados obtidos na pesquisa. A coleta de dados foi quanti-qualitativa. Através dos formulários do Google, os dados obtidos foram quantitativos, pois estavam relacionados com o número de alunos que tinham as mesmas opiniões sobre uma atividade ou assunto específico, mas como a maioria das questões estava relacionada às percepções dos alunos sobre as atividades, os dados foram analisados qualitativamente.

Resultados e discussões

Como já comentado neste texto, o objetivo desta pesquisa-ação foi utilizar a AoA para as aulas de inglês e coletar informações sobre os alunos e a percepção do professor do idioma sobre as aulas de inglês com esta abordagem. Os alunos, após um questionário online, optaram por escrever um site sobre a cidade onde moravam: Caçador-SC.

A construção do site durou dois meses, e após todo o processo de redação, escolha das fotos e gravação dos áudios para o site, os alunos puderam concluir o trabalho.

Para as análises da pesquisa-ação, alguns dados foram coletados por meio de um questionário, dirigido aos alunos, que consistia em dez perguntas, respondidas através do Formulários Google, individualmente pelos alunos, sendo algumas delas relacionadas ao tipo de abordagem que foi realizada, as atividades em equipe, a cooperação, a aprendizagem fora da disciplina e oportunidade de expressão do conhecimento por parte do aluno. Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Embora os dados apresentassem alguns gráficos com números, as principais respostas estavam relacionadas à opinião dos alunos sobre as aulas.

A primeira questão estava relacionada à percepção dos alunos sobre o tema (a construção do site) em relação ao seu aprendizado de inglês. A maioria dos alunos considerou o tema e a metodologia da aula muito ou relativamente úteis para expressar os seus conhecimentos (Lusa, 2022).

A segunda questão estava relacionada à percepção do aluno sobre as atividades propostas. Foi questionado se as atividades contribuíram para a geração de conhecimento em

inglês. A maioria dos alunos respondeu que as atividades ajudaram parcialmente no conhecimento em inglês. Conforme exposto anteriormente, estudos realizados pela *Cambridge English Language Assessment* descrevem uma estimativa do tempo necessário para a exposição e uso da língua para se atingir níveis de proficiência considerados razoáveis (*Cambridge University Press*, 2013). O projeto teve apenas dois meses para ser concluído, com quatro aulas de 45 minutos por mês. Por conta disso, o conhecimento da língua inglesa não pôde ter um grande desenvolvimento, embora os alunos tenham atingido uma percepção mais clara de suas limitações e dificuldades.

A terceira questão estava relacionada às atividades realizadas durante a criação do site. Foi questionado se as atividades exigiram mais conhecimento em inglês do que o conhecimento que já possuíam do idioma. A maioria dos alunos concordou que as atividades exigiram mais conhecimento em inglês do que o seu conhecimento. “Os alunos do nível A1 ou A2 conseguem produzir frases e frases simples e isoladas” (*Council of Europe*, 2020, p. 66). Vale lembrar que para a escrita do site de viagens foi necessário escrever um texto, o que se mostrou um grande desafio para eles.

A quarta questão estava relacionada ao auxílio do professor durante a produção do site de viagens. Para os alunos, o professor colaborou parcial ou totalmente na produção do site. A colaboração foi necessária devido ao nível de proficiência em inglês dos alunos (Lusa, 2022), que como já mencionado, era limitado.

A quinta questão estava relacionada à metodologia utilizada. Foi questionado se a metodologia ajudou no processo de aprendizagem: 60% dos alunos tiveram a percepção de que a metodologia ajudou parcialmente no processo de aprendizagem. Quase 27% dos alunos tiveram a percepção de que a metodologia ajudou totalmente no processo de aprendizagem e 13% dos alunos tiveram a percepção de que a metodologia não ajudou no processo de aprendizagem (Lusa, 2022).

Foi possível perceber que a maioria teve uma percepção mais clara de suas limitações, tanto em relação ao idioma quanto em relação ao uso de tecnologias em sala de aula para a criação do site de viagens.

A sexta questão estava relacionada à oportunidade de expressar seus conhecimentos durante as atividades. Mais de 80% dos alunos tiveram a percepção de que as atividades lhes ofereceram a oportunidade de expressar seus conhecimentos. Alunos que conheciam bem a cidade de Caçador-SC e que estavam familiarizados com o uso da tecnologia para escrever

textos e buscar informações e imagens puderam expressar seus conhecimentos de modo mais adequado (Lusa, 2022).

A sétima questão estava relacionada ao aprendizado fora da disciplina e o despertar do interesse por assuntos fora da disciplina com a criação do site. A maioria dos alunos respondeu que conseguiu aprender fora da disciplina e que o tema despertou o interesse por assuntos diversos para além das questões formais de aprendizado do idioma. Em relação ao trabalho em equipe, apenas alguns alunos acreditaram que o formato do trabalho não facilitou o aprendizado. Contudo, a maioria sentiu uma certa autonomia para realizar as atividades (Lusa, 2022).

A oitava questão estava relacionada à metodologia. Foi questionado se a metodologia despertou a curiosidade sobre temas desconhecidos. Mais de 70% dos estudantes concordaram com esta afirmação (Lusa, 2022).

A nona questão foi sobre a percepção do aluno sobre sua autonomia durante a produção do site. 60% dos alunos tiveram a percepção de que tiveram um pouco de autonomia durante a produção do site. Devido ao nível de proficiência em inglês, muitos alunos precisaram de ajuda durante a produção do site.

A última questão estava relacionada ao trabalho em equipe. Foi questionado se o trabalho em equipe ajudou no processo de aprendizagem. 60% dos alunos tiveram a percepção de que o trabalho em equipe ajudou muito no processo de aprendizagem.

Embora tenham surgido algumas dificuldades durante todo o processo de criação do site de viagens, ao se depararem com o produto, no qual cada aluno teve uma pequena participação, demonstraram grande orgulho e autovalorização. O produto pode ser conferido através do seguinte link:

<https://docs.google.com/document/d/1ILRi3LM4sePa2sn5TFTpw2YPazkVOJQwGnHv9mEZe4/edit>

Considerações finais

Associar o uso de tecnologias para criação de um produto ao aprendizado de um idioma é um método que pode ser utilizado para ajudar os alunos a aumentar seu tempo de exposição e contato com o idioma.

Em relação à criação do site, o objetivo final foi alcançado embora algumas dificuldades devido ao nível de proficiência dos alunos tiveram que ser contornadas. Algumas atividades necessitaram de alguns ajustes, mas com a ajuda do professor e dos alunos com maior proficiência, puderam ser finalizadas.

As diferenças de proficiência dos alunos na língua inglesa foram o maior desafio. Para a finalização do texto em inglês muitas questões gramaticais poderiam ter sido discutidas, mas seria necessário um tempo muito maior que não estava disponível devido ao cronograma da pesquisa-ação.

Percebeu-se que quando os alunos recebiam uma proposta clara para apresentar o produto final, primeiro precisaram se organizar e pensar nos passos que deveriam ser seguidos para finalizar o produto. Utilizar tecnologias gravando vídeos, áudios (como em um podcast), ou criando sites sobre temas de interesse, são exemplos de atividades que podem aliar o uso de tecnologias e os conceitos da cultura *maker* com o aprendizado da língua inglesa.

Além disso, para a gravação de vídeo e áudio, uma parte importante desse processo que é a comunicação verbal, precisou ser incorporada pelos alunos, o que, muitas vezes, não acontece em sala de aula, devido ao pouco tempo e ao grande número de alunos.

Além do mais, ter um propósito claro para a aula pode acabar diminuindo algumas reclamações comumente compartilhadas na aula de inglês, como perguntar por que estão aprendendo determinada matéria se ela, frequentemente é vista como inútil. Dar autonomia, capacidade de escolha de assuntos de interesse e desafiar os alunos pode ser um agente motivador para a aprendizagem.

Por isso, a experiência prática na entrega de um produto também expõe as suas limitações e dificuldades, mas ao mesmo tempo desafia-os a superá-las para que possam compartilhá-las com outras pessoas. O trabalho em equipe buscou um equilíbrio entre as diferentes habilidades que os alunos possuem à medida que aprendem a ajudar os colegas e aprendem a aceitar a serem ajudados.

Além disso, aproveitar os laboratórios de informática nas escolas e aplicar a cultura *maker* pode ser introduzido para estimular os alunos a aprender a língua inglesa. Diante disso, viu-se que estratégias diferentes e diversificadas podem ajudar os estudantes a encontrarem motivação, interesse e desejo pelo conhecimento de qualquer assunto. O mais importante é incitá-los a saírem do comodismo e a usarem a tecnologia a favor de conhecimentos mais pertinentes.

Referências bibliográficas

ACAR, Ahmet. **The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education Into Language Teaching**. United Arab Emirates. ESBB, 5(1). (2019). Disponível em <https://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2019/06/ahmet-acar-2.pdf> (Acesso em 05 set. 2023).

BRASIL, Ministério da Educação. **(BNCC) Base Nacional Comum Curricular**. (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_Site.Pdf (Acesso em 11 set. 2023).

CAMBRIDGE UNIVERSITY. **Introductory Guide to The Common European Framework Of Reference (CEFR) For English Language Teachers**. Cambridge University Press (2013). Disponível em: <https://www.englishprofile.org/images/pdf/guidetocefr.pdf> (Acesso 15 set. 2023).

CASLT, Canadian Association of Second Language Teachers. **Action-Oriented Approach Handbook**. Canada, Caslt/Acpls (2019). Disponível em: <https://Www.Caslt.Org/Wp-Content/Uploads/2021/12/Sample-Aoa-Handbook-En.Pdf> (Acesso 15 nov. 2023).

COUNCIL OF EUROPE. **Guide For The Development And Implementation Of Curricula For Plurilingual And Intercultural ... Education**. S.L.: Council Of Europe. Strasbourg. (2016). Disponível em: <https://Rm.Coe.Int/Coermpubliccommonsearchservices/Displaydctmcontent?Documentid=09000016806ae621> (Acesso 05 set. 2023).

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Companion Volume. S.L.: Council Of Europe. Strasbourg. (2020). Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Acesso 22 out. 2023).

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Council Of Europe. Cambridge University Press, Language Policy Unit, Strasbourg. 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97> (Acesso 22 out. 2023)

DUARTE, Adriana Yumi Sato; SANCHES Regina Aparecida; DEDINI, Franco Giuseppe. Do Movimento Maker À Customização Em Massa: O Uso Das Tecnologias Da Informação e Comunicação Na Indústria Têxtil E De Confecção. **Blucher**, São Paulo: (p. 876-885). (2017). DOI 10.5151/Cbgdp2017-092. <https://Pdf.Blucher.Com.Br/Designproceedings/Cbgdp2017/092.Pdf> (Acesso 05 dez. 2023).

GAVASSA, Regina Célia Fortuna Broti. Educação maker: muito mais que papel e cola. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 33–48, 2020. DOI: 10.20396/tsc.v7i2.14851. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14851> (Acesso 19 abr. 2024).

LUSA, Vânia Cristina Marcon Da Rocha. **Abordagem Adotada Pelo Quadro Comum Europeu De Referência Para Línguas E A Base Nacional Comum Curricular Para O Ensino De Língua Inglesa.** Repositório Digital Uniarp. Disponível em: <https://Acervo.Uniarp.Edu.Br/?P=2843> (Acesso 08 mai. 2023).

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia; RAABE, André. **Práticas Pedagógicas Remixadas: Tendências Da Cultura Digital.** Joaçaba: Editora UNOESC. 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19381/2/Prticas_pedaggicas_remixadas_tendencias_da_cultura_digital.pdf (Acesso 15 dez. 2023).

OLIVEIRA, Maria Victória. **Educação Mão Na Massa Ganha Espaço Nas Escolas e Amplia Protagonismo Do Estudante.** (2022). Disponível em: <https://Porvir.Org/Educacao-Mao-Na-Massa-Ganha-Espaco-Nas-Escolas-E-Amplia-Protagonismo-Do-Estudante/> (Acesso 08 mai. 2023).

PAULA, Bruna Braga de; MARTINS, Camila Bertini; OLIVEIRA, Tiago de. Análise Da Crescente Influência Da Cultura Maker Na Educação. **Educitec - Revista De Estudos E Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico.** Manaus, Brasil, v. 7. E134921. (2021): DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1349>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1349> (Acesso 30 set. 2023).

PICCARDO, Enrica. **From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway.** Curriculum Services Canada. Toronto, Ontario, CSC. (2014). Disponível em: https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/tagged_document_csc605_research_guide_english_01.pdf (Acesso 09 dez. 2023).

PICCARDO, Enrica; NORTH, Brian. **The Action-Oriented Approach.** UK. Multilingual Matters. (2019).

RAABE, André; GOMES, Eduardo. Maker: Uma Nova Abordagem Para Tecnologia Na Educação. **Revista Tecnologias Na Educação,** Ano 10, Vol. 26 Edição Temática VIII. Minas Gerais (2018). Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/09/art1-vol.26-edicaotematicaviii-setembro2018.pdf> (Acesso 10 dez. 2023).

Recebido: abril/2024.

Publicado: outubro/2024