

Google Maps e letramentos digitais na aula de inglês: um estudo de caso

Google Maps and digital literacy in the English classroom: a case study

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Gabriel Gonçalves Benjamim de Souza

 Felipe Barbosa dos Santos

Resumo: Neste trabalho, abordamos as práticas de letramentos digitais (Freitas, 2010) no ensino fundamental durante o Estágio Supervisionado II em uma universidade pública da Paraíba. Através da aplicação de uma sequência didática (Cristovão, 2009), utilizamos como foco de estudo e produção o Google Maps. Sendo assim, objetivamos analisar as práticas de letramentos digitais, em relação ao uso do *Maps* em sala de aula. Esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso qualitativo-interpretativista (Moreira; Caleffe, 2008). Na análise, descrevemos como os estudantes interagiram com o website e contrastamos o modelo de panfletos produzidos pelos estagiários com os feitos pelos estudantes. A pesquisa identificou os seguintes aspectos: de um lado, resistência ao uso do *Maps* em Inglês, além da falta de acesso a instrumentos digitais. Por outro lado, aquisição dinâmica de vocabulário e maior nível de engajamento dos alunos.

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras e Artes da UEPB

Gabriel Gonçalves Benjamim de Souza. Graduando em Letras-Inglês na UEPB

Felipe Barbosa dos Santos. Graduado em Letras Inglês pela UEPB

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Aula de Inglês. Letramentos digitais. *Google Maps*.

Abstract: In this work, we address digital literacy practices (Freitas, 2010) in elementary education during Supervised Internship II at a public university in Paraíba. Through the application of a didactic sequence (Cristovão, 2009), we used Google Maps as the focus of study and production. Therefore, we aim to analyze digital literacy practices in relation to the use of Maps in the classroom. This research is classified as a qualitative-interpretative case study (Moreira; Caleffe, 2008). In the analysis, we describe how students interacted with the website and contrast the model of pamphlets produced by interns with those made by students. The research identified the following aspects: on the one hand, resistance to the use of Maps in English, in addition to the lack of access to digital instruments. On the other hand, dynamic vocabulary acquisition and a higher level of student engagement.

Keywords: Supervised internship. English lesson. Digital literacies. Google Maps.

Introdução

O presente trabalho ocorre em decorrência da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A disciplina, como previsto pela ementa, tem como objetivo consiste em desenvolver a prática pedagógica aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, e na elaboração de planos de aula e regências para o Ensino Fundamental: anos finais.

Tendo em vista a necessidade de socializar nossas experiências, tomamos como objeto de estudo deste trabalho a utilização do website Google Maps como ferramenta contribuinte para as práticas de letra-

mentos digitais dos estudantes, baseando-nos na definição de Freitas (2010) e, como consequência, um ensino dinâmico e contextualizado de vocabulário referente à língua inglesa.

Sendo assim, objetivamos, neste artigo, analisar as contribuições do uso do *Google Maps* para as práticas de letramentos digitais e as possíveis dificuldades que circundam a utilização deste *website*. Para alcançarmos esse objetivo, iremos: (i) apresentar o planejamento da aula dedicada para a utilização da ferramenta; (ii) descrever as interações dos estudantes com o *website*; e por fim, (iii) contrastar as produções dos panfletos feitos pelos estudantes com o modelo apresentado pelos estagiários.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão utilizados, como base teórico-metodológica, contribuições de pesquisadores na área de letramentos digitais, tais como Freitas (2010); Kumaravadivelu (2003), Nascimento, Santos e Silveira (2019); e Souza Júnior, Silva e Costa (2020), para que possamos apreender as práticas de letramentos dos estudantes no âmbito da aula de língua inglesa em escola pública.

Neste trabalho, os dados foram gerados a partir dos planos de aula produzidos pelos estagiários, autores deste estudo, da observação em sala de aula durante o período de regência e das produções escritas realizadas pelos estudantes do 7º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.

Assim, este artigo está dividido nas seguintes seções, para além da Introdução e das Considerações finais: referencial teórico; metodologia; e análise de dados, resultados e discussões. Na seção de referencial teórico, empreendemos as teorias discutidas pelos autores em que baseamos nossa pesquisa. Na metodologia, abordaremos o desenvolvimento da pesquisa de forma mais aprofundada. Na seção de análise, os dados gerados no âmbito no referido componente curricular são discutidos à luz de discussões teóricas previamente sinalizadas.

A BNCC e o ensino de língua inglesa

Ao longo dos séculos, os processos de globalização vêm se acelerando e se expandindo cada vez mais (Santos, 2001). Essa aproximação de relações políticas, sociais, culturais e econômicas tem se intensificado, especialmente, nas últimas décadas com o surgimento e ampliação da internet e suas ferramentas. Assim, ao passar do tempo, o uso destas tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais cotidianas, ao ponto de se tornarem indispensáveis para o bom funcionamento social.

Sendo assim, no contexto atual, o aprendizado da língua inglesa tem se tornado cada vez mais indispensável. Uma vez que, o inglês sai de uma posição pertencente apenas a seus falantes nativos e assume o status de língua internacional (Jenkins, 1998).

Desta forma, a língua inglesa assume a forma de principal mediadora para a efetivação do processo de globalização e de formação de seus vínculos pluri/transnacionais. E, assim demonstra-se a importância de ensinar a língua inglesa em um contexto pós-moderno, como prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2018, p. 241).

Ademais, a BNCC propõe uma perspectiva abrangente para o conceito de letramento, denominando-as de multiletramentos, englobando também as práticas sociais do meio digital. De acordo com o docu-

mento, o domínio da língua inglesa “[...] potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.” (BNCC, 2017, p. 242).

Isto posto, na seção subsequente deste trabalho, primeiramente discutimos o conceito de sequências didáticas em sala de aula, sua implantação e sobre a inserção de textos provenientes de ambientes digitais nas sequências.

Sequência Didática para o ensino de línguas

O conceito de Sequência Didática (SD) pode ser definido, a partir da compreensão de Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) como “um conjunto de módulos escolares [...]” podendo ser “[...] organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (p. 93). Segundo Cristovão (2009, p. 305), O principal objetivo das SDs é a produção de textos escritos e elas são “[...] são comumente organizadas em torno de gêneros”. E esses gêneros textuais se constituem enquanto práticas para o agir social e se apresentam à disposição dos falantes inseridos em uma sociedade (Cristovão, 2009, p. 306).

Com relação aos textos a serem utilizados em uma SD, deve-se levar em consideração o seu aspecto social. Dessa forma, os textos escolhidos para as SDs devem preparar o estudante para o agir social da linguagem em seus múltiplos contextos, sendo ideal a utilização de textos originados a partir de contextos sociais reais (Pasquier; Dolz, 1996). No entanto, esses textos não devem ser usados apenas como ‘pretextos’ para o ensino de um aspecto a ser abordado em uma atividade, mas deve-se objetivar o desenvolvimento da criticidade do leitor (Carmagnani, 1995).

Dito isto, é preciso entender que os contextos sociais perpassam por transformações através do tempo. Sendo assim, os textos acompanham essas mudanças, se adaptam aos novos usos da linguagem, e se alinham às novas necessidades dos falantes. Portanto, concordamos com as afirmações de Perrenoud (2002) e Nascimento (2014) sobre a formação de professores e sua necessidade de reconfiguração diante das mudanças sociais presentes na sociedade pós-moderna, e especificamente com Sousa Júnior, Silva e Costa (2020) em relação às mudanças analógicas, “[...] sendo muitas delas proporcionadas pelos aparatos tecnológicos que trazem outras maneiras de contato com/na construção do conhecimento” (Sousa Júnior; Silva; Costa, 2020, p. 180).

Assim, consideramos, também, a perspectiva pós-método elucidada por Kumaravadivelu (2003), que visa a criticidade do professor, tanto para o ensino, sobretudo concernente à ideia de que, atualmente, devemos considerar macroestratégias e não métodos e metodologias enraizadas de ensino de línguas, como para saber se adequar aos contextos amplos ou restritivos de seus estudantes.

Portanto, diante de um mundo globalizado, onde a comunicação perpassa o ambiente digital, demonstra-se importante a aplicação das SD em salas de aula de Língua Inglesa. Sendo, nestas, pertinente utilizar textos provenientes do ambiente digital, bem como a instrução nas ferramentas digitais necessárias para a circulação desses textos.

Deste modo, na seção seguinte, apresentaremos um breve apanhado histórico sobre o uso do termo letramento. Em seguida, abordaremos as definições de letramento, letramentos, e letramentos digitais, sob a ótica de diferentes teóricos.

Letramentos e Letramentos digitais

Inicialmente, ser uma pessoa letrada significava ser alguém versado em letras, ou seja, erudita em língua e literatura. Porém, a palavra letramento não está necessariamente relacionada ao sentido do adjetivo 'letrado'. É sugerido que o primeiro uso da palavra letramento na língua portuguesa ocorreu, em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato, apesar de nesse livro, a autora não apresentar uma definição para o termo. Porém, o primeiro livro a introduzir a palavra no meio educacional foi a obra “Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso” (1988) de Leda Tfouni (Soares, 2003).

Soares (2003, p. 6) diferencia letramento de alfabetização, para o autor, letramento é: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Enquanto a alfabetização é definida como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

De acordo com Nascimento, Santos e Silveira (2019, p. 54), alguns pesquisadores nacionais utilizam o termo em sua forma pluralizada, 'letramentos', “englobando as teorias de letramento crítico, multiletramentos [multiletramentos] e novos letramentos, incluindo, dessa forma, o contato com diferentes tipos de textos e mídias”.

Inserido nesses novos letramentos, Souza (2007, p. 60) traz as ideias de Gilster (1997, p. 1) que define letramento digital¹ como “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma

1. Destacamos que, quando mencionamos letramento digital, no singular, nos referimos às perspectivas desenvolvidas pelos autores que mencionamos. No entanto, para este trabalho, seguimos a perspectiva que aborda o conceito de forma pluralizada, pois engloba as práticas sociais.

vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores”. Essa perspectiva soa limitante, nos dias de hoje, quando observamos a pluralidade de ferramentas digitais que circulam globalmente, como *smartphones* e *tablets*. No entanto, a definição de Souza (2007) soa mais abrangente, pois conceitua letramento digital como:

uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (Souza, 2007, p. 59).

Diferentemente da ideia de relacionar os letramentos digitais apenas a uso de computadores, Souza (2007) amplia este conceito e o possibilita abranger as práticas através de diferentes meios eletrônicos, mesmo que, na época da publicação do seu texto, o número de meios digitais fosse inferior quando comparados aos atuais.

Acerca desta questão, Souza (2007) aponta a definição desenvolvida pela *Association of College & Research Libraries*, que entende este como: “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (SOUZA, 2007, p. 57).

Para Serim (2002), ser letrado digitalmente é “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (apud Souza, 2007, p. 57). Bem como as primeiras definições de letramentos digitais, ambas citações acima ainda se mostram restritas, pois acabam não abarcando ideias essenciais associadas aos letramentos digitais, como sua pluralidade e sua importância para a formação de seres críticos.

Por fim, Freitas (2010) apresenta uma definição mais completa, quando comparada com as anteriores, pois esta compreende:

[...] letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (Freitas, 2010, p. 340-341).

Assim, os letramentos digitais podem ser entendidos como processos realizados para o desenvolvimento de específicas competências no indivíduo, nos quais ele entenda e ponha em prática o conhecimento, adquirido ou formado, através dos meios digitais.

Dito isto, concluimos com as ideias de Knobel e Lankshear (2014), trazidas por Nascimento, Santos e Silveira (2019) afirmando a necessidade de enxergar a sala de aula fora dos contextos convencionais, nos quais o enfoque era a escrita alfabética. Pois, assim como o mundo está em constante evolução, a sala de aula deve também estar, já que esta deve ser um reflexo do mundo externo. Dessa forma, deve-se tentar buscar a implementação de ferramentas digitais em sala, considerando o contexto socioeconômico dos alunos, para proporcionar uma expansão nas formas em que os alunos se relacionam, e se entendem socialmente.

Contexto da pesquisa

O Estágio Supervisionado II iniciou suas atividades mediante diversas discussões em sala de aula, abordando vários autores com diferentes temáticas relativas ao ensino; as quais nos ajudaram na elaboração dos planos de aula para as regências. Assim, após a definição da escola

que iríamos estagiar, iniciamos o processo de observação e elaboração dos planos de aula, simultaneamente. A aplicação prática do estágio, ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental: anos finais, de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Referentes ao período de observação e regência, atuamos entre 4 de abril a 20 de junho de 2023.

Durante o período de observação, percebemos que a turma era constituída por 35 estudantes entre 11 e 16 anos de idade e o nível de habilidade linguística na língua inglesa da turma era básico-iniciante. Observamos que os estudantes apresentavam dificuldade em elaborar sentenças simples, tanto oralmente quanto de forma escrita. Adicionalmente, os alunos possuíam vocabulário limitado e apresentavam resistência à utilização da língua inglesa durante as aulas.

Observamos, também, que as salas de aula contavam com um quadro branco, uma *Smart TV* de 50 polegadas e janelas para a circulação de ar, além de carteiras desgastadas dispostas em fileiras com pouco espaço entre elas. O número de assentos era limitado em comparação ao número de estudantes, sendo necessário, por vezes, a retirada de carteiras de outros ambientes da escola.

Devido à quantidade de estudantes em um espaço pequeno, a acústica da sala era inadequada, o que dificultava a compreensão do que era dito pelos estudantes e professores, contribuindo para a dispersão dos estudantes durante as aulas. Além de se distraírem com conversas paralelas, os alunos também, constantemente, se dispersavam utilizando seus smartphones.

Diante desse contexto, para esta turma, optamos por desenvolver duas sequências didáticas por acreditar que estas trabalham de forma aprimorada as diversas habilidades requeridas para o aprendizado de LI. Ademais, as SD possuem como base o desenvolvimento de al-

gum gênero textual durante sua aplicação (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 93), o que acaba sendo uma excelente oportunidade para a prática de letramentos digitais dos estudantes, a partir inserção de ferramentas digitais em sala de aula (Nascimento; Santos; Silveira, 2019). E consequentemente, os alunos acabam tendo um tempo maior para a fixação dos conteúdos ministrados, pois estes acabam sendo retomados ao longo das aulas.

Consideramos necessária a utilização de recursos digitais nessa SD, pois, primeiro, levamos em consideração a dispersão dos estudantes em relação a aula, como notado no período de observação; segundo, o interesse deles em utilizar ferramentas digitais, e terceiro, o mundo contemporâneo globalizado que espera que os indivíduos sejam capazes de utilizar essas tecnologias para a comunicação. Dessa maneira, tentamos adaptar nossas aulas para introduzir aos estudantes as ferramentas digitais, de modo que eles possam experimentar a língua inglesa em suas diferentes modalidades, alinhando-nos à proposta da BNCC (2018).

Para este artigo, dentre os instrumentos digitais selecionados para o desenvolvimento de ambas SD, teremos o enfoque no *Google Maps*. O *website*, que possui também um aplicativo para dispositivos móveis, consiste em um mapa digital com informações provenientes de imagens de satélite e das contribuições de seus usuários. Dentre essas contribuições, pode-se destacar as funções de avaliações e comentários de atrações turísticas e estabelecimentos, além de dados referentes ao tempo de viagem por meio de diferentes meios de transporte.

Sendo assim, iremos, em um primeiro momento, expor a SD elaborada pelos estagiários, mais especificamente na aula III, módulo III. Em seguida, descreveremos como os estudantes interagiram com o *website* durante a aplicação da referida aula. Posteriormente, iremos apresentar as produções finais da SD feitas pelos estudantes (*leaflets*), nas quais

eles deveriam utilizar o *Google Maps* durante sua elaboração. Por fim, iremos contrastar com as produções dos estagiários. Essas etapas serão feitas para analisarmos a efetividade do *Google Maps* como ferramenta contribuinte para as práticas de letramentos digitais dos estudantes, bem como seu consequente auxílio na produção final proposta pela SD.

Diante disso, essa pesquisa pode ser classificada como qualitativa a partir de sua natureza dos dados, pois esta “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73). Esta pesquisa classifica-se, também, como uma pesquisa descritiva, pois tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 2002, p. 42). Ademais, no que diz respeito a geração de dados, esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso (Moreira; Caleffe, 2006), visto focalizarmos uma situação específica em um dado contexto específico, ao passo que visamos contribuir para o ensino de línguas.

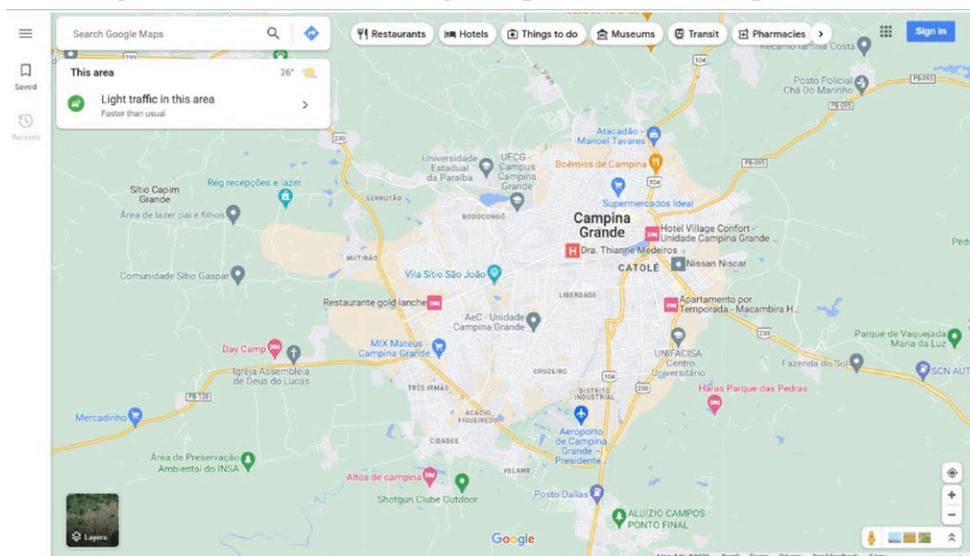
Apreendendo as práticas de letramentos digitais através de SD na aula de língua inglesa

Levando em consideração a perspectiva pós-método, com fulcro nos empreendimentos de Kumaravadivelu (2003) e nas discussões sobre SD de Dolz e Schneuwly (1998), optamos por elaborar uma SD, contemplando, inerentemente, o gênero textual *leaflet* como produção final. Por conseguinte, com o intuito de produzir o *leaflet*, se fez necessário que os estudantes participassem em práticas de letramentos digitais (Freitas, 2010) enquanto eram apresentados ao vocabulário, em língua inglesa, essencial para a elaboração do gênero textual supracitado.

Sendo assim, pensamos em uma sequência didática que: contemple os assuntos determinados pelo livro didático, utilizasse ferramentas digitais como o *Google Maps* e trabalhasse um gênero textual atual, que se encontra em circulação, como o *leaflet*. Porém, como objeto de estudo para esta análise, teremos enfoque na aula dedicada ao *Google Maps*, na produção do *leaflet*, e nas implicações destas.

Dessa forma, optamos por instruir os estudantes a usar o *Google Maps*, que é uma importante ferramenta digital de localização geográfica, utilizado, inclusive, em transportes públicos urbanos na cidade de Campina Grande, de modo que os estudantes pudessem experienciar a língua inglesa (LI) em suas diferentes modalidades (Brasil, 2018), e de maneira autêntica. O *Google Maps*, doravante (GM), consiste em um mapa digital com informações relevantes sobre várias áreas ao redor do mundo, ela conta com versões de website para computador e aplicativos para dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

Figura 1 – *Printscreen* da *Google Maps* focalizando Campina Grande

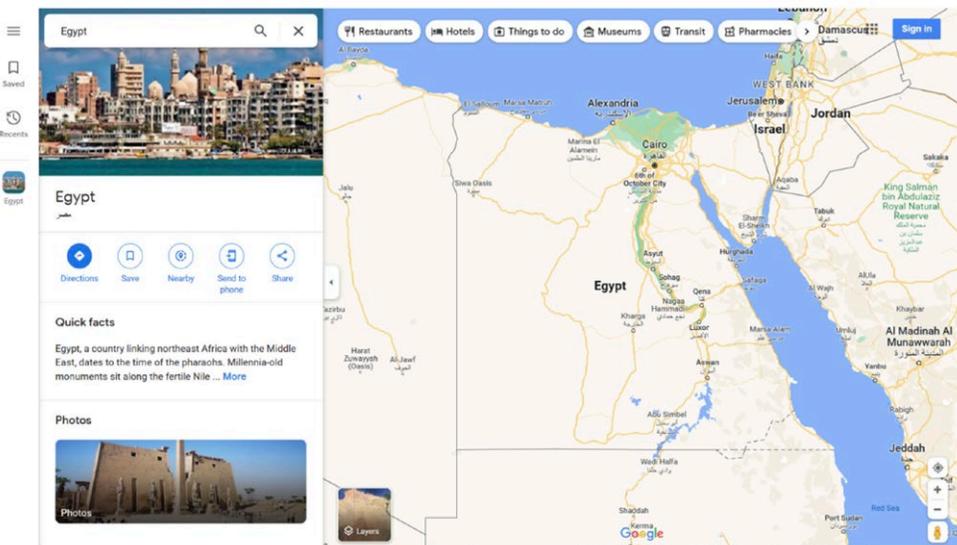


Fonte: retirado a partir do *Google* (2023)

Podemos observar, através da Figura 1, a versão da ferramenta utilizada durante as aulas, a de website para computador, com algumas de suas funcionalidades, como informações sobre restaurantes, trânsito, hotéis, pontos turísticos, entre outros.

Já na Figura 2, podemos ver, em uso, a função de pesquisa do GM. Essa funcionalidade pode ser utilizada para a escolha de uma determinada região que se deseja obter informações sobre. No exemplo abaixo, o GM apresenta informações sobre o Egito (*Egypt*), sua geografia, principais rodovias, alguns fatos sobre o país, opções de compartilhamento, e a opção *directions*, que será abordada mais profundamente em seguida.

Figura 2 – *Printscreen* do Google Maps focalizando o Egito

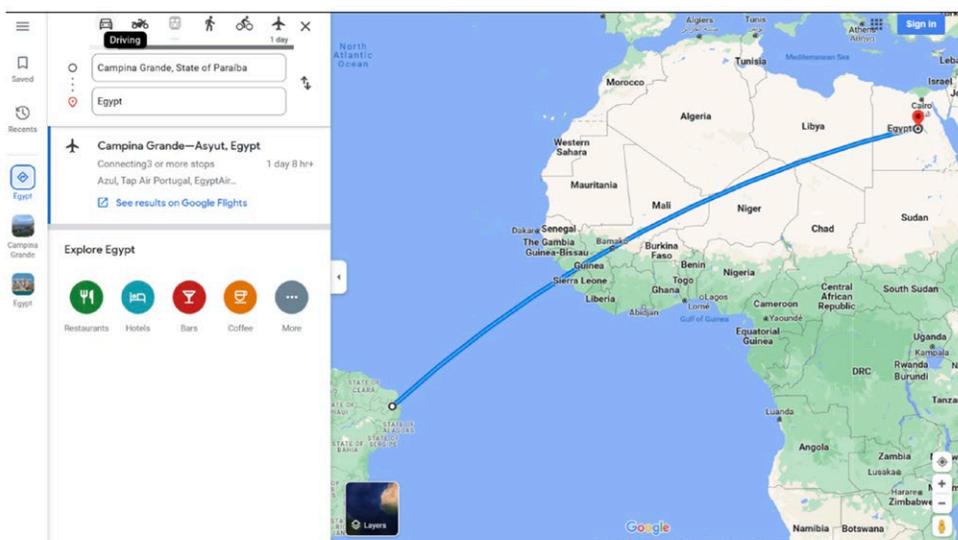


Fonte: retirado a partir do Google (2023)

A função *directions* apresenta o destino final (*Egypt*) e o ponto de partida (Campina Grande), bem como suas respectivas localizações no mapa *mundi*. Destacamos, dentro dessa função, a opção de escolha do meio de transporte desejado para a viagem que, ao sobrepor com o

cursor, apresenta o verbo no gerúndio relacionado ao meio de transporte escolhido. Além disso, o GM sugere o transporte que a ferramenta considera mais adequada à viagem. No exemplo abaixo, foi sugerido um voo com conexões para o destino, alinhado à sua duração de 1 dia e 8 horas, conforme visualizamos na Figura 3.

Figura 3 – *Printscreen* do itinerário de Campina Grande ao Egito



Fonte: retirado a partir do *Google* (2023)

Conforme exposto pelas figuras acima, o GM apresenta a LI em seu uso real, multimodal e contextualizado. Dessa forma, na aula III, os alunos foram introduzidos à ferramenta, em equipes, com o auxílio dos professores estagiários, com o intuito de criar um itinerário a ser utilizado em seus *leaflets*. As interações foram categorizadas em cinco aspectos: dificuldade de manuseio da ferramenta; obtenção de informações necessárias para a criação do itinerário; resistência ao uso do inglês durante a interação; uso da língua durante a interação; e demonstração de interesse pela ferramenta.

Assim, dividimos a turma em sete grupos. No Grupo 1, os estudantes apresentaram dificuldade na utilização do touchpad e teclado, pois informaram estarem acostumados a manusear apenas telas sensíveis ao toque. Obtiveram as informações necessárias, não apresentaram resistência em utilizar o website em inglês, repetiam, em voz alta o nome das funções do GM que estavam utilizando, e demonstraram entender o que as palavras em inglês indicavam ao relacionarem com a iconografia, as imagens e as informações recebidas pela ferramenta. Dois dos estudantes relataram ser este o seu primeiro contato com a plataforma e demonstraram curiosidade em descobrir mais funcionalidades do GM, indagando se poderiam pesquisar qualquer lugar do mundo, incluindo suas residências.

No Grupo 2, as estudantes não apresentaram dificuldade em manusear o teclado e o touchpad e durante a interação conseguiram as informações necessárias para o desenvolvimento do itinerário. Entretanto, quando se deparam com o *site* completamente em inglês, as alunas apresentaram resistência e questionaram se elas não poderiam usar a plataforma em português. Apesar disso, as alunas concordaram em fazer uso do inglês em alguns momentos e demonstraram interesse pelo uso do GM.

No Grupo 3, os estudantes não apresentaram dificuldade no manuseio do computador, conseguiram suas informações para o itinerário, além de não apresentar resistência do uso de inglês durante a interação. Porém, foi possível notar uma falta de interesse no uso da plataforma e na aula em si, demonstrando uma carência de autonomia dos alunos, pois estes só faziam o que os professores pediam ou indicavam durante a interação.

Bem como o Grupo 1, os estudantes do Grupo 4 apresentaram dificuldade no uso do touchpad, no entanto, também conseguiram as

informações necessárias para o itinerário. Os estudantes deste grupo não apresentaram resistência no uso do inglês durante a interação, e demonstraram grande interesse pela plataforma.

Os alunos do Grupo 5 não apresentaram dificuldade em manusear o equipamento e a ferramenta, obtiveram com facilidade as informações que precisavam para o seu itinerário, e destacaram-se por sua autonomia durante a utilização da plataforma. Ao contato com o GM em inglês, os alunos apresentaram um espanto inicial, mas não resistiram ao uso e também repetiram os nomes das funcionalidades em voz alta quando solicitados. O grupo demonstrou interesse no uso da plataforma e pediu para pesquisarem mais lugares além do requerido para o *leaflet*.

O Grupo 6, constituído por apenas um estudante que optou por fazer a atividade individualmente, decidiu não participar da interação com o GM e não apresentou justificativa. Similarmente, o Grupo 7 decidiu não participar da atividade de interação com o GM e justificou a ausência alegando cansaço dos integrantes. A seguir, apresentamos a Tabela 1, que ilustra os dados discutidos acima, sobre as interações dos estudantes com o GM.

Tabela 1 – Interações dos estudantes na produção do *Google Maps*

Grupos/ Interações	Dificuldade de manuseio	Informações necessárias para o itinerário	Resistência ao uso do inglês	Uso do inglês	Demonstração de interesse
Grupo 1	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 2	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Grupo 3	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Grupo 4	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 5	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Grupo 6	–	–	–	–	–
Grupo 7	–	–	–	–	–

Fonte: elaborado pelos autores deste artigo (2023)

Sendo assim, como forma de concluir a SD, inserindo as práticas de letramentos digitais da aula III, para a última aula (IV) foi solicitado a entrega e apresentação do *leaflet*, impresso ou manual, e nestes foram requeridos, aos alunos, uma série de elementos que deveriam constar na produção final, pois estes englobariam todos os conteúdos abordados durante a SD. A seguir, apresentamos a lista destes elementos:

Elemento I: “*Travel to...*”. Este elemento seria o título, o destino que eles escolheram anunciar em seus “*leaflets*”.

Elemento II: “*Where to go?*”, mostrando os pontos turísticos do país-destino escolhido.

Elemento III: “*What do to?*”. Este refere-se às atividades turísticas presentes nos lugares.

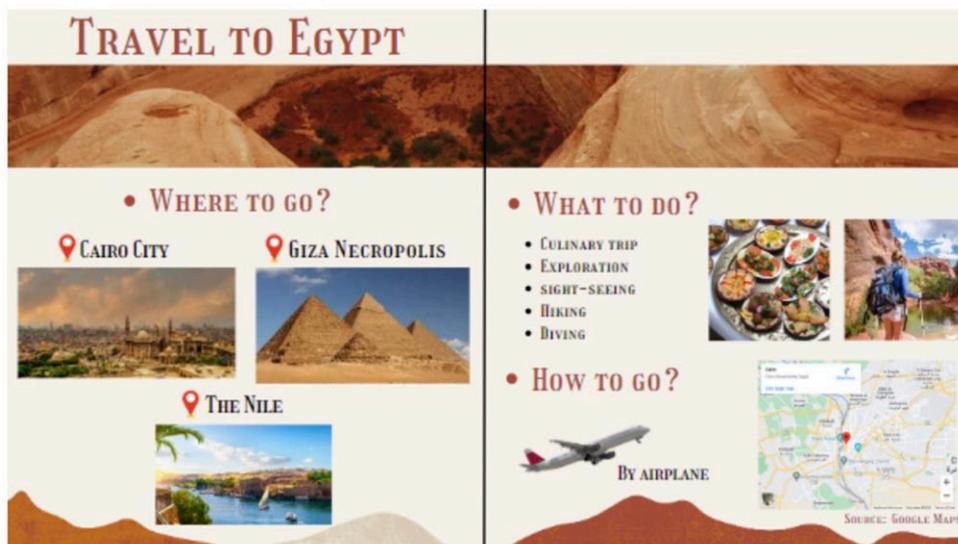
Elemento IV: “*How to go?*”, exibindo o meio de transporte usado para chegar ao destino anunciado.

Elemento V: Um *print* da página do *Google Maps* mostrando a localização no mapa do local de destino.

Sendo assim, para realização dos elementos II, III e IV, se fez necessário o entendimento e o uso das *question words*, que foram trabalhadas na primeira aula da sequência didática. No elemento IV, era necessário o uso do vocabulário referente a meios de transporte e as preposições associadas a estes. E, por fim, para a realização do elemento V, era necessário a utilização do *Google Maps*.

Para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão da atividade e dos critérios que seriam utilizados para avaliar a totalidade da produção final, foram entregues aos estudantes um modelo de *leaflet* (produzido pelos autores, que pode ser observado abaixo na Figura 4.

Figura 4 – Leaflet produzido pelos estagiários



Fonte: elaborados pelos estagiários, autores deste artigo (2023)

Como forma de auxiliar as discussões, criamos uma tabela com os sete grupos criados em sala, os quais foram solicitados a atividade. Vale ressaltar que, dos sete grupos, três grupos não entregaram a atividade, os Grupos 5 e 7 não apresentaram nenhuma justificativa, já o Grupo 6 alegou não possuir impressora para imprimir as imagens ou o panfleto.

Na Tabela 2 a seguir, marcamos com um (✓), os elementos que cada grupo inseriu adequadamente no seu *leaflet*, e com um (X), os elementos ausentes ou inseridos inadequadamente, o (–) indica que a produção não foi entregue.

Tabela 2 – Elementos contemplados na elaboração dos *leaflets* pelos alunos

Grupos/ Elementos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Elemento I	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento II	✓	X	✓	✓	–	–	–
Elemento III	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento IV	✓	✓	✓	✓	–	–	–
Elemento V	X	X	X	✓	–	–	–

Fonte: elaborados pelos estagiários, autores deste artigo (2023)

Portanto, os dados, em geral, indicam os benefícios da utilização do GM em sala de aula, enquanto meio para a prática de letramentos digitais, pois esta promove uma interação dos alunos com uma ferramenta útil na vida cotidiana. Ademais, vale ressaltar que, a interação dos estudantes, mesmo que pequena, com o GM já se constitui como prática de letramentos digitais (FREITAS, 2010).

Entretanto, foi observado que os estudantes apresentaram: dificuldade no manuseio do equipamento sem tela sensível ao toque; resistência inicial ao acessar a ferramenta em LI; e relataram falta de acesso a equipamentos digitais em casa, como computadores e impressoras, para a realização dos elementos digitais requeridos (Elemento V) na produção final da SD. O aspecto referente à resistência ao uso da LI em sala, pode estar relacionado a uma cultura de não-utilização do inglês devido a numerosidade de alunos na turma.

Apesar dos empecilhos elencados, conforme observado pelas produções e interações em sala de aula, constatamos que o GM contribui para uma aprendizagem dinâmica de vocabulário de língua inglesa. Além disso, propicia um maior interesse dos estudantes quando comparado a aulas unicamente expositivas.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos analisar o uso do *Google Maps* como meio para as práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental: anos finais, durante o componente curricular Estágio Supervisionado II. Justificando-se através da importância da inserção de ferramentas digitais em salas de LI, para que assim aconteça um ensino contextualizado de LI, além de levar os alunos as práticas de letramentos digitais.

Apontamos que o objetivo deste artigo foi alcançado, visto ser possível identificar e analisar as dificuldades e contribuições que a ferramenta pode proporcionar para a sala de aula de LI no contexto deste trabalho. Destacamos, enquanto dificuldades, o número de estudantes; a resistência ao uso da ferramenta em LI; e acesso limitado a equipamentos digitais. Como contribuições, reiteramos o desenvolvimento das práticas de letramentos digitais em si; o contato com o inglês em uso real; a aprendizagem dinâmica e efetiva de vocabulário; e maior nível de interesse e engajamento dos estudantes.

Entretanto, reconhecemos as limitações deste trabalho, uma vez que as dificuldades apresentadas ao longo do estudo podem não refletir a realidade de outras turmas de ensino fundamental II, devido à natureza desta pesquisa. Não obstante, evidenciamos que este artigo pode contribuir para o levantamento de discussões futuras sobre as práticas de letramentos digitais e para futuras aplicações do *Google Maps* nas aulas de inglês na escola pública.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARMAGNANI, A. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 123-132.

CRISTOVÃO, V. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (org.). *O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75, 1996.

FREITAS, M. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf>. Acesso: 20 jun. 2023.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.2.119>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NASCIMENTO, A. O Ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 53-73.

NASCIMENTO, A.; SANTOS, G.; SILVEIRA, T. Letramentos digitais e formação inicial de professores: entre ser discente e tornar-se docente. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 13 n. 26, p. 51-64, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27607>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, n. 2, p. 31-41, 1996.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, M. Letramento. *Diário do grande ABC*, v. 29, p. 3, 2003.

SOUSA JÚNIOR, M. G.; SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. O uso de tecnologias digitais no planejamento de professores de inglês em período de estágio supervisionado. *Revista Leia Escola*, v. 20, n.1, p. 176-188, 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1766>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, V. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, 2007. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em: 20 jun. de 2023.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por

