

---

# USANDO O GOOGLE MAPS PARA DAR SUPORTE À INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES NA AULA DE INGLÊS

---

**VICTOR CARREÃO**

*vcarreao@yahoo.com.br*

Universidade Estadual de Campinas

**RESUMO:** Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar uma sequência didática realizada com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em uma escola bilíngue do estado de São Paulo. Buscamos trabalhar a integração de habilidades comunicativas (fala, oitiva, escrita e leitura) por meio da exploração de lugares com o recurso *Street View*, do *Google Maps*. Para muitos autores e professores, o ensino de línguas com foco em tarefas ajuda a trazer propósito e significado para a sala de aula, pois os alunos precisam trabalhar juntos para solucionar um problema utilizando a linguagem. A aprendizagem por tarefas prioriza o desempenho dos alunos, mas não rejeita a prática de estruturas gramaticais. Assim, a partir da leitura de diferentes obras literárias, os alunos desempenharam uma tarefa pedagógica, com base em uma modelagem (que serviu de suporte para alunos com pouca experiência com o idioma) feita pelo professor, a fim de praticar estruturas do inglês que são encontradas nas rubricas de exames de proficiência: a apresentação, descrição e comparação de imagens. Após esse momento, os alunos criaram apresentações digitais para interagir com os colegas, motivando-os a comunicar suas descobertas em inglês.

**Palavras-chave:** Integração de habilidades; Leitura; Tecnologia; Aprendizado por Meio de Tarefas.

## USING GOOGLE MAPS TO SUPPORT INTEGRATED SKILLS TASKS IN THE ENGLISH CLASSES

**ABSTRACT:** This case study aims to present a teaching sequence carried out with middle and high school students in a bilingual school in the state of São Paulo. We sought to integrate communicative skills (speaking, listening, writing, and reading) through the exploration of places using Google Maps' Street View feature. For many authors and teachers, task-based language teaching helps bring purpose and meaning to the classroom, as students need to work together to solve a problem using language. Task-based learning prioritizes student performance but does not reject the practice of grammatical structures. Thus, through reading different works, the students performed a pedagogical task, based on a writing model (which served as scaffold for students with little experience with the English language) created by the teacher, in order to practice English structures found in the rubrics of proficiency exams: the presentation, description, and comparison of images. After this, the students created digital presentations to interact with their classmates, motivating them to communicate their discoveries in English.

**Keywords:** Integrated Skills; Reading; Technology; Task-based Learning.

---

## INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, é comum encontrarmos diferentes “metodologias” de ensino de segunda língua nas redes sociais e nas propagandas de escolas e cursos. Encontrar uma abordagem de ensino que seja “universal” para o ensino de uma segunda língua não é tarefa fácil. A literatura relacionada a metodologias de ensino de inglês nos apresenta diversos métodos e abordagens. A compreensão e a expressão oral são muitas vezes o centro desses métodos de ensino, mas é importante lembrar que existem outras habilidades comunicativas que também têm espaço fundamental no aprendizado.

De acordo com Pedreiro (2013) e Leffa (1998), as primeiras metodologias de ensino de inglês estavam centradas nas práticas gramaticais e em exercícios de memorização. O uso da língua materna dos alunos não era incentivado em sala de aula e o objetivo final era que os alunos atingissem um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. O método “Gramático-tradução”, por exemplo, baseava-se na memorização de palavras e em exercícios de tradução. Esse método foi seguido pelo “Método Direto”, em que o uso da tradução foi substituído por exemplos em inglês que estivessem relacionados à rotina diária dos alunos. O “Método Audiolingual” considerava a linguagem como um fenômeno oral, que deveria ser aprendido antes da leitura. Existem outros métodos que seguem essa abordagem da linguagem oral como o centro do aprendizado, como a “Resposta Física Total” e a “Sugestopedagogia”, ambos baseados em diálogos e instruções verbais para que os alunos interajam com o ambiente. O “Método Silencioso” também priorizava as interações orais entre o aluno e o professor. Podemos considerar os métodos como a prática sistemática de uma “abordagem”. No geral, métodos utilizam planos com etapas e diretrizes específicas para atingir um objetivo. Por outro lado, uma abordagem é a visão geral, embasada por pressupostos teóricos, que sustenta as etapas adotadas em um método.

A “Abordagem Comunicativa” mudou a forma como o inglês era ensinado. Pedreiro (2013) apresenta essa abordagem de uma maneira que reforça sua preocupação com a linguagem como um evento social. Ela se preocupa mais com o uso efetivo da linguagem, e não necessariamente com a descrição linguística das partes que compõem uma língua. Neste tipo de abordagem, a interação social é o núcleo em torno do qual toda a prática em sala de aula gira. Leffa (1988) enfatiza essa ideia, mostrando que o ensino precisa ir além da análise do texto oral e escrito, levando consideração também as suas condições de produção e interpretação.

Após a ascensão da Abordagem Comunicativa, muito se tem discutido sobre o “pós-método”. O Pós-Método, segundo Feraria (2019), enfatiza as técnicas de ensino-aprendizagem no processo de aprendizado de acordo com as necessidades e características dos alunos, removendo o método como a peça central e determinante do sucesso das aulas. Essa flexibilidade no preparo das aulas pode beneficiar alunos com dificuldades na aprendizagem do inglês. Para Galante (2014), há quatro critérios importantes que guiam o planejamento de atividades didáticas na era pós-método:

- 
- Contexto: É preciso levar em consideração a consciência cultural, social e pragmática dos alunos e da instituição onde eles estão. Em outras palavras, onde e para quem estamos ensinando?
  - Identidade: Negociar identidades na sala de aula é uma estratégia necessária, pois os alunos podem apresentar diferentes pontos de vista em relação a uma língua estrangeira;
  - Variáveis afetivas e cognitivas: Fazer com que os alunos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem ou aprendam sobre a melhor forma de aprender um idioma pode ser um facilitador na hora de preparar atividades. Por exemplo, com a diferenciação na sala de aula, permitimos aos alunos correr riscos e se expressarem mais em inglês;
  - Prática crítica: É necessário que as atividades tragam um questionamento reflexivo e crítico do material pedagógico, permitindo conexões entre os alunos e suas próprias vidas, preconceitos e contextos sociais e históricos.

Entendemos que a discussão sobre pós-método possui implicações epistemológicas mais complexas do que as apresentadas acima. Porém, como nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre a formação e aplicação da sequência didática que aqui apresentamos, utilizaremos os critérios acima para uma reflexão inicial do perfil dos alunos que trabalharão nessa proposta pedagógica - e identificar como o diálogo com outras teorias pode enriquecer sequências pedagógicas futuras que tenham alguns pontos em comum com esta. Dessa maneira, o pós-método e a flexibilidade metodológica que ele traz permitem que a diferenciação em sala de aula possa ser explorada de maneira mais eficiente.

Em relação ao contexto, os alunos envolvidos nessa sequência pedagógica trabalham com a língua inglesa em uma perspectiva de uma língua estrangeira, mas tendo obras literárias como o principal material de ensino e de modelo de língua para eles. Esse fator se conecta à identidade, pois, alunos novos na escola, sem muito contato prévio com o inglês, podem apresentar maior resistência a atividades pedagógicas que demandem maior comunicação em inglês em interações orais. As variáveis afetivas e cognitivas são diretamente impactadas por isso, uma vez que queremos evitar que a reflexão dos estudantes sobre seu progresso nas aulas de língua inglesa seja resumida a “um idioma difícil de ser aprendido”. Por fim, a modelagem proposta para a análise dos cenários das obras lidas, através da exploração de mapas digitais, permite aos alunos que conexões com suas vidas possam ser realizadas (principalmente pelo uso de estruturas como “*this reminds me of*”, como veremos mais adiante).

Com essas características em mente, é possível criar atividades que tenham propósito e significado para os estudantes. O uso da tecnologia em sala de aula pode mediar a criação e a aplicação dessa sorte de atividades, principalmente por permitir o trabalho com a multimodalidade, e, conseqüentemente, textos multimodais. Este tipo de texto é composto por várias linguagens (como fotos, vídeos, blogs, entre outros), todos facilmente manipuláveis em ambientes virtuais de aprendizagem devido ao acesso mais “direto” à tecnologia. É claro que isso também implica, como mostram Lorenzi e Pádua (2012, p. 37), em questões de autoria e apropriação: “No espaço

---

digital, a autoria confronta a apropriação diariamente: leitor e autor nunca interagiram tão intensamente, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a Web Wiki)". Em tempos de Inteligência Artificial (IA), isso significa que os alunos devem ser produtores de conteúdos, não apenas consumidores – que, muitas vezes, podem copiar e colar algo criado pela IA sem pensar criticamente naquilo que foi gerado pela Inteligência Artificial. Rojo (2012, p. 21) destaca que, nos multiletramentos, novas práticas educacionais são necessárias. A produção dos alunos deve estar pautada em ferramentas tecnológicas cada vez mais novas e que, principalmente, permitam uma análise crítica por parte deles, tendo uma visão clara daquilo que estão consumindo e produzindo digitalmente.

Para Rojo (2012, p. 23), a tecnologia também permite que os multiletramentos sejam interativos, colaborativos e transgridam as relações de poder – aspectos que serão retomados durante nossa análise da interação dos alunos, mais adiante - estabelecidas no sentido de questionar a quem pertencem as ideias, e textos, no meio digital. Também é preciso se perguntar como eles podem ser acessados e como são formados – uma vez que formas híbridas e mistas (em termos de línguas, mídias e culturas) podem compor um texto multimodal. Em resumo, Lemke (2002) ressalta que é preciso um letramento em diferentes gêneros digitais para que os alunos possam determinar o que precisam saber ao interagir com um texto e como criar significados a partir dessa interação.

A multimodalidade permite que um texto mescle leitura com áudio e vídeo. Isso faz com que os textos multimodais sejam um bom recurso para alunos de língua inglesa praticarem diferentes habilidades comunicativas ao mesmo tempo. O Google Maps é essencialmente um ambiente multimodal, englobando relações texto-imagem, construção de sentido espacial, navegação digital, letramentos visuais e interação multimodal. Não basta apenas navegarmos por esse site para ter acesso a todo o seu potencial enquanto ferramenta de busca. É preciso que os alunos saibam como acessar o site, onde buscar as informações sobre o local que estamos explorando, como fazer essa busca, como acessar o recurso *Street View* e, por fim, como navegar por esse recurso. Dessa maneira, as habilidades comunicativas que serão praticadas são antecedidas por habilidades de literacia digital que precisam da mediação do professor e, até mesmo, uma breve introdução sobre as construções de sentido espacial que são encontradas na leitura das imagens interativas que encontramos ali. Tudo isso ocorre em um ambiente multimodal, pois textos e imagens são essenciais para a criação de sentidos aqui.

No ensino de língua inglesa, a integração de habilidades (comumente referida pelo termo "*integrated skills*") pode deixar as atividades mais dinâmicas e permitir aos alunos mais oportunidades de praticarem o idioma de diferentes formas. Muitos cursos de idiomas segregam o ensino de habilidades. Por exemplo, podemos ver cursos como "escrita em inglês" ou "leitura em inglês" sendo ministrados separadamente em uma mesma instituição. Para Scott Thornbury (2001), o ensino de idiomas baseado em conteúdo e o ensino baseado em tarefas são duas ótimas maneiras de integrar habilidades no ensino de inglês - ambos envolvendo uma abordagem comunicativa. Para Jalolova (2023, p. 84. Tradução nossa), "o inglês se torna um verdadeiro

---

meio de interação e compartilhamento entre as pessoas” quando as tarefas são significativas para os alunos.

Em um primeiro momento, a sequência didática que aqui apresentamos parte da leitura de trechos de diferentes livros. Ter as obras literárias como ponto de partida é uma oportunidade para a exploração visual dos espaços de uma maneira a mobilizar a leitura de textos e a busca por imagens que mostrem esses locais. Contudo, é possível entender esta sequência pedagógica também como o processo oposto: como partir da leitura oral e da análise de imagens para, então, explorar o texto escrito? A leitura literária em língua estrangeira, principalmente em aulas de inglês como língua estrangeira na educação básica, pode ter seu processo dificultado por diferentes aspectos. Um deles é a construção de imaginário cultural em outro país. Nesse ponto, o uso de imagens e a exploração das ruas no *Google Maps* podem ajudar com uma visão mais “concreta” da realidade de outro país. Isso dá suporte à mediação cultural dos cenários explorados. A relação entre literatura e multimodalidade é muito presente no meio audiovisual, com filmes baseados em livros, e até mesmo no hibridismo encontrado nas redes sociais - com usuários criando vídeos curtos com diferentes imagens, áudios, textos e narrações sobre obras literárias, ou até mesmo outras culturas. Essas são algumas das possibilidades de trabalho com a literatura e textos multimodais.

De forma a criar um cenário de aprendizagem que integrasse habilidades comunicativas em inglês, criamos uma sequência didática mediada pelo recurso *Street View* do aplicativo *Google Maps* - cujos mapas interativos, ligados a ferramentas de GPS, permitem explorar diversos lugares ao redor do mundo. O objetivo desse relato de experiência é apresentar essa sequência didática, realizada com 40 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II e com 25 alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Também buscamos refletir sobre a aplicação desses recursos tecnológicos, o aporte teórico da integração de habilidades no aprendizado de inglês e os resultados alcançados nessa sequência didática com os alunos.

Essa reflexão é feita pela comparação entre os momentos de fala dos alunos, seja no dia a dia na escola ou no decorrer das aulas dessa sequência didática, com a produção escrita (que serve de suporte visual) e a produção oral (feita com base nos slides das apresentações criadas pelos alunos ao término da sequência didática). A prática extensa de algumas estruturas gramaticais, aliadas à descrição do que é visto pelos alunos nas imagens que remetem às obras lidas, mostram amadurecimento no emprego de algumas características de coesão e coerência por parte dos alunos - principalmente em relação à pontuação e ao uso de alguns verbos em específico (como veremos mais adiante).

Essas turmas estudam em uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo e utilizam iPads durante as aulas para acessar livros e para realizar algumas atividades de sala de aula. O programa das aulas de inglês da escola conta com a leitura de diferentes obras literárias em inglês, como os livros da série “*Harry Potter*” e clássicos como “*Bridge to Terabithia*”. De forma a contextualizar o cenário desses livros, que às vezes não são muito bem assimilados por alunos que nunca tiveram contato com o inglês (por vezes chamados de “*late entries*”), o uso do aplicativo *Google Maps* e do recurso *Street View*, com imagens reais das

---

ruas e áreas de um território, permite que imagens sejam usadas como um recurso visual para ajudar na diferenciação em sala de aula – bem como promover novas oportunidades para atividades mais dinâmicas e de natureza multimodal. Assim, após a leitura em conjunto de alguns trechos do livro com o professor, os alunos foram apresentados a modelos de sentenças que aparecem nas rubricas de avaliação de exames de proficiência (como veremos mais adiante). As imagens e exploração no *Google Maps* deram suporte aos momentos de leitura e de escrita, com a criação de apresentações que foram compartilhadas com os colegas em momentos de oralidade.

O passo a passo dessa sequência didática é detalhado na seção “Metodologia”. Por estarmos falando sobre diferentes formas de utilizar o inglês para comunicação, que valorizam o contexto em que os alunos estão inseridos, vejamos o que são as habilidades comunicativas e como podem ser trabalhadas nas aulas de língua inglesa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É comum encontramos materiais de ensino de inglês que abordam a maneira como usamos a linguagem em quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta. Jalolova (2023) ressalta que essas habilidades são frequentemente divididas em dois tipos: “habilidades receptivas” e “habilidades produtivas”. Habilidades receptivas geralmente estão associadas à leitura e à escuta, habilidades em que o significado é extraído do discurso. Por sua vez, as habilidades produtivas estão associadas às habilidades de fala e às de escrita, em que os alunos se expressam por conta própria. No entanto, Jalolova (2023, p. 79. Tradução nossa) destaca que essas habilidades “raramente são separadas na vida real”. Ouvir e ler podem ser entendidos como habilidades passivas. No entanto, o falante precisa interagir com o texto (que, como vimos anteriormente, pode ser de diferentes naturezas) para extrair seus significados. Isso implica acessar seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua para se engajar em uma interação. Em outro exemplo, como uma conversa casual, Eli Hinkel (2006) destaca que as pessoas ouvem e falam em turnos. Este é um exemplo simples de como diferentes habilidades são integradas na comunicação do dia a dia.

O mesmo pode acontecer quando os alunos precisam ler e ouvir algum texto a fim de encontrar informações importantes (similar a algumas habilidades exploradas em cursos de Inglês para Fins Específicos), como a leitura com estratégias de leitura dinâmica ou seletiva. Em ambos os casos, é preciso levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Por conta disso, Scarcella & Oxford (1992) destacam que o monitoramento é uma parte importante do trabalho dos professores, antes, durante e após a conclusão de atividades que integrem diferentes habilidades comunicativas.

Jalolova (2023) retoma essa ideia ao destacar a importância do planejamento de sequências didáticas para momentos de oralidade. Isso envolve leitura, escrita e a escuta das instruções do professor, por exemplo. A proposta pedagógica também pode ser modelada pelos professores, auxiliando os alunos com exemplos de como certos gêneros textuais são escritos

---

(como relatórios, dissertações, ou até mesmo um simples bilhete), e os alunos podem adaptar sua própria escrita com base nesses modelos. O sucesso da integração das habilidades depende, como nos lembra Jalolova (2023, p. 80. Tradução nossa), do planejamento da aula: “A aprendizagem baseada em tarefas, ou mesmo o trabalho em uma única tarefa, é quase que fundamentada na ideia de integração de habilidades, já que geralmente é impossível concluir uma tarefa com sucesso em uma área de habilidade sem envolver também alguma outra habilidade”. O trabalho com tarefas (também conhecido por “*task-based learning*”) é uma das melhores formas de organizar essa integração.

Ellis et al. (2020) definem a aprendizagem baseada em tarefas como uma abordagem para o ensino de línguas que prioriza a mensagem e o significado de uma comunicação, mas que não negligencia a forma linguística. Assim, o principal objetivo de uma tarefa é concluí-la com sucesso, o que não significa necessariamente explorar um tipo específico de gramática. Isso também implica que, às vezes, as tarefas podem exigir formas de linguagem que os alunos ainda não praticaram em sala de aula. Isso pode se referir à própria língua ou a um gênero textual específico. Para os autores (ELLIS et al., 2020), a utilidade de uma tarefa reside na integração do conteúdo que os alunos aprenderão (ou seja, o programa/currículo de ensino) com a forma como aprendem (ou seja, a metodologia de sala de aula). Isso geralmente é feito em conjunto com os alunos, que negociam a forma e a proposta da tarefa com os professores – pois as tarefas precisam permitir flexibilidade em sua resolução, com propósito e significado, e flexibilidade linguística, buscando sempre se assemelharem à vida real. Ellis et al. (2020) destacam três tipos de tarefas que podem ser realizadas em sala de aula:

- Tarefas-alvo: tarefas da vida real, como “pedir uma informação”;
- Tipos de tarefas: tarefas gerais, como “vender/comprar um objeto”;
- Tarefas pedagógicas: tarefas negociadas entre professores e alunos.

Para Duran & Ramant (2006), há uma escala de complexidade para essas tarefas. Primeiro, é preciso que o mundo real esteja representado na tarefa. Segundo, o professor precisa considerar as demandas de processamento necessárias para o desempenho da tarefa. Em outras palavras, quais conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos são necessários para os alunos realizarem a tarefa proposta? Por fim, as características linguísticas da tarefa, a gramática relacionada às expectativas, precisam ser modeladas com os estudantes para que o objetivo da tarefa possa ser alcançado.

Willis (1996) detalha um pouco mais esses tipos de tarefas, dividindo-as em seis categorias: listar, ordenar e sequenciar, comparar, resolver problemas, compartilhar experiências pessoais e experiências criativas. O autor destaca que essas habilidades podem aparecer em tarefas de diferentes naturezas:

- Tarefas do mundo real: simulam uma interação do mundo real;
- Tarefas pedagógicas: podem ser ficcionais, mas têm uma intenção interacional;

- 
- Baseadas na entrada de dados: os alunos apenas processam a informação apresentada por um texto;
  - Baseadas na produção de dados: os alunos precisam falar e escrever;
  - Tarefas não-focadas: os alunos podem usar qualquer tipo de linguagem para a resolução da tarefa;
  - Tarefas focadas: os alunos devem usar um tipo específico de linguagem para a resolução da tarefa;
  - Baseadas em necessidades: baseadas nas necessidades dos alunos, ou em temas de sua preferência.

Já Prabhu (1987) simplifica essa divisão conforme as “lacunas” que cada tarefa se propõe a preencher:

- Lacuna de informação: transferência de informação de uma pessoa para outra;
- Lacuna de opinião: compartilhamento de preferências pessoal conforme o tópico da tarefa;
- Lacuna de raciocínio: inferência de informações com base no que a proposta de tarefa apresenta aos alunos.

O sucesso de uma tarefa deve ser avaliado em termos de cumprimento da tarefa em si, e não pela produção específica de uma ou outra forma linguística. Porém, ainda assim, as tarefas podem ser desenvolvidas de forma a tornar mais espontâneo o uso de estruturas gramaticais, além de mostrar como elas podem ser úteis e essenciais. Para o professor, o trabalho com tarefas permite uma abordagem mais centrada em uma avaliação formativa, que versa sobre o processo de aprendizagem em si.

A multimodalidade auxilia o trabalho com tarefas. Além disso, ela torna o aprendizado dos alunos visível – facilitando o processo de avaliação formativa, por exemplo, dos alunos tornando mais fácil para alunos e docentes visualizar a produção e desempenho dos alunos. Na sequência didática aqui descrita, por exemplo, temos um fechamento realizado por meio de interações orais. Essas interações poderiam acontecer em outro momento da sequência didática, sem um registro escrito, ou sem a navegação digital e a leitura espacial das imagens e dos mapas, porém todo esse processo faz com que o processo de ensino-aprendizagem se torne visível. Assim, fica mais evidente para os alunos o propósito da atividade. Aliando isso à literacia digital, os alunos são capazes de produzir um produto final multimodal, não sendo apenas consumidores de diferentes tipos de textos, mas também produtores.

A seguir, apresentaremos a sequência didática que foi realizada com os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A partir de diferentes leituras, essa “tarefa pedagógica” (ELLIS et al., 2020) buscou preencher “lacunas de informação” (PRABHU, 1987) em uma “tarefa focada” (WILLIS, 1996) – ou seja, uma sequência de atividades negociadas com os alunos, em um momento que eles seguiram uma modelagem do professor para praticar formas específicas de linguagem. Passemos ao passo a passo dessa sequência de atividades.

## METODOLOGIA

O principal objetivo desta sequência didática foi realizar a integração de habilidades, por meio da leitura de obras literárias e do uso do recurso *Street View*, do aplicativo *Google Maps*, no iPad dos alunos, de variados níveis de proficiência, de diferentes anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os objetivos pedagógicos específicos foram praticar três habilidades que são avaliadas pelas rubricas de exames de proficiência: gramática e vocabulário, gerenciamento do discurso e comunicação interativa. Essas três características são apresentadas na rubrica dos exames de proficiência de nível B2 de *Cambridge*, como podemos ver na Figura 1:

| B2 | Grammar and Vocabulary                                                                                                                                                                                                                                               | Discourse Management                                                                                                                                                                                                                                           | Pronunciation                                                                                                                                                                                                                                    | Interactive Communication                                                                                                                                                                                                           |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas.</li> <li>Uses a range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is accurately placed.</li> <li>Individual sounds are articulated clearly.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately, <u>linking contributions to those of other speakers.</u></li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.</li> </ul> |
| 4  | Performance shares features of Bands 3 and 5.                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |
| 3  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language despite some hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is very little repetition.</li> <li>Uses a range of cohesive devices.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is generally appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is generally accurately placed.</li> <li>Individual sounds are generally articulated clearly.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.</li> </ul>                                 |
| 2  | Performance shares features of Bands 1 and 3.                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.</li> <li>Contributions are mostly relevant, despite some repetition.</li> <li>Uses basic cohesive devices.</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Keeps the interaction going with very little prompting and support.</li> </ul>                                                                |
| 0  | Performance below Band 1.                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |

Figura 01: Rubrica de expectativas para o nível B2 de proficiência

Fonte: Cambridge English (2011, destaques nossos)

Nossos três destaques na Figura 1 se referem a três habilidades. A primeira delas, referente à “gramática e vocabulário”, é descrita no sentido do aluno demonstrar “bom grau de controle sobre diferentes formas gramaticais simples e algumas mais complexas”. A segunda habilidade, relacionada ao “gerenciamento do discurso”, ressalta que os alunos conseguem “produzir longos trechos de linguagem com pouca hesitação”, sendo essas contribuições relevantes e com “uma organização de ideias clara”, todas marcadas por diversos marcadores de coesão. Por fim, a habilidade de “comunicação interativa” busca produções dos alunos que se conectem às contribuições de seus colegas.

Para garantir que essas expectativas estivessem presentes nas atividades realizadas pelos alunos, o planejamento da sequência didática foi fundamental para a organização da proposta. Foram utilizadas sete aulas para essas atividades. A primeira delas consistiu na leitura dos textos

cujos cenários seriam explorados. Essa leitura, realizada em voz alta pelo professor, em alguns momentos, e compartilhada com pequenos grupos e individualmente em outros, ajudou a destacar quais elementos das descrições das localizações das obras chamaram a atenção dos alunos. Aqui, substantivos como “street” e “house”, bem como adjetivos, como “large”, “old”, ou “new”, podiam ser apontados pelos alunos como um bom critério de acompanhamento da leitura (mais especificamente no que diz respeito às descrições dos cenários). Alguns alunos puderam apontar pequenos trechos de frases, ou até mesmo figuras de linguagem, que faziam parte das descrições dos cenários também, como um trecho no livro *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”* em que lemos *“They were the only things in the room that looked as though they’d never been touched”*. Essa figura de linguagem, um símile (identificado pelo conectivo “as though”), foi destacado por alguns alunos após algumas aulas sobre figuras de linguagem (*literary devices*).

As duas aulas seguintes foram usadas para a exploração desses cenários na página do *Google Maps* (como será detalhado mais adiante) e tomada de notas por parte dos alunos. A aula seguinte foi usada para a confecção de slides para apresentação e, por fim, as duas últimas aulas foram utilizadas para as apresentações em duplas rotativas - também descritas ao longo deste artigo. As evidências coletas pelo professor, e aqui apresentadas, são anotações de observações em sala de aula e imagens do produto final realizado pelos alunos. As imagens das interações entre os alunos não compõem este artigo, uma vez que buscamos preservar a identidade dos estudantes.

Primeiro, no momento de pré-tarefa, temos a apresentação e leitura de trechos de alguns livros com os alunos, em sala de aula. A critério de ilustração, mencionaremos duas obras lidas com os alunos em sala de aula: *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”* e *“Bridge to Terabithia”*. Após a leitura de trechos desses livros que façam menção a um lugar, os alunos utilizaram iPads para buscar essa localização, o cenário da obra, no aplicativo *Google Maps*. No site, eles puderam usar o recurso *Street View* para explorar imagens reais desses lugares, como podemos ver na Figura 2:

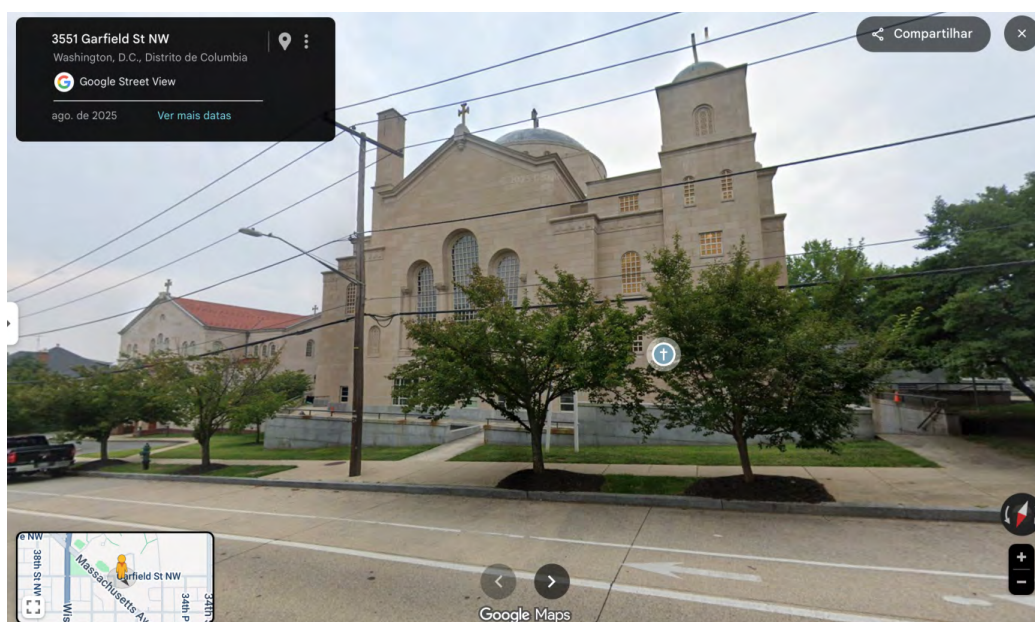


Figura 02: Exemplo de imagem do recurso *Street View*, do aplicativo *Google Maps*

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse momento da sequência didática ajudou os alunos a terem uma visão mais concreta do local em que os personagens de uma obra estão interagindo, motivando-os a conhecer mais sobre os cenários e a buscar conexões desses lugares consigo mesmos, ou com outras obras das quais eles tivessem conhecimento. Dessa maneira, passamos de uma leitura mais abstrata a algo mais concreto para eles e podemos trabalhar estruturas e palavras em inglês que façam a descrição desse local. Pensamos essa descrição com base em alguns tópicos, apresentados mais adiante, que permitissem aos alunos explorar livremente as localidades das obras lidas atrás de algo que eles tenham achado curioso. Mais adiante, mostraremos como os alunos puderam compartilhar suas descobertas com os colegas oralmente, em pequenas apresentações em pares, que intercalavam entre si.

O próximo passo foi o trabalho com a descrição de cinco *screenshots* que os alunos fizeram durante essa exploração. A ideia aqui é simular uma das atividades dos momentos de “*speaking*” dos exames de proficiência, em que imagens são apresentadas aos candidatos que estão prestando a prova de proficiência e eles precisam descrevê-las e compará-las. Dessa maneira, estamos ativando a leitura dos alunos, referente às obras estudadas em sala de aula, e integrando-a a momentos de escrita, baseado no modelo apresentado pelo professor, apresentado na Figura 3:

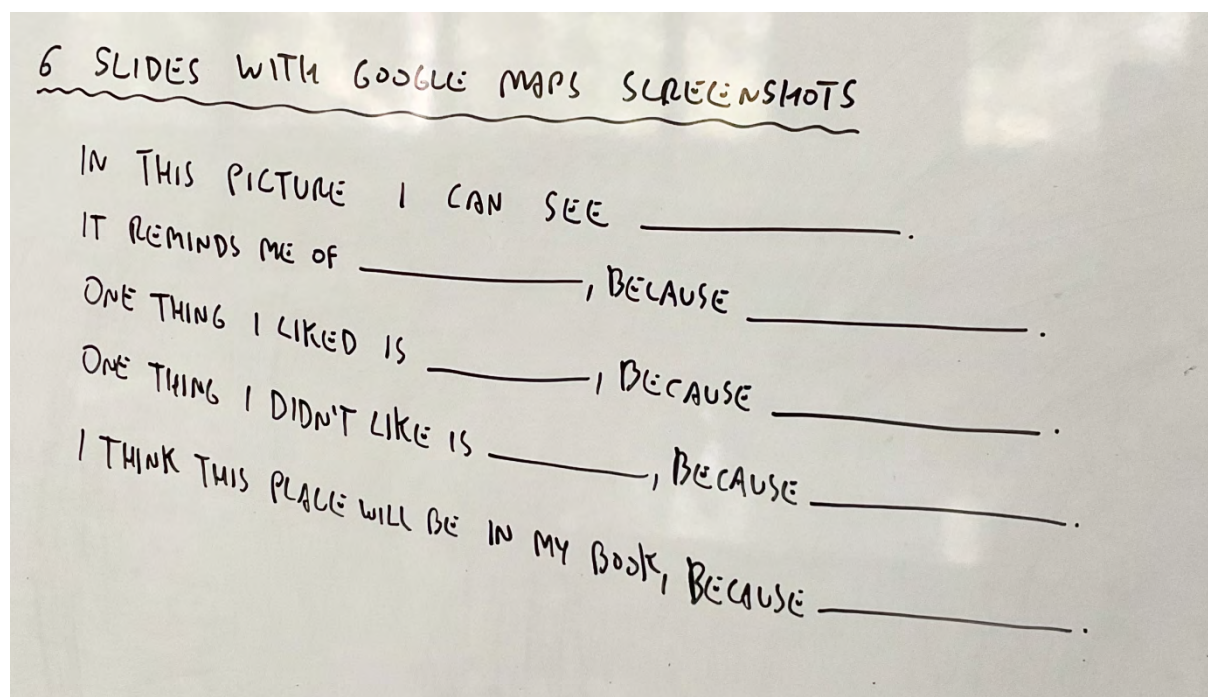


Figura 03: Modelagem para a descrição dos *screenshots* feitos pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

As sentenças disponíveis na Figura 3 auxiliam os alunos a organizar e a comunicar suas descobertas, bem como os incentiva a fazer conexões com aquilo que apreciaram na busca deles, ou não. Esse é um dos modelos utilizados. Dependendo da turma e do nível de proficiência dos alunos, modelagens mais simples e que praticassem apenas um ou outro aspecto gramatical também foram realizadas. Vejamos alguns exemplos dos produtos dos alunos na próxima seção.

## ANÁLISE

O primeiro exemplo, observado na Figura 4, mostra uma das regiões de Surrey, na Inglaterra, cenário dos primeiros capítulos do livro “Harry Potter and the Philosopher’s Stone”:

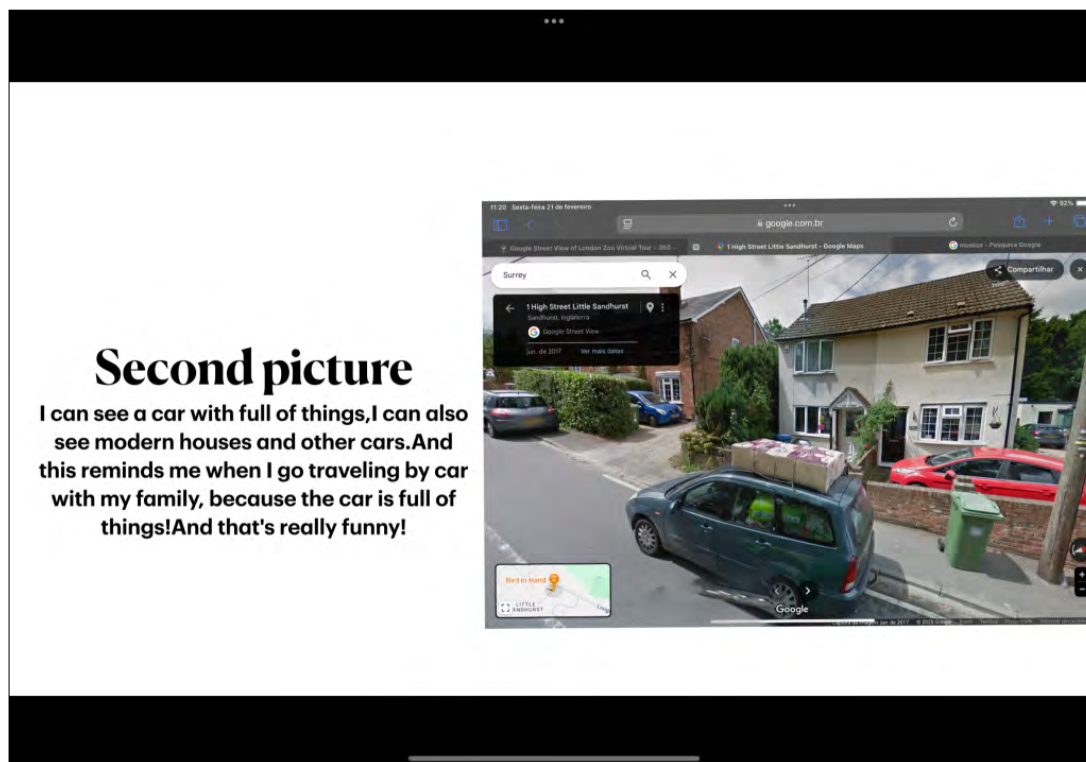


Figura 04: Primeiro exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

O principal verbo colocado em ênfase aqui foi o verbo modal “*can*”. Essa escolha reflete uma necessidade observada durante as aulas desse projeto e de aulas no dia a dia escolar, pois o uso de “*can*” abre um leque para que os alunos se comuniquem em diferentes situações corriqueiras da escola. A inversão desse verbo para criar perguntas, e a criação de sentenças negativas usando “*can’t*”, por exemplo, são algumas estruturas que, por vezes, apresentaram erros de estrutura por parte dos alunos – com “*do you can get the notebook?*”, por exemplo, podendo ser observado pelos professores em alguns momentos. O uso do verbo modal, aqui, foi primeiro praticado na escrita antes de ser passado para a fala no final da sequência didática. Ainda em termos de escrita, é interessante observar que a pontuação do parágrafo da figura anterior apresenta algumas das principais dificuldades de alguns dos alunos: a troca de pontos finais por vírgulas. O uso da modelagem do professor em diferentes slides permitiu que os alunos pudessem se corrigir no decorrer da atividade, auxiliando-os a prestar atenção nessa característica da organização textual.

Em alguns casos, o *Google Maps* permite explorar lugares específicos, como zoológicos e museus. Essas possibilidades também foram utilizadas para auxiliar os alunos durante a leitu-

ra e também para a prática de gramáticas mais pontuais. Na Figura 5, temos um exemplo da produção dos alunos ao explorar o Zoológico de Londres, cenário do segundo capítulo do livro *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”*:

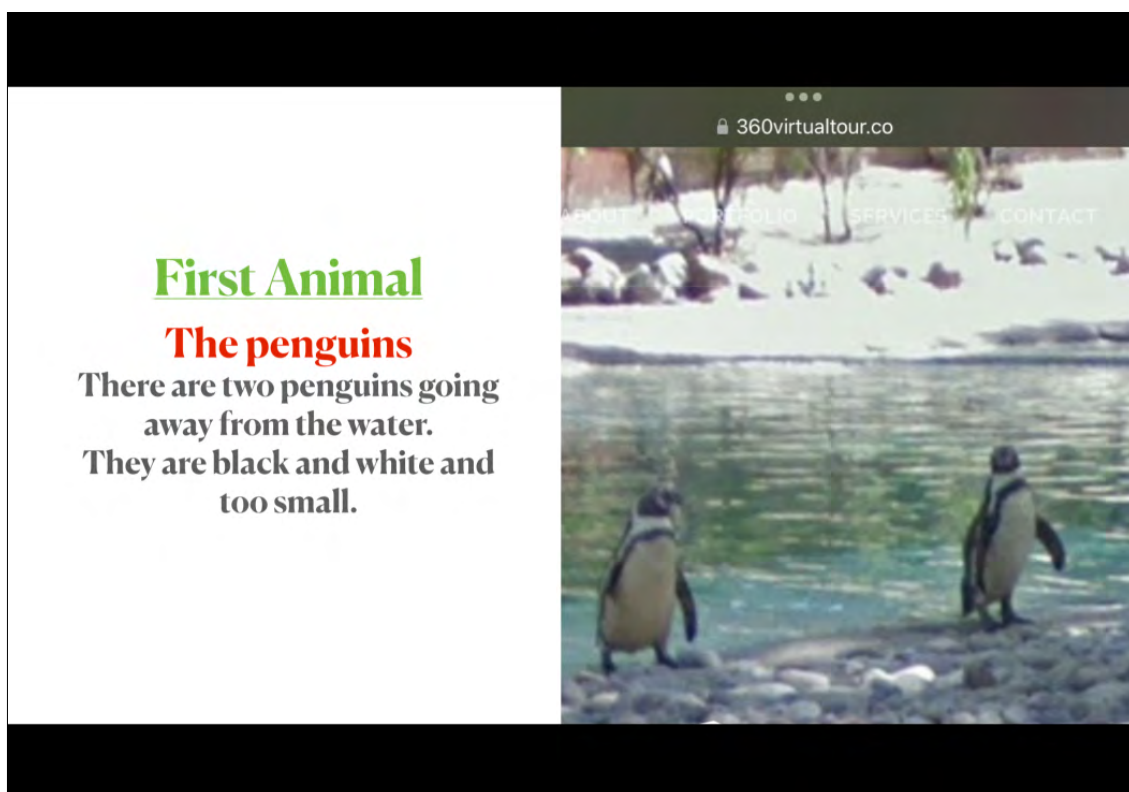


Figura 05: Segundo exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 5, os alunos fizeram a descrição de alguns animais usando o verbo haver existencial, “there is/are”. Em português, podemos usar o verbo “haver” ou “ter” para isso, porém, em inglês, frases como “have a car here” estão incorretas gramaticalmente. O uso dessa gramática nessa atividade ajudou com a prática dessa estrutura. Em momentos de comunicação oral sem o apoio visual gerado por esses slides, o uso de sentenças como “have two penguins here” pôde ser notado pelo professor. A prática dessa estrutura em diferentes slides permitiu, assim como no caso da pontuação, mencionado anteriormente, que os alunos visualizassem de maneira mais clara a diferença entre os verbos explorados nessa modelagem.

A produção observada na Figura 6 mostra a descrição feita por um aluno que apresenta um nível de proficiência maior. Por esse motivo, o estudante teve mais liberdade para adaptar a modelagem do professor e se expressar com trechos mais longos de sentença. Ambos os alunos estão utilizando o mesmo material e estão trabalhando na mesma proposta, porém é interessante observar como a atividade baseada em tarefas permite mais flexibilidade para a diferenciação em sala de aula – colocando todos os alunos ativamente juntos na mesma proposta:

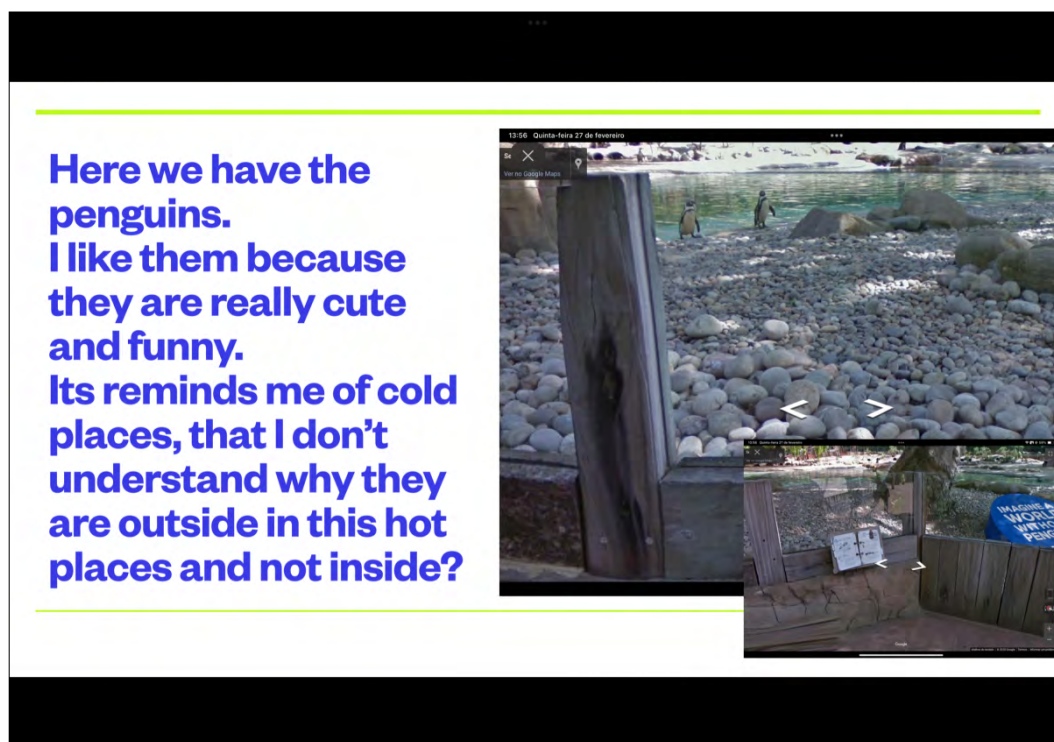


Figura 06: Terceiro exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 6 apresenta algumas ideias sobre como iniciar sentenças e como conectar diferentes ideias através de marcadores discursivos (uma das expectativas descritas no tópico “gerenciamento do discurso”).

O terceiro passo de nossa sequência didática foi a criação de uma pequena apresentação, em qualquer aplicativo com o qual os alunos tivessem mais familiaridade, mostrando as capturas de tela feitas por eles e a descrição baseada na modelagem anterior. Muitos alunos optaram por realizar essa apresentação no aplicativo *KeyNote* (como vimos nas imagens anteriores), no *PowerPoint* ou no *Canva*. Por fim, os alunos fizeram a apresentação de seus lugares e descrições para seus colegas. Para tanto, os alunos estiveram munidos de seus iPads e, divididos em duas fileiras de frente uns para os outros, conversaram com seus colegas utilizando os slides como recurso visual, em uma espécie de apresentação rotativa (também conhecida como “carrossel”). Após alguns minutos de interação, uma das fileiras dava um passo para o lado, alternando as duplas e iniciando as interações novamente para os novos pares. Nesse momento, os alunos puderam integrar fala e escuta (“*speaking*” e “*listening*”) a essa sequência didática também.

É preciso lembrar que a tecnologia não produz automaticamente criticidade, colaboração, ou até mesmo transformação social. O que observamos nas interações entre os alunos foi que utilizar os tablets durante essa atividade proporcionou aos alunos um recurso visual, personalizado por eles com imagens escolhidas durante a exploração das ruas no *Street View*, bem como com a customização de fontes de letras, estilo de apresentação e organização daquilo que gostariam de compartilhar com os colegas. Essa etapa de diferenciação da atividade possibilitou que os alunos deixassem a atividade com “a cara deles” (como alguns estudantes comentaram

---

após a interação em duplas), o que funcionou como um motivador para que eles se engajassem com a proposta da atividade. Além disso, foi esse mesmo recurso visual que permitiu que cada um deles interagisse com os colegas de sala, saindo da parte digital do aprendizado para uma troca entre indivíduos presencialmente. Essa observação feita pelo professor atesta que, nesse quesito, a tecnologia ajudou com a colaboração entre os pares.

Em termos de criticidade, foi interessante observar como os apontamentos feitos pelos alunos tiveram o cuidado de descrever os cenários seguindo a modelagem do professor, mas trazendo descrições que mostraram que é possível analisar um mesmo território sobre diferentes pontos de vista.

As interações orais entre os estudantes se pautaram pela leitura das anotações criadas por eles nos slides. Em alguns momentos, alguns alunos, com mais experiência no uso da língua inglesa, utilizaram essas anotações como um norte para falar sobre os lugares encontrados por eles no *Google Maps* - sem a leitura palavra por palavra do que ali escreveram. Para alunos novos, com pouco contato e prática com o inglês, utilizar os slides como recurso visual permitiu que eles participassem da troca de ideias dentro da mesma proposta de alunos mais acostumados com a língua inglesa. Podemos considerar isso um aspecto da diferenciação em sala de aula, em que todos os alunos, não importando seus níveis de proficiência em inglês, participassem da mesma proposta pedagógica.

## Considerações finais

Neste relato de experiência, apresentamos uma sequência didática que buscou integrar diferentes habilidades comunicativas. Buscamos explorar o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, integração de habilidades comunicativas e aprendizagem baseada em tarefas (*Task-Based Language Teaching* – *TBLT*). A aprendizagem por meio de tarefas foi nossa inspiração para criar atividades que utilizassem os materiais da escola e que pudessem acolher todos os alunos, independentemente de seus níveis de proficiência. O uso da tecnologia como mediador facilitou a implementação dessas atividades e os resultados mostraram bom engajamento por parte de todos os alunos – uma vez que, quando comparamos a participação dos alunos nas apresentações rotativas com os momentos de discussão em sala de aula no dia a dia, todos os alunos utilizaram suas apresentações para compartilhar suas descrições, sem exceções. O uso de recursos visuais para dar suporte a essa atividade fez com que os alunos tivessem mais segurança para se expressar. As apresentações em formato rotativo (carrossel) também reduziram a exposição de alunos que ainda estão nos primeiros estágios de aprendizado do inglês, fazendo com que eles se sentissem mais à vontade para se expressar oralmente.

Quando falamos de aprendizagem baseada em tarefas, um dos principais desafios está relacionado a manter os alunos engajados a se comunicar em inglês durante a realização da proposta. A flexibilidade e a oportunidade dos alunos personalizarem suas explorações no *Google Maps* foi um fator de motivação e engajamento para eles. Utilizar a modelagem e as apresentações como recursos visuais foram duas importantes características para a diferenciação em

---

sala de aula, permitindo a todos que participassem da atividade e praticassem as quatro habilidades comunicativas. Esse tipo de sequência didática também pode ser realizado em espaços abertos fora da sala de aula, o que também traz uma rotina diferente para os alunos.

As principais limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de que esta proposta envolve uma única instituição, escola bilíngue privada, com alunos que têm acesso a dispositivos móveis. Esse contexto acaba sendo tecnologicamente privilegiado e podemos destacar que isso limita bastante a transferência desta proposta para contextos públicos ou menos favorecidos. O uso de dispositivos móveis, como celulares, também permite acesso ao *Google Maps*. A função de captura de tela dos aparelhos também poderia auxiliar na criação de apresentações similares às desenvolvidas por nós. Portanto, explorar, aqui, esta sequência didática é uma reflexão válida no sentido de promover algumas ideias relacionadas ao uso de tecnologias na sala de aula da educação básica. É claro que outros fatores, como o tempo de preparação docente para trazer textos literários, ou até mesmo outros tipos de materiais autênticos, à sala de aula, junto ao número de alunos em cada turma, são características importantes que devem ser levadas em consideração no plano de aula.

Ortega (2009) sugeriu que a aprendizagem baseada em tarefas mediada por tecnologia fosse entendida como uma aprendizagem “baseada em projetos”. Uma série de tarefas, ou sequência de atividades, pode ser interligada e dar corpo a projetos maiores, ou até mesmo interdisciplinares, principalmente quando consideramos a capacidade da tecnologia de armazenar e ampliar os produtos criados pelos alunos. Por fim, vale frisar que, embora a aprendizagem por tarefas possa auxiliar na diferenciação em sala de aula, pode ser difícil utilizá-la em turmas maiores – especialmente porque, muitas vezes, os alunos usam sua língua materna para realizá-las. Outras ferramentas tecnológicas, como celulares (quando autorizados pela equipe docente) ou computadores também podem servir de ferramentas tecnológicas para a criação de projetos similares.

---

## Referências bibliográficas

- CAMBRIDGE ENGLISH. **Assessing Speaking Performance – Level B2**. 2011. Disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf>. Acesso em 7 jan. 2026
- DURAN, G. & RAMAUT, G. **Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels**. Task-based language education: From theory to practice, 47-75, 2006.
- ELLIS, R.; SKEHAN, P.; Li, S.; SHINTANI, N.; & LAMBERT, C. **Task-Based Language Teaching: Theory and Practice**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2020.
- FERARIA, P. J. (ed.). **English Language Teaching in a Post-Method Paradigm**. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing, 2019.
- GALANTE, A. **English Language Teaching in the Post-Method Era**. TESL Ontario, pp. 57-62, 2014.
- HINKEL, E. **Current Perspectives on Teaching the Four Skills**. *TESOL Quarterly*, 40: 109-131, 2006.
- JALOLOVA, S. M. **Basic approaches of teaching integrated skills**. In *Proceedings of INTCESS 2023 - 10th International Conference on Education & Education of Social Sciences*, Istanbul, Turkey, January 23-25, 2023.
- LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1998.
- LEMKE, J. **Travels in Hypermodality**. *Visual Communication*, v.1, n.3, 2002.
- Long, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Wiley-Blackwell, 2015.
- ORTEGA, L. **Interaction and attention to form in L2 text-based computer-mediated communication**. *Multiple Perspectives on Interaction*. 226-253, 2009.
- PEDREIRO, S. **Ensino de Línguas Estrangeiras – métodos e seus princípios**. *Revista Online: Especialize, IPOG*, 2013.
- PRABHU, N. **Second Language Pedagogy: A perspective**. Oxford University Press, Oxford, 1987.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos letramentos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1992.
- THORNBURY, S. **How to Teach Speaking**. Tanpa Kota: Longman, 2001.
- WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.