

Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas

Organizadores

Henrique Miguel de Lima Silva
Sayonara A. de Oliveira Uchoa
Symara A. A. de Oliveira. Cabral

Primeira edição | E-book





Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas



Colaboraram nesta edição:

Capa: Larissa Rodrigues de Sousa & Filipe Pereira da Silva Dias

Comissão editorial: Rozane Pereira de Sousa e Henrique Miguel de Lima Silva

Editoração: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

SILVA, Henrique Miguel de Lima; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira. **Língua Inglesa e Ensino Remoto:** desafios e perspectivas. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.

ISBN: 978-65-88798-00-3

1. Língua Inglesa 2. Ensino Remoto 3. Desafios I. Henrique Miguel de Lima Silva. II. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa III. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral.

CDD. 400.400



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro
Cajazeiras – PB CEP 58.900-000
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

APRESENTAÇÃO

A revolução tecnocientífica, a globalização, a transposição de barreiras físicas, esses e outros aspectos marcam a história da expansão da cultura, da ciência, da tecnologia e, sobretudo, da expansão das formas de comunicação humana. Ademais, proporcionou o entrecruzamento das diversas línguas faladas em todo o mundo, principalmente a inglesa, cuja expansão caracterizou sua importância para diversos tipos de relações.

Todavia, em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais e pela dificuldade de acesso à educação de qualidade, o ensino de língua inglesa, como segunda língua, ainda consiste em um imenso desafio para grande parte dos educadores brasileiros, sobretudo em tempos de pandemia, visto que o acesso a meios tecnológicos representa um empecilho ainda maior.

Diante desse contexto, o presente e-book agrupa artigos que traduzem as inquietações e buscas, pesquisas, reflexões relacionadas à **“Educação remota e novos letramentos em tempos de distanciamento social”**. Fruto do II Simpósio de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua segunda edição, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas – GRENAL, grupo veiculado ao IFPB - Campus Cajazeiras em 2020.

Práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua inglesa, uso de aplicativos, relatos de experiências exitosas, avaliação, perfil de alunos e professores, enfim, essas e outras reflexões fazem parte deste volume dedicado às discussões sobre o ensino diante dos desafios do fazer pedagógico no ensino em modalidade remota.

São diferentes olhares sobre o mesmo objeto que se entrecruzam com vistas à construção de novos saberes e ao compartilhar de experiências.

Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa

Docente IFPB – Campus Cajazeiras
Líder do Grupo de Pesquisa - GRENAL

SUMÁRIO

PAPEL DE EGRESSOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO IFRJ.....	6
Ana Beatriz Barbosa Godart Cavalcante Giulianne Bastos Serpa Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	
O WHATSAPP COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM PARA O PERÍODO PANDÊMICO?	20
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE COVID-19.....	32
Evandro Rosa de Araújo	
A LÍNGUA INGLESA E O ENSINO REMOTO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TELETRABALHO SIMPLIFICADO NAS ATIVIDADES DE MONITORIA DE INGLÊS PARA ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL-MÉDIO	51
Luane da Costa Pinto Lins Fragoso	
ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS DE IDIOMAS	61
Laura Virgínia Tinoco Farias	
A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE PLE: PRÁTICAS DE IMERSÃO LINGUÍSTICO-CULTURAIS NA UFPB	75
Alícia D'Araújo Guimarães de Lima Jessye Késsia de Carvalho Pereira	
ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO SUL DO AMAZONAS	91
Camylle Almeida Nogueira Daianne Severo da Silva	
A MEDIAÇÃO DE CULTURA(S) NO ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS	105
Mateus Barbosa de Carvalho	
ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR MEIOS REMOTOS.....	122
Otto Henrique Silva Ferreira Juliana Reichert Assunção Tonelli	
ENSINO A DISTÂNCIA DE ANÁFORA EM INGLÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	137
Amanda Maraschin Bruscato	

Jorge Baptista OUVINDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19: FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS NO ENSINO REMOTO E PROPOSTAS DO ESTADO DA BAHIA.....	147
Evellin Bianca Souza de Oliveira	
ELLA E AS PRÁTICAS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	162
Isabella Zaiden Zara Fagundes Giselly Tiago Ribeiro Amado	
AS POTENCIALIDADES DO INSTAGRAM PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EXTENSÃO	178
Levi Silva Santos Suellen Thomaz de Aquino Martins	
O QUE FAZER E NÃO FAZER DURANTE A QUARENTENA: PRODUÇÃO DE GÊNEROS EM INGLÊS NO GOOGLE SALA DE AULA.....	195
Sonaylli Thaise Souza Cortêz Samuel de Carvalho Lima	
PERCEPÇÕES ACERCA DO USO DO <i>GOOGLE CLASSROOM</i> COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	209
Josemare de Nazaré Sousa da Silva	
INTERAÇÕES COTIDIANAS EM LÍNGUA INGLESA DE FORMA REMOTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	222
Igor dos Santos Mota Gilcélia Santana Pires Iranildes Almeida de Oliveira	
ALTERNATIVAS PARA O ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES SOBRE O QR CODE	234
Marília Gabriella Silva Márcia Aparecida Silva	
O PÓS-MÉTODO E A PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS AUTÊNTICAS – EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DO ITALIANO EM CELS DE ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO.245	
Solange Aparecida Cavalcante Ferri	
A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO APLICATIVO <i>GOOGLE FORMS</i> E O ENSINO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA.....	259
Jarbas Izidio dos Santos Filho Carolina Camargo Soares Figueiredo Greice de Nóbrega e Sousa	

PAPEL DE EGRESSOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO IFRJ

Ana Beatriz Barbosa Godart Cavalcante

Bolsista PIBITI Jr do Curso de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, anabgcavalcante@gmail.com

Giulianne Bastos Serpa

Bolsista PIBITI Jr do Curso de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - RJ e Bolsista PIBITI Jr - IFRJ, giuliannebserpa@gmail.com

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

Pesquisadora PIBITI Jr do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br

RESUMO

A teoria que embasa as aulas de inglês nos cursos médio-técnicos do IFRJ *campus* Rio de Janeiro tem na abordagem LinFE (Línguas para Fins específicos) as orientações que regem as práticas de sala de aula. Parte-se da análise de necessidades que será importante àqueles discentes ao deixarem a instituição. A partir disso, a equipe docente traça os fins específicos que devem ser atingidos nas aulas, cujo perfil diferenciado tem por base, na maioria das vezes, os gêneros discursivos. O professor assume papéis diferentes dos quais está habituado, como a seleção, análise e produção de materiais. Por sua vez, o aluno assume a coparceira no processo de ensino - aprendizagem. A abordagem se apoia num tripé educacional: necessidades, desejos e lacunas linguísticas. Os envolvidos, de tempos em tempos, precisam se rever crítico-reflexivamente, a fim de que a metodologia mantenha a modernidade que lhe é peculiar. Assim sendo, o tema desse projeto de pesquisa, na modalidade PIBITI JR, é a avaliação, junto aos egressos do IFRJ, dos pontos fortes e fracos no ensino de inglês com o objetivo de tornar a aprendizagem da língua cada vez mais eficiente, eficaz e significativa. Partimos da premissa que módulos serão considerados essenciais, novos temas serão incluídos, e, ainda, pontos serão descartados. A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista. Questionários - via Googleforms - foram disparados a alunos egressos e as informações obtidas analisadas a partir de afinidades e recorrência. Os resultados apontaram para confirmações, sugestões e críticas que serão encaminhados e avaliados para implementação pelos docentes.

Palavras-chave: Inglês para fins específicos, Análise de necessidades, Coconstrução do conhecimento, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A importância da aprendizagem de línguas nas diversas áreas e contextos de atuação da contemporaneidade é uma unanimidade. A forma como se deu o processo de ensino aprendizagem delas no percurso da história nos mostra inúmeras metodologias. Cada

uma há seu tempo atendeu às demandas da época de forma mais, ou menos, satisfatórias e foram se desdobrando e se desenvolvendo, a fim de melhor se adaptar sócio-historicamente.

A pesquisa que será apresentada nesse artigo é o recorte do contexto mais macro apresentado no parágrafo anterior com ênfase no ensino de língua inglesa para fins específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - campus Rio de Janeiro (IFRJ).

No que diz respeito à abordagem LinFE, o IFRJ ocupa papel de destaque nacionalmente e a sua implementação na instituição data da década de setenta. Desde então, o instituto é referência no país para demais instituições, sendo citado em inúmeras publicações e servindo como modelo para escolas de natureza afim. Além disso, as salas de aula e os profissionais que compõem o grupo de professores LinFE estão frequentemente envolvidos em pesquisas tanto no que tange ao estudo crítico e reflexivo das práticas pedagógicas específicas que a abordagem demanda, quanto na área de seleção, produção e avaliação de material didático característico para fins específicos (SOUZA, 2016; SOUZA, 2018; RIBEIRO, 2017).

A abordagem se caracteriza por uma base teórica específica que se desdobra numa prática diferenciada. Essa diferenciação no campo teórico acontece pelo tripé onde a abordagem se ancora, a qual contempla desejos, necessidades e lacunas linguísticas dos alunos. No campo da prática, o diferencial é que o planejamento de um curso LinFE tem início a partir de uma análise de necessidades que indica aquelas do público-alvo em questão. Junta-se a isso outras variáveis, tais como: perfil do grupo, duração do curso, instituição onde é ofertado, dentre outras.

Devido às peculiaridades acima descritas delinea-se o perfil de docente com características bem distintas. Para que seja capaz de dar conta de um curso no viés dos fins específicos, o professor precisará desconstruir muitas crenças para se reconstruir como um profissional autônomo, crítico e reflexivo. Ao mesmo tempo, assume papel de parceiro do aluno no processo, uma vez que esse será quem fornecerá àquele as informações necessárias para que a prática LinFE seja bem sucedida. Professores e alunos se revezam no papel de par mais competente, já que parte-se da premissa do conhecimento coconstruído na interação.

A partir do acima exposto a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo dar voz aos alunos egressos dos cursos médio-técnicos do IFRJ, campus Rio de Janeiro, por meio de contribuições dos mesmos para uma avaliação crítico-reflexiva dos pontos que compõem a ementa dos cursos, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos mais eficiente e eficaz.

O estudo tem por justificativa a necessidade de se manter fiel aos preceitos teóricos que embasam as práticas pedagógicas, sendo um deles a constante análise de necessidades em vários momentos do processo, inclusive após sua conclusão. Outra ideia chave na teoria LinFE considera imperioso levar em conta que todo processo precisa estar sempre se submetendo à avaliação e validação, tanto a partir do olhar dos que participam durante a sua execução, como também por meio daqueles que finalizaram o ciclo.

No caso aqui, o foco está na verificação se as necessidades contempladas no curso dão conta de capacitar o aluno nas tarefas do mundo pós IF, seja ele no meio acadêmico ou profissional.

A motivação do estudo se pauta na crença de que a Educação, por vezes, se torna obsoleta porque os professores resistem em suas zonas de conforto e, em ali estando, rechaçam mudanças consideradas, por eles, como ameaças ao seu trabalho. Por outro lado, professores que se dispõem a pesquisar sua própria prática demonstram capacidade de reflexão e ação proativa, passando de consumidores a coconstrutores de conhecimento, como é o caso.

Há, muitas vezes, uma falta de entendimento de que a retroalimentação do processo por meio da auto avaliação e avaliação de terceiros faz parte do todo educacional, que precisa passar por constantes desconstruções para que reconstruções sejam possíveis. Outrossim, professores precisam desenvolver ainda mais a capacidade de reflexão-crítica sobre sua prática e a forma como ela dialoga com a contemporaneidade.

A pesquisa pautou-se no referencial qualitativo-interpretativista com geração de dados a partir de um questionário via *Googleforms*. Os resultados apontaram que a abordagem LinFE é reconhecidamente muito eficiente e necessária para o contexto da escola técnica, alguns pontos fortes da ementa tiveram recorrências em várias contribuições e algumas sugestões foram registradas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordagem LinFE: das origens à contemporaneidade

Internacionalmente, a abordagem nasce sob a denominação ESP (abreviação para a nomenclatura em inglês, English for Specific Purposes, que se tornaria, hoje, numa perspectiva sócio historicamente situada mais abrangente e inclusiva, a abordagem LinFE), aproximadamente, na década de quarenta, com o fim Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, o mundo passou por uma grande expansão científica, tecnológica e econômica, transformando a tecnologia e o comércio como as principais forças mundiais, o que gerou uma demanda por uma língua internacional. O crescimento do poder econômico do Estados Unidos pós-guerra foi o principal motivo pelo qual o inglês tornou-se a língua mundial.

A demanda por aprender inglês apresentou um grande aumento, não por interesse aleatório em estudar uma nova língua, mas por motivos comerciais ou profissionais. Uma vez que o inglês se tornou a língua internacional, era essencial entender e falar a língua para se tornar interlocutor nas negociações. Juntou-se a isso o desenvolvimento nas áreas da Linguística e da Psicologia Educacional, cujos estudos indicavam que a eficácia de um aprendizado estaria ligada à necessidade e ao interesse dos alunos e em se melhorando a motivação dos alunos, o aprendizado se daria de forma melhor e mais rápida.

A partir de então, a abordagem passou por algumas fases. A primeira buscou identificar as características gramaticais e lexicais de diferentes áreas. A segunda fase concentrou-se em entender como frases eram usadas para produzir um significado diferente. A terceira consistia em definir a necessidade específica de dado curso e contexto. Na quarta fase houve a ênfase nas estratégias de interpretação de leitura. A seguir, iniciou-se a fase em que a abordagem teve como foco os processos por detrás do aprendizado de línguas. Daí pra frente a aprendizagem baseada em gêneros, inclusão da tecnologia como ferramenta pedagógica, uso da internet para encurtar distâncias, como o que vivemos no momento

Hutchinson & Waters (1987) foram os precursores em sistematizar em sua obra o desenvolvimento da abordagem que se diferenciava das outras, em função de ter como ponto de partida a análise das necessidades dos aprendizes. Isso passou a fazer toda a

diferença no tipo de trabalhado desenvolvido em sala de aula, na seleção e produção de material apropriado para tal.

Segundo os autores, LinFE (há época ainda nos registros acadêmicos como ESP) não pode ser considerado um produto, mas um processo. Eles apontam como pergunta chave para qualquer curso de Inglês que se proponha a um ensino válido e significativo a seguinte questão: Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira? E, por essa razão, ao ouvir a voz do aluno, o ensino consegue ser mais rápido e relevante por conta de inúmeros aspectos, dentre eles: (a) assertividade; (b) objetivos propostos atingidos; (c) motivação dos aprendizes; (d) engajamento e comprometimento; (e) elevação da autoestima, dentre outros.

Além disso, o que torna o processo mencionado no parágrafo anterior um sucesso é o fato de estar alicerçado em um tripé. Essa base estabelece um diálogo entre o que o aprendiz necessita com o que ele quer, pois nem sempre uma coisa está atrelada a outra, ou seja, nem sempre o que ele quer é o que ele precisa ou o que ele precisa é o que ele quer. Retomando a ideia de tripé, junta-se aos dois fatores anteriores (necessidade e vontade) a lacuna linguística a que o professor tem que se atentar para atingir ao objetivo específico do curso em questão. A partir da detalhada análise de necessidades do público-alvo, é possível, por parte do professor, traçar objetivos, elaborar um planejamento de curso e criar materiais didáticos e práticas que desenvolvam a compreensão crítica e aprendizagem significativa dos aprendizes, o que caracteriza o fim específico.

Nacionalmente, a abordagem LinFE chegou ao Brasil na década de 70 e teve como berço a PUC-SP. A partir de então foi amplamente difundida e passou a ser adotada por algumas universidades no âmbito federal, num primeiro período, e, em seguida, aderido pelas Escolas Técnicas Federais.

Maria Antonieta Alba Celani, na época coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC, iniciou em 1977 um projeto em nível nacional denominado Projeto Nacional de Inglês Instrumental com apoio do Conselho Britânico e do Ministério da Educação. Tal projeto foi considerado o marco do início e desenvolvimento da abordagem LinFE no país, pois ele propiciou a divulgação da abordagem, a partir de grupos de estudos com representantes de instituições de todo o país que se reuniam em São Paulo e serviam como multiplicadores em seus estados de origem.

Entre os anos 1977 e 1979, os participantes do projeto visitaram vinte universidades com o objetivo de obter informações sobre cada uma, fazer a análise de necessidades de cada uma delas e detectar as necessidades específicas do contexto local. Como resultado, concluiu-se que a habilidade de leitura e a formação de professores para a prática em questão seriam os dois fins mais relevantes do Projeto.

Realizaram-se diversos seminários pelo país com universidades entre 1981 e 1989 com o propósito de trocar experiências e ideias entre os participantes, proporcionando que professores se familiarizassem com a abordagem. Além disso, nesses encontros os professores compartilhavam materiais produzidos, o que contribuiu para a disseminação da prática LinFE no país.

A partir de 1990, os subsídios do Ministério da Educação e do Conselho Britânico terminaram e a sustentabilidade do projeto passou a se dar pelo apoio de participantes ativos e suas respectivas instituições de origem.

Desde então, as instituições revezam-se em organizar seminários bianuais, que servem como um catalisador em termos de troca de ideias, pesquisa, produção e desenvolvimento de materiais.

Embora Celani (2008) tenha assumido que muito tenha se modificado no ensino de LinFE ao longo de décadas de implementação, foram aqueles primeiros anos que criaram a base para que, apesar das mudanças, as raízes não se abalassem. Parafraseando-a, digo que é importante seguirmos olhando para o futuro, sem deixar de lado o passado que construiu a história de onde viemos e nos orienta para onde queremos ir. Logo, é importante que o nosso olhar seja, ao mesmo tempo, prospectivo e retrospectivo, para que não percamos a oportunidade de continuar buscando novos caminhos, sem esquecer a origem, os fundamentos e as conquistas prévias.

Na contemporaneidade, estudiosos da área do ensino de línguas (LEFFA, 2012; ROJO, 2012; GRABE, 2002; JANSEN, 2002; e SCHLATTER, 2009, dentre outros) já desenvolveram pesquisas a partir de necessidades reais para *design* de cursos e materiais, porém basicamente no nível universitário. Não encontrei literatura que desse conta do perfil de pesquisa aqui proposto para o nível médio-técnico.

A prática docente deve ser baseada em uma visão crítico-reflexiva que permite ao professor, de tempos em tempos, avaliar seu trabalho para desconstruí-lo e reconstruí-lo.

Apesar disso, professores de Inglês, em sua maioria, não recebem o tipo de formação necessária para desenvolver um trabalho de tamanha complexidade.

Vian Jr (2015) já havia detectado um déficit na formação do professor de línguas. A prática nas universidades quanto à formação de professores LinFE é unânime em conceituá-lo como um professor para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos.

A abordagem LinFe é mais difundida e discutida dos cânones da academia. No entanto, ainda é associada a ideias errôneas principalmente pela insuficiente formação e capacitação de professores para atuar no ramo. A demanda por profissionais da área é crescente, sendo muito requisitada pelos cursos técnicos profissionalizantes federais, mas, em geral, os cursos de graduação em Letras não dão a devida importância para fins específicos. Embora seja instrumental e específica, LinFe engloba o ensino e o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir.

Finalizando, apresento as ideias de Ramos (2009), para quem o processo de ensino-aprendizagem de LinFE é e sempre será uma história inacabável, sendo este o grande encantamento dos que trabalham nesta empreitada. Haverá sempre uma nova necessidade, um novo contexto, um novo público para os quais o ciclo sempre se renovará.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes. A natureza interpretativista se dá por meio da interpretação dos vários significados e realidades que são recorrentes, ou não, nas respostas obtidas, transformando-as, só então, em dados.

Nesse tipo de pesquisa, a visão dos participantes deve ser investigada de modo individual e subjetivo, as variáveis não devem ser analisadas estatisticamente do mesmo modo que não devem sofrer generalizações.

Diferentemente de uma pesquisa quantitativa que por meio de uma grande quantidade de indivíduos, escolhidos de maneira aleatória, busca quantificar dados para responder uma questão sem necessariamente entender motivações.

No primeiro momento, as pesquisadoras realizaram a revisão bibliográfica da teoria sobre a abordagem, seguida do arcabouço teórico referente a pesquisas qualitativo-interpretativas.

Na sequência, foi elaborado um questionário via *Googledocs*, no qual havia questões que forneceriam as informações necessárias para levar o projeto adiante. Caso houvesse necessidade (e tempo) uma entrevista seria realizada para o aprofundamento em relação a alguma resposta para maiores esclarecimentos.

O questionário era composto por nove perguntas, as quais estavam divididas em três grupos: (1) confirmação de autorização para uso de resposta como dados; (2) identificação parcial do participante e (3) avaliação, críticas e sugestões das atividades do curso de inglês para fins específicos do IFRJ, campus Rio de Janeiro. Esse instrumento de geração de dados era apresentado aos participantes com uma breve introdução que, em linhas gerais, apresentava o tema, objetivos.

1. "Você concorda/autoriza a utilização das informações desse questionário como dados para pesquisa?"
2. "Você já se formou no IFRJ?"
3. "Caso afirmativo, em qual curso e ano se formou?"
4. "Caso ainda curse, que curso e período está?"
5. "Qual a sua opinião em relação à abordagem de inglês para fins específicos?"
6. "Tem alguma matéria da ementa que você ache(ou) importante, mas que precise de alguma revisão? Cite exemplo(s)"
7. "Tem alguma matéria da ementa que você acha que pode ser retirada ou acrescentada? Cite exemplo(s)"
8. "Quais tópicos foram mais importantes na sua área de atuação, caso você já esteja no mercado de trabalho?"
9. "Qual(is) módulo(s) foi(ram) mais proveitoso(s) para você? Por quê?"

Quadro 1. Perguntas do questionário

Foram enviadas mensagens por meio de *posts* em grupos fechados do *Facebook*. Esses grupos eram usados pela professora orientadora, quando ela era professora de turmas já com curso concluído. Em resposta, o estudo contou com a

participação de sete participantes dos seguintes cursos: Química, Alimentos e Meio Ambiente. Os egressos variaram do ano de 2017 a 2019.

Uma vez de posse das informações, as respostas foram agrupadas por temas recorrentes que respondessem ao objetivo da pesquisa, a fim de posterior análise. As maiores recorrências se tornaram temas de análise que serão posteriormente apresentados.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISE

Os dados obtidos resultaram em quatro quadros pelo critério da recorrência. Cada um dos quadros que serão apresentados a seguir tem um tema relacionado à teoria previamente apresentada, bem como com o objetivo da pesquisa.

Cada um dos quadros será analisado e discutido com base nos dados selecionados, categorizados e incluídos.

SOBRE A ABORDAGEM (LINFÉ) ADOTADA NO CURSO

“Inglês é muito importante nos dias atuais...”

“Muito importante, acredito que ajuda para a formação técnica”

“As aulas me oportunizaram aprender muito, por toda a prática didática e seu jeito de ensinar.”

“Achei a abordagem muito boa, durante o curso tive que ler artigos em inglês e a disciplina ajudou bastante.”

“Muito importante, considerando que no meio acadêmico é a língua mais falada.”

“De extrema importância.”

“Acho muito necessária.”

Quadro 2 . Recorrência de respostas sobre a abordagem

No primeiro quadro, foram compilados os trechos que contemplam a visão dos egressos sobre a abordagem, LinFe, na disciplina de inglês para fins específicos. Após análise, é possível perceber que, por unanimidade, a língua inglesa é muito importante nos dias atuais, tanto no cotidiano, quanto para a formação técnica e acadêmica. Além disso, pontuam que a abordagem empregada é efetiva. Com o domínio do inglês específico, os egressos conseguiram ler e compreender artigos na língua, uma capacidade

fundamental de ser desenvolvida pelo fato dos estudos e livros acadêmicos mais recentes serem disponibilizados primeiramente em inglês, sem contar com os materiais que nem chegam a ser traduzidos.

Essa habilidade se torna ainda mais importante pelo fato do IFRJ ser um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, em todos os seus cursos é necessário que os alunos tenham o domínio da compreensão de artigos e livros em inglês para estudarem e até mesmo desenvolverem pesquisas.

SOBRE PONTOS CONSIDERADOS RELEVANTES

“A entrevista de emprego foi o mais marcante e importante p mim.”

“Estou na faculdade, mas acredito que a leitura de artigos científicos em inglês/estudo de interpretação em cima de cada texto foi importante; job interview; assunto técnicos.”

“Parte prática de entrevista de emprego.”

“Entrevista e apresentação de artigo em inglês.”

“Artigo científico.”

“Nome das vidrarias/equipamentos em inglês, job interview, leitura de artigos científicos, e assuntos voltados para a área de nutrição em inglês (leitura de rótulos, etc).”

“Nomes dos equipamentos de química.”

“Materiais de laboratório, facilitou a melhor compreensão dos artigos em inglês.”

Quadro 3 . Recorrência de respostas sobre pontos relevantes .

No segundo quadro, foram selecionados os trechos que abordam os pontos considerados mais relevantes na visão dos egressos. É possível perceber que deram ênfase no “job interview”, um tópico da ementa trabalhado em todos os cursos do IFRJ e, como um desfecho do assunto, é realizado uma simulação de entrevista de emprego, em duplas, a caráter e de modo avaliativo, em que um aluno é o candidato à vaga e o outro é o entrevistador e depois, esses papéis são invertidos.

Outros pontos mencionados foram os nomes de vidrarias e equipamentos de laboratório em inglês, um tópico diretamente ligado ao ensino técnico e de extrema importância para o mercado de trabalho

A leitura, interpretação e apresentação de artigos em inglês também teve foi mencionada como relevante. Os artigos selecionados são específicos para cada curso.

Logo, um aluno de biotecnologia, por exemplo, irá trabalhar com artigos científicos da área de biotecnologia e isso ocorre para todos os cursos, o que contribui para uma aprendizagem mais pontual e realmente significativa.

SOBRE A ABORDAGEM (LINFE) ADOTADA NO CURSO

“Eu amava as suas aulas (X¹), me sentia super a vontade para dizer meu inglês (todo errado) e tenho ótimas lembranças de todo aprendizado.”

“... acredito que toda a parte didática que X² dava, teria que ser revista. X dava aula para quem já sabia inglês e não deixava a gente, que não sabia, a vontade nem p falar.”*

Quadro 4 . Recorrência de respostas sobre a relação professor aluno.

No terceiro quadro, foram selecionados os trechos que retratam o relacionamento professor-aluno experimentados pelos alunos egressos. As respostas obtidas reforçaram a ideia de que uma boa parceria está ligada a maior eficácia no aprendizado dos estudantes. No primeiro relato, o bom relacionamento contribuiu para aumentar a participação e o interesse do aluno, enquanto que no segundo ocorre exatamente o contrário. É relatado o desconforto de participar das aulas, o que acaba por afetar o desempenho dos alunos, já que uma participação ativa nas aulas é essencial para o aprendizado.

SOBRE SUGESTÕES

“Trabalhar mais com a prática, como estimular mais a pronúncia e leitura.”

“Acredito que trabalhar a comunicação é o mais importante de tudo e deveria ter mais ênfase em todos os períodos.”

“Acrescentaria mais exercícios que trabalhe oralidade.”

“... leitura em voz alta para corrigir pronúncias e traduções.”

Quadro 5 . Recorrência de sugestões

¹ “X” se refere a nomes que foram excluídos para preservar a identidade das devidas professoras.

² “X” se refere a nomes que foram excluídos para preservar a identidade das devidas professoras.

Por último, foram compilados os trechos que continham sugestões para o aperfeiçoamento das aulas. Percebe-se que os exercícios referentes à oralidade, como, por exemplo, a leitura em voz alta, práticas orais para comunicação, na opinião dos alunos egressos, deveriam ser mais explorados por se tratar de um assunto de extrema importante por eles. Como já citado no segundo quadro, o *job interview* é descrito como um dos mais marcantes justamente porque trabalha a questão da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, partindo do objetivo proposto - tornar a aprendizagem da língua inglesa para fins específicos do IFRJ, campus Rio de Janeiro, mais eficiente, eficaz e significativa, a partir das contribuições de egressos da instituição -, apresentou resultado satisfatório, pois a discussão indicou pontos a serem considerados de agora em diante para a melhora na qualidade das práticas pedagógicas da sala de aula de inglês no Instituto.

As contribuições dos egressos nos permitiram confirmar que a abordagem LinFE é apropriadas para os fins a que se destina, pois a totalidade dos participantes confirmou a importância da mesma, mesmo já estando inseridos em outros contextos. Eles a reconheceram como aquela capaz de dar conta de um processo de ensino-aprendizagem significativo da língua.

Além disso, alguns pontos das ementas foram reforçados por meio da recorrência nas respostas como relevantes e pertinentes para suas vidas após IFRJ e, dessa forma, entende-se que devam ser mantidos, adaptados e atualizados para dar conta da distância temporal entre a data de saída da instituição e o presente momento educacional.

O ponto considerado fraco e que se repete nas sugestões precisa ser contemplado a partir de então nos módulos, ou seja, a habilidade de produção oral nas diversas formas que a mesma pode ser implementada. Outro fato que reforça essa conclusão é que o ponto considerado mais relevante e pertinente pela maioria que foi o módulo da entrevista de emprego está diretamente ligado a práticas orais, uma vez que a oralidade é um dos meios que os estudantes chegam ao fim, que é a simulação de uma entrevista propriamente dita.

Finalizando, reforçou-se que a relação entre professor e aluno necessita ser realmente de colaboração e parceria, ambos precisam ter ciência de que estão

coconstruindo conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que as vozes sejam ouvidas para que ajustes sejam feitos, a fim de facilitar a interação entre as partes. Boas interlocuções entre os participantes do processo contribuem para práticas pedagógicas cada vez mais profícuas.

Como desdobramentos futuros, a equipe da pesquisa informará ao grupo de professores LinFE do IFRJ os resultados obtidos. Conforme planejado pelo projeto, os tópicos aqui levantados se tornarão pauta para uma reunião de equipe a partir de um viés crítico-reflexivo com a finalidade de alterar e adaptar o planejamento de cada semestre dos cursos contemplando aspectos apontados pela conclusão do estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao IFRJ e ao CNPq pelo auxílio financeiro e pelas bolsas PIBITI Jr.

REFERÊNCIAS

CELANI, M.A.A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes**, v. 27, Issue 4, 2008, p. 412 – 423

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRABE, W. Dilemma for the development of second language reading abilities. In: RICHARDS, Jack C. **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press: 2002.

HUTCHINSON, T., and WATERS, A. (1987). **English for specific purposes**: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.

JANSEN, J. Teaching strategic reading. In: RICHARDS, Jack C. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEFFA, Wilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Wilson J.; ERNST, Aracy. (Orgs.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

RAMOS, R. A. História da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, EDUC: 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, v. 7, n. 1, p.11-23, 2009.

SOUZA, C. C. **Onde que a gente se encaixa aqui?:** (re)construções de identidades de uma professora em formação no estágio de inglês para fins específicos sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2018.

SOUZA, M.C.M. **Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico.** Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2016.

VIAN JR., O. **A formação inicial do professor de inglês para fins específicos.** Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-2008.

O WHATSAPP COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM PARA O PERÍODO PANDÊMICO?

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Doutoranda pela UNIDA - PY, izabel_cbarbosa@hotmail.com

RESUMO

A forma de aprender e ensinar vem mudando nos últimos anos drasticamente em decorrência da ampliação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), entre estes recursos disponíveis encontra-se o WhatsApp. Este aplicativo possibilita novas formas de ensinar e aprender (NERI, 2015). Neste caso o professor deve aproveitar as potencialidades do celular (COSTA, 2014), porém sem perder de vista o viés pedagógico. Esta abordagem foi pensada decorrente do isolamento social por causa da pandemia da covid-19. Em meio ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar sobre o Holocausto, que deve ser apresentado de maneira bilíngue, os estudantes estavam com bastante dúvidas de como estudar suas falas e como pronunciar muitas palavras, resultante dos diferentes aspectos fonéticos e fonológicos presentes na Língua Portuguesa e na Inglesa. Na ausência dos encontros semanais durante as aulas de Língua Inglesa, o professor, inicialmente, marcou orientações pelo Google Hangouts ou Meet, porém os aprendizes não conseguiam memorizar a pronúncia de alguns termos. Desta forma, recorreu-se ao WhatsApp para o envio das palavras que apresentavam dúvidas quanto a pronúncia, por parte dos estudantes, e o reenvio do áudio, por parte do professor. Os objetivos deste trabalho foram: habilitar os estudantes a falarem em inglês; utilizar o WhatsApp para o ensino da pronúncia da Língua Inglesa; aprimorar a pronúncia dos estudantes. Este trabalho foi desenvolvido ao longo de dois meses e, como resultado, os alunos se tornaram mais confiantes com relação as suas apresentações orais, o WhatsApp se mostrou uma ferramenta útil e eficaz para o ensino de pronúncia do idioma alvo, houve uma melhora considerável na pronúncia de algumas palavras em inglês por parte dos estudantes.

Palavras-chave: WhatsApp; pronúncia da Língua Inglesa; TDICs.

INTRODUÇÃO

Com a evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs o processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo influências a partir da utilização destas ferramentas não só em sala de aula, mas também extrapolando as paredes das instituições de ensino.

O whatsapp vem se mostrando um recurso pedagógico importante, principalmente por sua popularidade, fácil manuseio e baixo custo. Basta ter um aparelho celular e conexão à internet, vários aparelhos baratos de celular, atualmente, já rodam este aplicativo,

De acordo com esta ótica, este trabalho foi desenvolvido buscando alcançar o maior número de estudantes possível, uma vez que dos 35 alunos do 3º ano de Agroindústria, apenas 2 possuem computador e/ou notebook. Todos os outros acessam a internet pelo celular.

Neste contexto social, ficou inviável exigir que todos os estudantes participassem de reuniões pelo google hangouts ou meet, uma vez que é necessário baixar seus respectivos aplicativos. Já o uso do whatsapp tornou-se mais viável e fácil para a mediação pedagógica, indicação de conteúdos, envio das dúvidas e correções de atividades.

Não podemos esquecer das limitações desta ferramenta, uma vez que para o desenvolvimento deste trabalho exigiu-se uma grande troca de informações, que, em alguns momentos, saturou a memória de alguns aparelhos e ocasionou a perda de dados (mensagens, imagens e áudios). Porém, mesmo assim, ainda é uma das ferramentas mais viáveis para se trabalhar no ensino remoto, levando-se em consideração, as características socioeconômicas dos estudantes que frequentam as escolas públicas no Brasil.

Este trabalho teve por objetivos: habilitar os estudantes a falarem em inglês; utilizar o WhatsApp para o ensino da pronúncia da Língua Inglesa; e aprimorar a pronúncia dos estudantes. Este trabalho foi desenvolvido ao longo de dois meses, de abril a maio de 2020, em um encontro semanal, de 30 minutos em média.

LETRAMENTO DIGITAL, QUAL O PAPEL DA ESCOLA?

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 31) afirmam com a chegada das novas tecnologias, a escola pode se transformar em um conjunto de espaços ricos e de aprendizagens muito significativas, seja de forma presencial ou digital, o importante é que o professor aproveite essas potencialidades das tecnologias disponíveis para motivar os seus alunos a aprenderem de forma atuante e independente.

Após a chegada da pandemia, ficou ainda mais evidente que o ensino do letramento digital é essencial para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Não obstante, também nos deparamos com a necessidade de letramento digital para os docentes, uma vez que muitos ainda não interagem de maneira amigável com as novas tecnologias digitais existentes, limitando os possíveis processos de mediação pedagógica.

Até este momento, vivenciamos práticas de letramentos limitados a práticas de leitura e de escrita em torno do papel, excluindo-se as várias possibilidades de produção em meios digitais, que se faz imprescindível na sociedade pós-moderna, decorrentes das “recentes tecnologias da comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet”, Soares (2002, p. 146).

O letramento pode ser visto como “as ações que um indivíduo ou grupo praticam por meio do uso da leitura e da escrita” de acordo com Gama (2012, p. 02), à vista disso, letramento digital refere-se ao indivíduo que pratica seus processos de leitura e escrita utilizando-se do suporte tecnológico digital, como: tabletes, computadores, celulares, ambientes de aprendizagem. Maneiras distintas das tradicionais de letramento e alfabetização, práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, Xavier (2002).

Ainda assim, não limitando o sujeito apenas a ler e a escrever, mas de maneira “que o faça participar, de modo eficaz, de situações interativas em que ambas sejam necessárias para a construção de sentido” (GAMA, 2012, p. 02).

Sendo assim, Xavier explica que uma pessoa letrada digitalmente

[...] pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (2002, p.2).

Por conseguinte, não se fala mais de letramento no singular, mas sim letramentos decorrentes da cibercultura (LEVY, 1999), originada pela evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs.

E uma vez que estamos envolvidos nesse contexto, a escola, como principal agência de letramento, não pode se omitir de sua responsabilidade e tem por obrigação promover e vivenciar novos ambientes de leitura e escrita digitais, abarcando suportes distintos dos moldes tradicionais, evitando, assim, a exclusão digital.

Neste viés, “discutir a educação na atualidade implica reconhecer a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano e, por e em consequência delas, a emergência de uma nova cultura, de um novo pensamento (SANTAELLA, 2005 apud REZENDE, 2016, p. 99).

Apesar de alguns autores, como Fiorin (2008), explicarem sobre o receio dos professores em utilizarem as TDICs em sala de aula, por várias razões, é incontestável importância na formação do sujeito no que se refere, especificamente, ao letramento digital.

RESSIGNIFICANDO O USO DO WHATSAPP

Dentre os tantos recursos provenientes dos avanços tecnológicos digitais, devemos repensar e ressignificar a utilização de aplicativos como o whatsapp, que se mostra como uma ferramenta não só de comunicação entre os colegas, mas também, de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da resistência de alguns professores, “os educadores devem olhar os novos recursos didáticos, provenientes do desenvolvimento da tecnologia, como uma ampliação de possibilidades e diversidade de ações, e não como uma ameaça à sua formação e atuação” Souza, Freitas e Santos (2016, p. 02).

O uso das novas tecnologias, de forma geral, tende a ampliar o potencial comunicativo e a troca de informações em diversos contextos, Lemos (2013). Já Lacerda Santos (2014) explica que a promoção da inclusão digital do professor é um processo diferente, uma vez que este precisa, antes de tudo, conhecer a capacidade pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão – TDICE, “assim definidas justamente por serem suportes privilegiados e inovadores para que nos informemos com mais intensidade, para que nos comuniquemos com mais agilidade e para que nos expressemos com mais liberdade” (LACERDA SANTOS, 2014, p. 530).

Assim sendo, a escola deve não só incluir os estudantes no mundo digital, mas principalmente, qualificar os profissionais da educação para utilizar os novos recursos tecnológicos digitais disponíveis de maneira adequada, criativa e pedagógica.

Não se pode mais ignorar as potencialidades de uso no processo de ensino-aprendizagem que o whatsapp, ou popularmente chamado por “zap”, proporciona. Para

tanto, também é necessário amadurecer o olhar e o uso dos estudantes, tão habituados a manuseá-los apenas para se comunicar ou se divertir. Essa ressignificação deve ser construída em conjunto.

Como abordado ao longo do texto, o zap foi o recurso mais acessível aos estudantes nesse período de pandemia. Proporcionando, democraticamente, a troca de informações e o meio mais usual de comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor. O repensar da prática docente com a utilização de novas formas de ensinar e aprender pode tornar o ambiente escolar um local de pesquisa, ensino e colaboração cada vez mais significativo. Não esquecendo que cada recurso apresenta suas limitações e o uso consciente torna-se fundamental para uma convivência produtiva, saudável e construtiva.

O PROJETO HOLOCAUSTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

O projeto Holocausto surgiu a partir de reflexões importantes para a educação, como: direitos humanos, respeito, convivência, equidade e tantos outros pontos fundamentais para o processo educativo.

Também se levou em consideração que, em alguns países como nos Estados Unidos e outros da Europa, este tema faz parte do currículo, a fim de conscientizar as gerações mais jovens sobre as atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial.

Existem grupos de professores em redes sociais, como o *Holocaust Educators of American* que abordam este assunto e vários outros, como: o papel das mulheres na resistência, a memória dos sobreviventes, histórias das famílias, o papel de diversas instituições durante este período e muitos outros aspectos que até hoje nos fazem refletir sobre tamanhas brutalidades infligidas a judeus, homossexuais, ciganos, testemunhas de Jeová e outros grupos sociais.

Desta maneira, a professora de inglês, também viu a oportunidade de se trabalhar com este tema de maneira prática, significando o uso da oralidade na Língua Inglesa, algo que, em escolas regulares, não é tão comum, uma vez que o ensino da gramática é priorizado.

Em parceria com o professor de História, uma vez que a Segunda Guerra Mundial é assunto abordado no 3º ano, o trabalho estava organizado para ser uma minixposição e apresentado de maneira bilíngue pelos estudantes.

O projeto intitulado *Wissen macht frei* (o conhecimento liberta), fazendo uma analogia em contraposição à frase presente na entrada principal do campo de Auschwitz – *Arbeit macht frei* (o trabalho liberta), tem por principais objetivos: conhecer sobre os horrores ocorridos durante a II Guerra Mundial; refletir sobre as causas que levaram a estes atos; e honrar a memória das vítimas deste genocídio.

Para tanto, a turma do 3º ano de Agroindústria foi dividida de acordo com os subtemas, como: o portão principal de entrada do Campo de Concentração de Auschwitz, as câmaras de gás, objetos das vítimas, os crematórios, os símbolos dos prisioneiros, histórias das famílias, os sobreviventes e o dia internacional em memória das vítimas do holocausto. Desta mesma forma, ficaram também divididos os grupos criados no whatsapp.

Durante o desenvolvimento nas aulas presenciais deste projeto, iniciou-se a pandemia no Brasil e o processo de isolamento social, desta maneira, tivemos que buscar outras alternativas para concluí-lo.

Em casa, seguindo as orientações da professora de inglês, os estudantes começaram a apresentar dúvidas de como estudar suas falas e como pronunciar muitas palavras, resultante dos diferentes aspectos fonéticos e fonológicos presentes na Língua Portuguesa e na Inglesa.

Na ausência dos encontros semanais durante as aulas de Língua Inglesa, a professora, inicialmente, marcou orientações pelo google hangouts ou meet, porém os aprendizes não conseguiam memorizar a pronúncia de alguns léxicos.

Alguns alunos tiveram dificuldade em baixar os aplicativos, não conseguindo participar dos encontros. Desta forma, recorreu-se ao whatsapp para o envio das palavras que apresentavam dúvidas quanto a pronúncia, por parte dos estudantes, e o reenvio do áudio, por parte da professora, além de materiais complementares que pudessem auxiliar os alunos, como: imagens e links.

É importante salientar que além da gravação, por parte do professor, pistas visuais também foram fundamentais para o aprimoramento da pronúncia dos estudantes, como a utilização do negrito e sílabas sublinhadas. Os estudos de McGurk e MacDonald (1976) já revelavam a importância da junção de mais de um canal sensorial para a percepção da fala, uma vez que a natureza da fala é de percepção multimodal.

Desta forma, o projeto acabou criando um trabalho de pesquisa, que teve por objetivos: habilitar os estudantes a falarem em inglês; utilizar o whatsapp para o ensino da pronúncia da Língua Inglesa; e aprimorar a pronúncia dos estudantes. Este trabalho foi desenvolvido ao longo de dois meses, de abril a maio de 2020, em um encontro semanal, de 30 minutos em média.

Os alunos fizeram as pesquisas, em sua maior parte em português e, posteriormente, adaptaram o conteúdo para o inglês. Alguns estudantes apresentam certo domínio do inglês por haver estudado anteriormente em cursos de idiomas ou ter mais interesse na língua, e, por isso, buscaram aprofundar seus conhecimentos, assim, eles acabaram auxiliando seus pares em vários momentos.

Não se exigiu a tradução dos textos produzidos pelos alunos para o inglês, mas sim uma versão do mesmo. Com a mediação da professora, foi extremamente necessária a indicação de dicionários confiáveis que não só apresentava o significado das palavras, mas também, mostrava-as em seus vários contextos de uso, como o *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/pt/>) e o *Linguee* (<https://www.linguee.com.br/>), ambos gratuitos e on-line. O primeiro ainda traz a pronúncia do léxico tanto no inglês britânico, quanto no americano e a transcrição dos termos no alfabeto fonético internacional.

Estas indicações romperam com a “cultura” do google tradutor e com as mediações da docente e a colaboração dos estudantes com maior domínio do inglês, resultou em textos mais coerentes na adaptação das pesquisas do português para o inglês.

Depois desta primeira etapa, iniciamos o trabalho com as leituras e pronúncias das palavras. Alguns estudantes não conseguiam memorizar algumas palavras, ou mesmo, trechos do texto e o whatsapp apresentou-se como um recurso indispensável para este trabalho. No excerto, temos um exemplo de alguns problemas de pronúncia de uma das participantes.

With the outbreak of World War II in 1939, the **Nazi** party leadership began to **discuss** “solutions” on how to **address** the “Jewish **issue**” in Europe. The **imprisonment** of Jews in concentration camps started in the 1930s.

A estudante enviou este texto com as palavras destacadas em negrito para que a docente as pronunciasse. É importante salientar que à medida que as dúvidas eram sanadas, muitos alunos apresentavam dúvidas mais específicas, instigados pela curiosidade no idioma.

Nesta situação, a professora leu os trechos em voz alta e pausadamente, além disso, devolveu os excertos com as supostas sílabas tônicas sublinhadas para auxiliar no processo de aprendizagem pela visualização.

As sílabas tônicas sublinhadas não seguem o processo de separação silábica da língua inglesa, é apenas uma forma de levar o estudante a perceber onde ele deve destacar a parte mais forte da palavra.

Posteriormente, neste mesmo trecho, a aluna retornou com dúvidas sobre como pronunciar o ano que aparece. Desta vez, a professora enviou o áudio com a pronúncia, mas também uma imagem na qual se mostra as duas maneiras possíveis de se falar o ano em língua inglesa. Figura 1, logo em seguida.

Figura 1 – Dizendo a data em inglês



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/292663675764787667/>

Na figura 1, podemos observar, por sua característica multimodal de explicar, as duas possibilidades de pronunciar o ano, seja de maneira semelhante ao da língua portuguesa, ou dividindo os números por dezenas.

Durante as gravações com as pronúncias, a professora se deparou com palavras que podem se pronunciadas de maneiras distintas, como **address** e **address**, pronúncias britânica e americana respectivamente. A tonicidade ocorre em partes distintas da palavra (indicado em negrito e sublinhado).

Este aspecto não foi abordado com detalhes neste momento, pois o foco era desenvolver a oralidade para o trabalho. A professora também deixou que os alunos escolhessem a pronúncia que eles achavam melhor. Porém, estes detalhes foram anotados para serem explicados em um momento mais oportuno, indicando as diferenças existentes entre as variações da língua inglesa.

Inicialmente, muitos alunos não enviavam suas gravações aos grupos aos quais pertenciam, acredita-se que por alguma inibição decorrente de sua pronúncia. Porém, nos últimos encontros, feitos pelo google meet, os estudantes tiveram que se apresentar de maneira bilíngue e aparentavam estar bastante confiantes. Muitos não liam segurando mais o papel, mas realmente apresentavam-se diante dos membros da turma.

Poucos apresentavam erros comprometedores de pronúncia, o que nos levavam a não compreender a palavra, embora, não prejudicasse o conteúdo geral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se constatar que os alunos se tornaram mais confiantes com relação as suas apresentações orais, o whatsapp se mostrou uma ferramenta útil e eficaz para o ensino de pronúncia do idioma alvo e houve uma melhora considerável na pronúncia de algumas palavras em inglês por parte dos estudantes. Introduzindo também os alunos a um mundo digital antes desconhecido, o de se utilizar este aplicativo com viés educativo (SOUZA, FREITAS e SANTOS, 2016 e LACERDA SANTOS, 2014).

Desta forma, foi possível: habilitar os estudantes a falarem em inglês; utilizar pedagogicamente o whatsapp para o ensino da pronúncia da Língua Inglesa; e aprimorou-se a pronúncia dos estudantes. Ademais de proporcionar a aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos com maior conhecimento em inglês acabaram por auxiliar os colegas nas dúvidas de pronúncia.

No entanto, outros problemas constatados, um referente à pronúncia do inglês, como: alguns alunos não conseguem perceber a diferença da pronúncia: (1) mudando a tonicidade silábica e aportuguesando a pronúncia de algumas letras, como o “R”; (2)

alguns alunos não conseguem desenvolver o ritmo do Inglês, pronunciando no mesmo ritmo da Língua Portuguesa; (3) há um acréscimo de vogais para dar suporte à consoante, influência de nossa língua materna, como podemos observar no trecho abaixo. E outro, referente ao uso do aplicativo, como: o envio de mensagens para o whatsapp ocorria a qualquer horário (principalmente de madrugada).

The (2)INTERNATIONAL Day of Remembrance for Victims of the Holocaust was CREATED(3) at the initiative of the United Nations (UN), through a General Assembly, by (1)RESOLUTION 60/7, of December 1, 2005.

Neste exemplo, o R de *resolution* (1) é pronunciado da mesma forma que o R presente na palavra *rato* em português. A palavra *international* (2) o segundo T é pronunciado como o primeiro e o verbo *created* apresenta um E após o D na pronúncia de alguns alunos, uma forte influência da língua portuguesa na qual a base da sílaba é a vogal, não sendo concebível que esta consoante permaneça sem o apoio de uma vogal no fim das palavras.

Em muitos casos, quando o professor pronuncia a palavra de maneira correta, o próprio aprendiz não percebe a diferença, Silva Júnior (2015, p. 35) explica que “é interessante destacar que na maioria dos casos os estudantes não têm consciência de que os sons entre uma língua e outra se diferenciam” e, desta forma, continuam repetindo a palavra da mesma maneira que o fez em sua língua materna.

Estes pontos relacionados a fonética e fonologia também não foram explanados pela docente neste momento, apesar de terem sido anotados para serem trabalhados em outras aulas, em um momento mais oportuno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o whatsapp possa se tornar, de fato, um recurso que auxilie os estudantes na aprendizagem ou aprimoramento da pronúncia da Língua Inglesa, desde que sejam estipulados alguns pontos básicos, como: respeito mútuo, foco nas atividades, interação e cooperação, porém essencialmente ressignificando o uso desta ferramenta e desenvolvendo a autonomia dos estudantes.

O “zap” também possibilita a indicação de outros apoios tanto os visuais, quando a indicações de links e imagens, podendo ser utilizando como uma possível “plataforma” de ensino-aprendizagem, democratizando o conhecimento para os estudantes com situações socioeconômicas mais limitadas, mas que ainda tenham acesso à internet.

Infelizmente a demanda do uso leva-nos a refletir sobre as limitações presentes nesta ferramenta por causa também da memória dos aparelhos de celular. O que pode ocasionar certo estresse perda de dados. Mesmo assim, a utilização do whatsapp se mostrou bastante útil e eficaz para o ensino de pronúncia do idioma alvo e houve uma melhora considerável na pronúncia de algumas palavras em inglês por parte dos estudantes. Além de contribuir significativamente no processo de aprendizagem colaborativa entre os participantes.

Espera-se que este trabalho viabilize outras pesquisas e trabalhos sobre as possibilidades de uso do whatsapp e das tecnologias digitais, como um todo, na área de educação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GAMA, Agleice M. **O letramento digital e a escola como sua principal agência**. Revista Memento, Revista do Mestrado em Letras – Linguagem, discurso e cultura – UNICPR. V. 3, n. 1, jan-jul. 2012.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **A promoção da inclusão digital de professores em exercício: Uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola**. Interação, Goiânia, p. 529-534, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/28790/17722>>. Acesso em: 30 de ago. 2020.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LEVY, Pierre. Cibercultura. **Tradução de Carlos Irineu da Costa**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999.

McGURK, H.; MACDONALD J. **Hearing lips and seeing voices**. Nature, v. 264, n. 23, 1976.

MORAN, Manuel José; Masetto, Marcos T; Behrens Marilda Aparecida. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 13º Ed. Campinas. Ed. Papyrus, 2000.

NERI, J. H. P. Mídias sociais em escolas: uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 14, p. 1-25, jul./dez. 2015.

REZENDE, Mariana V. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Periódico Letras UFMG. V. 09, número 1. 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266>>. Acesso em 30 de ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, Leônidas J. da. **Acento e ritmo: aspectos fonético-prosódicos no ensino de inglês como L2**. Leia Escola, Campina Grande, v. 15. 2015.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 8, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Lídia R. A. de; FREITAS, Cesar B. de; SANTOS, Juçara M. M S. **Whatsapp – inimigo ou aliado na educação: um estudo de caso sob a ótica dos discentes**. Congresso ABED, 2016. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/113.pdf>>. Acesso em 30 de ago. 2020.

XAVIER, Antônio C. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: < <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em 30 de ago. 2020.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE COVID-19

Evandro Rosa de Araújo

Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa que tem como objetivo analisar como as aulas ministradas no 9º ano de uma escola de cidade do interior de Goiás foram afetadas pelo surgimento da pandemia de Covid-19. Com a substituição do ensino presencial pela modalidade a distância, dada a obrigatoriedade de se manter o isolamento social, muito do que se acreditava estar avançando no uso de tecnologias em sala de aula para o ensino de línguas mostrou estar longe do ideal que se almejava. Diante disso, procede-se à análise de dois pontos considerados importantes: a) a contribuição das teorias para o processo de ensino de línguas a distância; b) a eficácia ou não das aulas a distância de Língua Inglesa para o alcance dos objetivos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Estaduais. Trata-se de um estudo bibliográfico que busca sua fundamentação teórica na Linguística Aplicada ao ensino de línguas e nas teorias de ensino-aprendizagem no contexto da educação a distância. A metodologia da pesquisa constou da observação de aulas de Língua Inglesa e análise de minhas percepções quanto à produtividade dessas aulas. Enquanto resultado, o estudo chegou à conclusão de que, embora havendo inúmeras dificuldades para o desenvolvimento das aulas, elas, na medida do possível, têm ajudado os alunos a avançar frente ao conteúdo planejado. Autores como Figueiredo (2019), Leffa (2003) e Lopes (2018), dentre outros, foram fundamentais para a concretização do presente artigo.

Palavras-chave: Língua inglesa, Escola pública, Ensino a distância, Covid-19.

INTRODUÇÃO

A adoção do isolamento social, como medida preventiva para conter a pandemia, acarretou diversos desafios às instituições inseridas nas diferentes esferas e contextos educacionais. Nesse cenário, as tecnologias digitais têm sido utilizadas como possibilidades para dar continuidade às atividades escolares e acadêmicas, com o propósito de minimizar os impactos da pandemia no ano letivo. Contudo, é importante que as instituições promovam modalidades diversificadas de ensino a distância, no intuito de garantir a aprendizagem de qualidade em suas diferentes acepções, como pontuam teóricos da educação como Freire (2000), Libâneo (2000), Saviani (1999) e tantos outros.

Em Goiás, a suspensão das aulas presenciais consta do Decreto n.º 9.634, sancionado pelo governador Ronaldo Caiado, que dispõe que, a partir do dia 13 de março

de 2020, elas seriam ministradas em modalidades específicas, com o uso de tecnologias digitais. O objetivo é garantir que os alunos não fiquem prejudicados quanto aos conteúdos escolares a serem ministrados por professores em *home office* (GOIÁS, 2020). Em tal decisão, certamente foram levadas em consideração a importância e a suposta popularização das tecnologias digitais que vêm sendo gradativamente implantadas nas diversas áreas do saber, pois, como enfatizam Almeida e Silva (2014), a democratização e o uso de diferentes recursos disponíveis pelas tecnologias digitais favoreceram “o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada em um modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver” (2014, p. 4).

Nesse sentido, podemos dizer que as tecnologias digitais alavancaram as transformações sociais e culturais e aceleraram de modo significativo os modos como os sujeitos se engajam nas práticas discursivas em diferentes âmbitos sociais (BARTON; LEE, 2015; CARVALHO; SOARES, 2020). As interações comunicativas, que outrora eram estabelecidas majoritariamente quando pelo menos dois indivíduos se encontravam ao mesmo tempo num mesmo espaço físico, superaram os limites geográficos e temporais, de modo a adquirir novas formas de realização no mundo virtual proporcionado pela internet.

O fato de que as tecnologias digitais já fazem parte dos diversos campos de atuação da sociedade contemporânea é incontestável e, no âmbito educacional, o uso de ferramentas digitais têm aumentado significativamente na prática pedagógica de professores de línguas que buscam inovar e ressignificar seus fazeres docentes (CARVALHO; SOARES, 2020; PAIVA, 2018). Entretanto, é interessante ressaltar que a inserção das tecnologias digitais no contexto educacional redesenha os papéis dos atores envolvidos no processo. Adicionalmente, Mercado (1999, p. 27) destaca que

[a]s novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Apesar disso, cabe indagar se a escola, ou a educação brasileira, mais especificamente o ensino de línguas, acompanhou essas mudanças. Acreditamos que não,

pois, quando se pensa no atual contexto, o que emerge é a necessidade de construir conhecimento e realmente contribuir para o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem de línguas, mesmo em um cenário tão específico como o que estamos vivendo.

Será que o computador ou os recursos eletrônicos têm contribuído para esse processo? Será que o professor está verdadeiramente preparado para lidar com tais ferramentas? São inúmeros os questionamentos que o ensino a distância desperta neste contexto. A esse respeito, Barros e Cavalcante (1999, p. 282) alertam que “[o] uso de recursos computacionais em educação será tão prejudicial quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, a inserção de recursos disponíveis pelas tecnologias digitais por si só não garante a eficácia na aprendizagem de línguas, é importante considerar diversos fatores, tais como: a preparação do professor para lidar com esses recursos; a abordagem de ensino utilizada; a acessibilidade tanto por parte de professores quanto de aprendizes etc. (OLIVEIRA, E.C., 2013; WARSCHAUER, 1996).

Nas palavras de Hawkins (1995, p. 61), “[...] a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade. Mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores”. Ao partir dessas discussões e questionamentos, o presente artigo visa discorrer sobre os desafios relativos ao uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas no contexto de isolamento social na escola pública, tendo por base o meu olhar passivo e ativo frente a esse desafio de ensinar língua inglesa na sala de 9º ano de escola pública.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é pautada nos princípios de ética e respeito, preconizados e defendidos pela comunidade científica, levando em conta todas as prerrogativas defendidas na esfera de produção, manipulação e análise de dados. Para isso, os métodos e abordagens utilizados aqui são os mesmos adotados ao longo do tempo pela Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de Línguas em diferentes acepções.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que leva em conta o olhar do pesquisador enquanto sujeito, que observa e ao mesmo tempo tenta, em meio a tantas incertezas, encontrar um caminho para entender e melhorar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, o sujeito-autor que agora lhes fala apropria-se das suas próprias crenças e angústias no exercício da sua prática docente, no momento de pandemia vivenciada em todo país, para assim contribuir com reflexões para esse estágio de construção de nossa história, partindo assim do geral para o particular. Utiliza neste artigo a literatura especializada das diversas vertentes da Linguística Aplicada para assim fundamentar as reflexões que serão feitas sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. O texto observa o histórico e contexto de ensino e aprendizagem de Inglês, entendendo como ele foi implementado e analisando a educação brasileira frente ao atual ensino a distância, apoiando-se nos inúmeros trabalhos desta esfera.

Já a última parte utilizou os relatos do diário de bordo do professor pesquisador, fazendo um contraponto com as teorias da abordagem colaborativa ao ensino de línguas, bem como os diversos textos que lidam com crenças e aspirações no ensino de línguas, para assim entender um pouco de como tem sido o ensino de Inglês por meio dos aplicativos: *e-mail* e *WhatsApp*, modalidades adotadas no ensino de Inglês na maioria das escolas públicas do Estado de Goiás.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de falar dos resultados, é interessante apresentar um pouco do contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e a visão de alguns teóricos sobre esse contexto. O trabalho com Língua Inglesa na escola pública tem um histórico de sucesso pouco favorável, conforme pode ser conferido em teóricos como Almeida Filho (2006), Lima (2011), Lopes (2018), Paiva (1991) e tantos outros. Durante muitos anos, o que se tem observado é uma profunda dificuldade para se efetivar esse ensino de forma a conduzir os alunos a um verdadeiro aprendizado do idioma. Com isso, muitos estudos têm mostrado várias fragilidades do ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Celani (2002, p. 20), por exemplo, indaga:

O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender outra língua?

Com essa citação de Celani (2002) feita há tanto tempo, o que se analisa é que sua fala ainda reflete de certa maneira o que vivemos hoje. O que sabemos é que, desde a implantação do inglês como língua estrangeira ou segunda língua nas escolas brasileiras, a aprendizagem não tem ocorrido de forma adequada e o ensino não tem sido feito de forma satisfatória, tanto em nível estadual quanto nacional. A situação chega a ser tão crítica que Coelho (2005, p. 43) dizia que “[...] a escola pública não é local para ensinar a LI (língua inglesa), delegando-se esta função aos cursos de idiomas”.

Na verdade, ensinar e aprender língua inglesa exige motivação tanto do aluno quanto do professor. Inúmeras pesquisas têm apontado que é necessária uma mudança sistemática na forma de ensinar. É fundamental que os alunos consigam ver no idioma um *link* para outras questões que não sejam somente o aprender por aprender, e sim que observem aspectos como cultura, aspirações pessoais e a profissão que almejam abraçar no futuro. Isso não significa, todavia, o abandono do enfoque sistemático em gramática e a aquisição de vocabulário, e sim que se mostre aos educandos que ambos possuem finalidades específicas. Como afirma Vian Júnior (2012, p. 08), “[...] aprender uma língua estrangeira não significa simplesmente aprender o vocabulário ou a gramática da língua. Existe um espaço crucial envolvido no processo comunicativo, relacionando tanto aspectos individuais como aspectos transacionais”.

A língua estrangeira não pode ser ensinada aos alunos na contemporaneidade como se estivéssemos ensinando a alunos de séculos atrás. É importante repensar as práticas pedagógicas, no intuito de promover uma educação linguística que prepare os aprendizes para as demandas atuais. Apesar de Mourão (2012, p. 121) pontuar que no “[...] currículo consta a obrigatoriedade de oferta de ensino de Língua Estrangeira, que, como qualquer outra disciplina, deve ser ensinada e aprendida de forma significativa”, é necessário reconhecer que alcançar esse objetivo tem sido uma tarefa difícil para o atual momento.

Ao sair da sala de aula, uma grande parcela dos estudantes não se lembra que teve determinada aula naquele dia, pois, em muitas delas, não há inovação e o conteúdo não

chega da forma como deveria a cada um deles. Embora as afirmações de Evy³ (Diário de campo) estejam calcadas em crenças, elas refletem um pouco do contexto de ensino de línguas estrangeiras nas escolas:

Os estudantes de hoje, sejam eles de escolas públicas ou particulares, assistem a seriados, filmes e novelas etc. e em muitos deles há dramatizações de aulas que acontecem em diferentes partes do mundo, e com isso eles percebem e comparam com as ministradas em suas escolas. Observam a realidade de países desenvolvidos, onde os problemas de ensino e aprendizagem não são os mesmos do Brasil e assim acham as aulas aqui ministradas chatas e sem uma legítima aplicabilidade em suas vidas.

Dessa forma, pensando nas múltiplas possibilidades de engajar os alunos em sala de aula de modo a atender as suas necessidades, Harmer (1991, p. 1) levanta as seguintes questões: “Por que as pessoas querem aprender língua estrangeira? Por que as pessoas querem estudar inglês? É por prazer? É porque elas querem entender Shakespeare? Talvez elas queiram um emprego melhor. Existem várias razões diferentes para o estudo da língua.⁴ [...]”. Ao refletir sobre essas questões, é fundamental que o professor busque novas possibilidades de ensino, apresentando ao estudante de inglês os caminhos para desenvolver suas habilidades no idioma, em sintonia com os seus sonhos e aspirações futuras.

Nesse cenário, as tecnologias digitais se configuram como possibilidades para engajar o aprendiz na aprendizagem de línguas. Diversos pesquisadores têm relatado que as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem de línguas, visto que podem promover atividades interativas, envolventes e motivadoras (CARVALHO; SOARES, 2020; DIAS, 2012; KERN, 2013). Conforme Oliveira, C.T.C. (2018, p. 1), “[...] as tecnologias se desenvolveram com grande rapidez nessas últimas décadas, por causa das alterações nos cenários econômicos, políticos, sociais e científicos”. É essa a razão que justifica a sua utilização em sala de aula, seja por meio da televisão, *data show* e computadores, seja de celulares, internet etc.

³ Pseudônimo adotado pelo pesquisador neste trabalho.

⁴ No original: Why people want to learn foreign language? Why people want to study English? Is it for pleasure? Is it because they want to understand Shakespeare? Maybe they want to get a better job. There are a number of different reasons for language study (HARMER, 1991, p. 1).

Nesse sentido, observados acima o contexto de ensino de Língua Inglesa e as particularidades de inserção na escola dos recursos digitais, surge o questionamento: será que a grande maioria das escolas, assim como dos professores, está conseguindo cumprir sua tarefa de educar ante o tamanho desafio que o enfrentamento da Covid-19 impõe a todos, obrigando ao isolamento social e à substituição do ensino presencial pela modalidade a distância? Embora reconheça a importância da tecnologia no espaço educacional, Rosa (2013, p. 221) leva em conta que o professor ainda precisa se instrumentalizar mais para um melhor aproveitamento de tais recursos.

[O uso das tecnologias] nas práticas pedagógicas pode proporcionar a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. Entretanto, os professores ainda encontram dificuldades para inserção das tecnologias no trabalho docente.

Para que a escola atinja os seus objetivos de real promoção do conhecimento nas várias disciplinas do currículo, tendo em vista o momento de pandemia, é necessário que o professor saiba lidar de maneira segura com as tecnologias virtuais, pois elas, sozinhas, não garantem a aprendizagem. Da mesma forma, não adianta neste momento de pandemia ter acesso à internet e aos recursos digitais se eles não forem bem manuseados pelos educadores e também pelos alunos. Embora em outro contexto, o que Pretto (1996, p. 112) diz é pertinente também agora:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros tempos, porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação.

Os teóricos salientam que falta formação ao professor para o uso dos recursos didáticos tecnológicos, e até mesmo chamam a atenção para a ausência destes no contexto escolar; mas a escola, embora reconheça a importância da inserção da tecnologia, não capacita seus docentes para utilizá-la. Além disso, o governo não se preocupa em fazer a completa implantação desses equipamentos nas escolas por razões diversas, e não esperava que viriam a ser tão necessários nos dias de hoje, tendo em vista o momento de isolamento que vivenciamos. Mas, olhando por outro ângulo, Costa (2017, p. 60) salienta:

A Educação a Distância (EaD), modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros.

É justamente essa separação física professor-aluno proporcionada pela educação a distância que a pandemia de Covid-19 requer hoje. A história já havia nos mostrado que, em pandemias anteriores, as pessoas também tiveram de se isolar para manter suas vidas, mas pensávamos que estivéssemos longe de tamanha catástrofe. Da noite para o dia, era hora de ficarmos em casa para preservarmos nossas vidas.

A pandemia de Covid-19 teve seu início na China, e o que de início parecia ser um problema localizado e que seria logo solucionado saiu de controle e se alastrou pelo mundo. À medida que os dias foram passando e o número de pessoas infectadas aumentava, no Brasil gradativamente entendemos que o problema era muito mais grave do que realmente pensávamos.

Não levou muito tempo para vermos que a ameaça estava cada vez mais próxima. Apesar dos alertas de profissionais da saúde sobre os perigos da contaminação, autoridades distorcem as notificações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e minimizam a doença, alegando não haver razões para temer. Até mesmo o presidente da República chegou a dizer que a Covid-19 não passava de uma “gripezinha”.

Em meio a este contexto, o governador de Goiás, Ronaldo Caiado, baixou o Decreto n.º 9.634, de 13 março de 2020, estabelecendo “[...] os procedimentos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores, em razão de pandemia do novo coronavírus (COVID-19)” (GOIÁS, 2020, on-line, s/p). A escola pública, portanto, ambiente de extrema exposição de professores, funcionários administrativos e alunos ao vírus, também deveria seguir as orientações ali expressas. Mas como os professores, funcionários administrativos e alunos ficariam? Muitas foram as indagações, e logo os professores receberam a informação de que deveriam trabalhar a distância, utilizando os recursos eletrônicos disponíveis.

Nesse momento, muitas angústias foram despertadas em docentes e alunos, já acostumados ao ambiente de sala de aula, com o convívio que, de forma direta ou indireta,

os ajudava nos mais diversos questionamentos. De repente, toda a comunidade escolar teve de se reinventar. Spencer (2020, p. 4) faz uma observação interessante:

Teachers around the world have converted their courses to online formats right in the middle of term, catching all of us by surprise. For some students – those who have taken online classes – the shift to all-online courses will be natural, nothing new. But for those of you who've never taken an online course, or who get online only enough to get or submit the next assignment, it may be a difficult.

5

Os professores e os alunos tiveram de familiarizar-se com os recursos digitais de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que teve início um trabalho de intensa interação entre pais, alunos, grupo gestor e professores. Os alunos, durante o isolamento, têm recebido diariamente atividades em seus celulares e *e-mails* das mais diversas disciplinas do currículo, coisa que raramente acontecia, pois o ensino era quase que exclusivamente presencial. Então, muitos professores tinham a concepção de que a aula on-line era pouco produtiva. Spencer (2020, p. 4) expressa que muitos professores acreditavam, até se instaurar a pandemia, que “[...] a face-to-face student may be able to show up for all (or most) of the classes, do well on the quizzes, tests, and papers, and be reasonably sure of getting a good grade. But it's harder to make your presence and good work known online”⁶.

Mas muitas dessas crenças enfocadas nessa citação caíram por terra, pois, com a pandemia, não existia outra maneira senão valorizar as ferramentas digitais e tentar fazer o melhor uso possível delas, ainda que reconhecendo a ressalva que Rosa (2013, p. 214) faz:

O uso das tecnologias ainda se apresenta como um desafio para muitos professores no desenvolvimento do trabalho docente. Questionamentos e

⁵ Professores de todo o mundo converteram seus cursos para formatos on-line no meio do semestre, pegando todos nós de surpresa. Para alguns alunos - aqueles que fizeram aulas on-line - a mudança para cursos on-line será natural, nada de novo. Mas para aqueles que nunca fizeram um curso on-line ou que ficam on-line apenas o suficiente para obter ou enviar a próxima tarefa, pode ser uma tarefa difícil.

⁶ “[...] um aluno presencial pode ser capaz de comparecer a todas (ou a maioria) das aulas, se sair bem nos testes, testes e documentos, e ter a certeza de obter uma boa nota. Mas é mais difícil divulgar sua presença e bom trabalho on-line”.

reflexões sobre quais são os reais potenciais educativos das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, e de que forma elas podem influenciar as ações pedagógicas, estão presentes nas pesquisas educacionais.

Torna-se necessário, portanto, que reconheçamos que muitos professores que mal conseguiam manusear um celular tiveram de se reinventar, pois a situação exigia uma atitude que viesse ao encontro da atual situação. Os docentes já reconheciam que a tecnologia, assim como a internet, podia ajudar no contexto de sala de aula, mas o professor ainda não tinha se despertado para tamanhos benefícios. Nas palavras de Macedo (2005, p. 21):

A utilização da Internet na educação é mais uma ferramenta que contribui no processo de ensino e aprendizagem, devendo, pois, ser utilizada para preparar os alunos e torná-los capazes de enfrentar a dinâmica social. Buscando implementar, através da rede, uma abordagem que enfatiza a aprendizagem centrada no aluno, possibilita-se que o sujeito desenvolva habilidades e competências de autonomia, criticidade e reflexão perante o contexto social a que está permeado.

Em meio à crise da Covid-19, muitos professores que já tinham certa habilidade no uso das tecnologias na educação puderam avançar e certamente têm contribuído de forma salutar para o desenvolvimento dos estudantes mesmo a distância. Esses docentes já possuíam equipamentos, instrução, acesso à internet, e assim era necessário apenas adaptarem-se à situação de pandemia e logo o processo de ensino-aprendizagem seria retomado conforme as exigências do momento. Mas sabemos que a realidade muitas vezes tem várias faces e a citação abaixo mostra um outro cenário:

Embora algumas escolas (em especial, as particulares) possuam recursos tecnológicos sofisticados, como a lousa digital, na maioria das escolas brasileiras (principalmente na periferia das grandes cidades e na zona rural), o computador não é utilizado em toda a sua potencialidade, seja por estar obsoleto, seja por falta de manutenção ou simplesmente por não existir. Além disso, há outras dificuldades: estruturas físicas das escolas (rede elétrica, rede de computadores e internet), falta de incentivos e preparação de gestores e professores, sobrecarga dos docentes, que muitas vezes possuem outros vínculos empregatícios, o que gera desgaste profissional e redução de oportunidades de formação (ZANCANARO *et al.*, 2019, p. 18).

Em meio a esse contexto, surge um debate importante: o que fazer com alunos e também professores que não possuem aparelho celular; que possuem o aparelho, mas não têm acesso à internet; ou que, por morar na zona rural, não disponham de tais recursos?

O problema tinha de ser solucionado. Então, a situação aos poucos foi se adequando. Para os alunos que moram na zona rural, sem acesso à internet, ou os que não possuem celulares, as atividades têm sido impressas e entregues em suas casas todos os dias por funcionários da escola. Para que não houvesse desistência de alunos, foi necessário que a escola flexibilizasse e buscasse uma saída para a atual conjuntura.

Mas, diante deste contexto, como o professor de Língua Inglesa tem se comportado? Notadamente, o ensino de línguas possui um histórico de inserção gradativa de tecnologias no ensino, e muitas são as pesquisas que apontam que o uso delas pode gerar muitos resultados positivos.

Technology-enhanced practices have revolutionized the ways in which we learn and teach language. In the space of the last thirty years, the field of language learning and technology research and application has branched out to many areas, for example, interactive and collaborative technologies, corpora and data-driven learning, computer gaming and tailor designed tools, to name but some (FARR; MURRAY, 2016, p. 1).⁷

Considerando as reflexões pontuadas por Farr e Murray (2016) sobre a importância da tecnologia no ensino e os benefícios que o seu uso pode acarretar, iremos, agora, observar como essa aplicação tem ocorrido na prática nestes dias de pandemia. Esta parte do artigo tem a finalidade de analisar o uso de algumas das ferramentas digitais durante estes dias de pandemia e determinar o grau de eficácia que essas atingiram no período. As ferramentas utilizadas pelo professor de língua Inglesa nessa pesquisa foram preferencialmente *WhatsApp* e *e-mail*. Dessa forma, vejamos um pouco das particularidades de cada uma dessas ferramentas, para em seguida observarmos como se deu o uso delas nas aulas do professor participante da pesquisa.

Como sabemos, o *e-mail* é uma das ferramentas digitais mais populares entre os brasileiros e, por isso mesmo, entre os professores. Incorporado de forma gradativa na vida dos cidadãos brasileiros, hoje é quase impossível viver sem um endereço de *e-mail*, recurso essencial na vida moderna, mas a sua inserção na educação, assim como a dos

⁷ As práticas aprimoradas pela tecnologia revolucionaram as maneiras pelas quais aprendemos e ensinamos idiomas no espaço dos últimos trinta anos, o campo de aprendizado de idiomas e pesquisa e aplicação de tecnologia se estendeu a muitas áreas, por exemplo, tecnologias interativas e colaborativas, corpora e aprendizado orientado a dados, jogos de computador e ferramentas personalizadas, para citar mas alguns (FARR; MURRAY, 2016, p. 1).

demais recursos eletrônicos, ainda é um pouco tímida. Essa ferramenta demorou muito a ser utilizada no contexto de aulas, e em muitas escolas, embora tenham sido realizadas campanhas para fomentar o seu uso, este está muito aquém do que poderia ser.

Nas palavras de Paiva (2004, p. 76), o *e-mail* “[...] é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço”. Dessa forma, vale ressaltar que o uso dessa ferramenta em sala de aula depende consideravelmente da formação e abertura do professor para novas práticas didáticas.

Já o *WhatsApp*, embora seja uma ferramenta idealizada mais recentemente, parece ter maior aceitação entre os professores para seu uso no ensino, pois, segundo especialistas, trata-se de um aplicativo que se popularizou rapidamente, sendo difícil encontrar um indivíduo que não saiba manuseá-lo.

No início de 2016, o número de usuários no mundo atingiu a marca de um bilhão de pessoas, podemos considerar que todas essas funcionalidades tornaram o *WhatsApp* uma ferramenta pedagógica em potencial, se ele for utilizado de forma intencional, na tentativa de torná-lo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, que deve ser tutorado e administrado pelos professores, fazendo desse ambiente uma extensão da sala de aula (LOPES, 2018, p. 5).

Assim, observada a importância de ambos os recursos tecnológicos – *WhatsApp* e *e-mail* – na educação, iremos agora associar as teorias que contemplam o uso da tecnologia no ensino de línguas ministrado a distância e os princípios da abordagem interacional de Vygotsky com a abordagem colaborativa e as teorias da Linguística Aplicada ao ensino de Línguas, como um todo. A intenção é analisarmos a interação de duas aulas de Língua Inglesa em uma turma de 9º ano matutino do ensino fundamental de uma escola estadual de uma cidade do interior do estado de Goiás. Para isso, adotarei a descrição das aulas com foco no método e sua possível eficácia.

Começo pela descrição da primeira das duas aulas a serem analisadas nesta pesquisa. A sala de aula de 9º ano escolhida tem vinte alunos com idades diferentes, um pouco heterogênea, como a maioria das salas de aula em todo país.

Às 7 horas da manhã de 16 de abril deste ano, o professor do 9º ano já havia recebido o aval da coordenação da escola ao planejamento que havia feito para a aula virtual daquele dia. Já on-line, pelo *WhatsApp*, é conferida a presença dos alunos pela coordenação da escola e também pelo docente; em seguida, o professor posta o bloco de

atividades. Trata-se de um documento salvo em PDF, no qual o professor propôs começar a desenvolver naquele dia uma atividade que teria sequência na aula seguinte, no dia 17 de abril. A aula tem como tema “Contos de fadas” – cuja breve definição constava no bloco de atividade, evidentemente escrita em língua inglesa –, e do planejamento constavam um fragmento de texto do conto “Cinderela”, um *link* para acesso a vídeos no YouTube e algumas atividades enfocando o reconhecimento de verbos irregulares em seus respectivos tempos.

O professor havia gravado um áudio explicando como os alunos deveriam proceder para responder àquelas atividades que estavam no arquivo. O professor disponibilizou então o *link* do YouTube que direcionava para um vídeo produzido pela Disney e que, em forma de desenho animado, contava e dramatizava a história de Cinderela em língua inglesa, mas com legendas em português. Logo após os alunos assistirem ao vídeo, o professor perguntou-lhes se haviam gostado ou não do desenho.

Essa forma de interação vem ao encontro das concepções do sociointeracionismo, pois o professor queria ouvir a opinião dos alunos sobre a atividade. O papel do professor, portanto, foi o de “[...] mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma tarefa”, como bem pontua Figueiredo (2018, p. 30).

Como muitos alunos já conheciam o conto, o professor alertou-os para as inúmeras adaptações daquele clássico e disponibilizou um rápido trailer de outro filme sobre Cinderela, também da Disney, mas agora interpretado por pessoas. Trata-se de um musical que muitos classificam como “belíssimo”, mas que exige um grau maior de conhecimento da língua. Ao mostrar aos alunos a possibilidade de acesso a outras mídias, a atividade pautada pelo professor aproximava-se da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, para quem a aula precisa oferecer desafios.

Depois disso, o professor disse que iriam analisar as características daquele conto, e para isso houve uma breve definição de conto de fadas, conforme constava do planejamento da aula. Aos alunos foi solicitado que lessem e, se preciso fosse, que usassem o tradutor para entenderem a definição, comentando qual ou quais característica(s) eles conseguiram notar ao assistir ao desenho da Cinderela. Passaram-se alguns minutos, mas então começaram a surgir no grupo algumas respostas sobre as características do conto.

Apesar de os cinquenta minutos da aula já estarem findando, o professor pediu que traduzissem o fragmento do conto disponível no bloco de atividades para a próxima aula, que também será objeto desta análise. Pareceu que os alunos estavam participando e gostando da atividade proposta pelo professor, pois houve um grande empenho de ambas as partes. Recursos como esse podem, portanto, ser capazes de tornar as aulas “[...] mais atrativas e prazerosas, aumentando as possibilidades do rendimento e o aprendizado serem satisfatórias, rompendo a fronteira espacial e temporal da limitada sala de aula” (LOPES, 2018, p. 19).

Na aula seguinte, no dia 17 de abril, novamente às 7 horas em ponto, o professor entrou no grupo de *WhatsApp*, cumprimentou a turma, verificou a frequência de todos do grupo e perguntou sobre a atividade, se estavam gostando de trabalhar com o conto, e pediu a opinião de alguns sobre a história. Em seguida, questionou sobre a realização da tradução do fragmento de texto e, apesar de muitos não terem realizado a tarefa, por diversos motivos, o professor disse que não tinha problema. Postou então a tradução do fragmento no grupo e pediu que todos lessem com muita atenção.

Ao perguntar se estavam gostando da atividade, o professor promoveu uma interação que de certa forma se aproxima da aplicação dos princípios da autoestima em aulas de Inglês. Como esclarece Pereira (2004, p. 4), “[...] a autoestima é o fundamento da motivação, pela qual a pessoa se torna produtiva na aprendizagem, no trabalho e nos relacionamentos”. Certamente para a aprendizagem não seria diferente.

Depois disso, o professor postou em inglês algumas perguntas interpretativas sobre o conto, e foi instigando os alunos a traduzi-las. Depois de constatar que os alunos entenderam cada uma das perguntas, o professor pediu que localizassem no texto as respectivas respostas. O professor enfatizou que, embora estivessem usando o *WhatsApp* em suas casas, isso não os impedia de interagir entre si e com ele próprio em tempo real. Com isso, cabe aqui ressaltarmos a importância do correto uso desse dispositivo móvel:

[...] o uso e a promoção do *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula, tornando-o um ambiente de promoção da aprendizagem pelo viés da colaboração, pode vir a ser uma saída para amenizar esses conflitos, na medida em que o professor e a escola podem oferecer uma alternativa para o uso pedagógico dos dispositivos móveis, sem ter que proibir seu uso. (LOPES, 2018, p. 15).

Depois de alguns minutos, a maioria dos alunos enviou as atividades para o *e-mail* do professor. A aula estava findando, e o professor deixou como tarefa de casa a leitura de um pequeno fragmento sobre a vida de Charles Perrault, autor do conto que estavam analisando. Pareceu-nos que, mesmo trabalhando de forma remota e utilizando as ferramentas então disponíveis – *WhatsApp* e *e-mail* –, o professor conseguiu atingir seu objetivo.

Como já foi dito anteriormente, o momento é de novidade, e os pesquisadores somente terão condições de dizer se as atividades ministradas dessa forma foram ou não produtivas após algum tipo de estudo, que com certeza o Estado deverá aplicar por meio da Secretaria de Educação. Mas, enquanto isso não ocorre, fiquemos com a afirmativa de Lopes (2018, p. 20):

As redes sociais on-line, em especial as promovidas pelos grupos do *WhatsApp*, possuem os mecanismos que podem possibilitar o ambiente necessário para a promoção da aprendizagem colaborativa e ubíqua mediante o compartilhamento de vários conteúdos com diversos suportes e recursos.

Com base na citação, o que podemos observar, como resultados desta pesquisa, é que realmente o *WhatsApp*, como ferramenta, pode, sim, possibilitar um ambiente de aprendizagem colaborativa e é promissor quanto ao desenvolvimento das habilidades de aquisição da língua inglesa, ou de qualquer outra. Mas as discussões aqui desenvolvidas mostram apenas um contexto, pois, evidentemente, diferentes realidades foram vivenciadas em outros estados e serão gradativamente apresentadas ao longo do tempo.

Mas este artigo torna-se importante para dar margem a discussões sobre essa modalidade de ensino na escola pública, embora ainda não se tenham respostas definitivas sobre o sucesso ou o fracasso das aulas ministradas neste período. Do que temos certeza é que o uso das ferramentas virtuais foi o mais indicado, pois, além dos conteúdos ministrados e de todo aprendizado retirado dessa modalidade de aulas, foi também uma forma criativa que a escola encontrou de manter os alunos em casa e ocupados com os estudos, cumprindo na medida do possível o isolamento social tão defendido pelas autoridades de saúde.

Provavelmente, ao findar deste período, pais, alunos, professores e comunidade escolar em geral estarão muito mais unidos e com propósitos cada vez mais sólidos para o fortalecimento da educação, não importando o contexto em que ela aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo traz reflexões importantes para a área educacional e principalmente para o ensino de línguas, ainda que reconheçamos que o momento crítico da pandemia pela qual estamos passando somente será suficientemente analisado após vivenciado, tal como o ocorrido em outras épocas. Nesse sentido, a pandemia da Covid-19 tem mostrado que é necessário, mais do que nunca, que o educador saiba lidar com diferentes desafios. Por isso, usar as tecnologias em sala de aula não significa que a prática docente se modernizou, ou deixou de ser tradicional, pois, como afirma Lopes (2018, p. 27),

[...] as práticas da educação tradicional podem coexistir com ações inovadoras com base no uso de recursos digitais, porém, se esse uso não tiver intencionalidade pedagógica, pode ser mera repetição de concepções tradicionais por meio do uso descontextualizado de tecnologias atuais.

Pensarmos, portanto, o ensino de línguas para além do ambiente de sala de aula e da inserção dos recursos tecnológicos é hoje uma questão que não pode ser vista de forma morosa, pois a prática tem mostrado que, com a utilização de tais recursos, é perfeitamente possível realizar um ensino que cumpra com seu papel de formação em duas vias: preparar o aluno para o aprendizado da língua e, conseqüentemente, para o manejo de forma correta de ferramentas tecnológicas que serão importantes para o futuro profissional do educando.

Nesse sentido, o artigo buscou mostrar que, embora o ensino público brasileiro ainda esteja um pouco atrasado quanto ao uso verticalizado e mais eficiente das tecnologias, principalmente do *WhatsApp* e do *e-mail*, em aulas de línguas, o professor, mesmo com muitas limitações, consegue fazer um trabalho satisfatório. É o que pudemos comprovar com a pesquisa sobre a aprendizagem da língua inglesa desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola pública de uma cidade do interior de Goiás.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada no Brasil**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2006.

ALMEIDA, M. E.; SILVA, M. G. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2014.

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino aprendizagem. [Anais...] WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL: REALIDADE E DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO. Fortaleza: UECE, 1999.

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

CARVALHO, S.; SOARES, M; M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Revista Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 153-181, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p153>.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, RS: Educat, 2002, p. 21-40.

COELHO, H.S.H. **É Possível aprender Inglês na escola?**: crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, Petrolina, v. 1, n. 1, p. 59-74, 2017 Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em: 1º jan. 2017.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 861-881, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400010>

FARR, F.; MURRAY, L. **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology**. New York: Routledge, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOIÁS. **Decreto nº 9.634, de 13 de março de 2020**. Estabelece os procedimentos preventivos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e

seus servidores, em razão de pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103011/decreto-9634. Acesso em: 07 jul. 2020.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman, 1991.

HAWKINS, J. O uso de novas tecnologias na educação. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n. 120, p. 57-70, jan./mar. 1995.

KERN, R. Technology in language learning. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London & New York: Routledge, 2013, p. 200-214.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. C. (Org.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 225-250.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 11-45.

LIMA, D. C. de (ed.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltipla escolha. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, C. G. **Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do WhatsApp como extensão da sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO, L. P. L. **Vivências com aprendizagem na Internet**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MERCADO, L.P.L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Editora da UFAL, 1999.

MOURÃO, J. S. **O ensino de língua inglesa e suas metodologias**. Tianguá, CE: Clube de Autores, 2012.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, p. 185-214

OLIVEIRA, C. T. C. de. **Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

PAIVA, V.L.M.O. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. 1991. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 68-90.

PEREIRA, A. M. S. **Apoio ao estudante universitário**: Peer counselling (experiência-piloto). *Psychologica*, 2004, p. 113-124.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ROSA, R. Trabalho Docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>. Acesso em: 14 set. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SPENCER, B. **A handbook for online student**: learning in difficult times. Omaha, Nebraska: Shoolhorse, 2020.

VIAN JUNIOR, O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. San Francisco: Logos International, 1996. p. 3-20.

ZANCANARO, J. G. S. *et al.* Possibilidades, necessidades e desafios no uso das tecnologias educacionais: Híbrido, colaborativo, ativo e integrado. In: VERASZTO, E. V.; BAIÃO, E. R. *et al.* **Tecnologias educacionais**: aplicações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.

A LÍNGUA INGLESA E O ENSINO REMOTO: A IMPLEMENTAÇÃO DO TELETRABALHO SIMPLIFICADO NAS ATIVIDADES DE MONITORIA DE INGLÊS PARA ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL-MÉDIO

Luane da Costa Pinto Lins Fragoso

Doutora pelo Curso de Letras (Estudos da Linguagem) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/RJ campus Nova Iguaçu, luanefragoso@hotmail.com

RESUMO

Este artigo possui como principal objetivo descrever o processo de implementação do teletrabalho remoto a fim de dar continuidade às atividades de monitoria de inglês durante o período de distanciamento social. Tais atividades são destinadas aos alunos de diferentes cursos técnicos integrados ao nível-médio de um centro federal de educação tecnológica, localizado no estado do Rio de Janeiro. Entende-se por teletrabalho remoto simplificado, o trabalho que é desenvolvido, remotamente, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), de forma a possibilitar a obtenção dos resultados das atividades de trabalho, em um local distinto daquele ocupado pela pessoa que o realiza (Rosenfield & Alves, 2011). Considerando o ofício-circular nº10/2020, de 3 de abril de 2020, o qual estabelece que, durante o período pandêmico, as atividades de monitoria deverão ser mantidas por meio da prática de teletrabalho simplificado, houve a necessidade de se adaptar a essa modalidade. Diante do exposto, busca-se apresentar os procedimentos adotados para esta adaptação assim como as atividades propostas e mídias utilizadas a fim de adotar novas ações/práticas no que tange às atividades de monitoria da disciplina inglês.

Palavras-chave: Monitoria, Inglês, Teletrabalho remoto simplificado, CEFET RJ.

INTRODUÇÃO

Mediante o cenário mundial de pandemia do novo coronavírus, especialmente, no Brasil, e as ações para enfrentamento à doença COVID-19 recomendadas pelas autoridades de saúde e adotadas pelo governo federal, muitas atividades do cotidiano sofreram alterações em suas rotinas como, por exemplo, as atividades escolares no que tange às áreas de ensino, pesquisa e extensão.

O intuito deste trabalho é apresentar o processo de implementação do teletrabalho remoto simplificado a fim de dar continuidade às atividades de monitoria de inglês destinadas aos alunos de 1º e 2º anos, provenientes de cursos técnicos integrados ao nível-médio em Automação Industrial, Enfermagem, Informática e Telecomunicações,

durante o período de distanciamento social, em um centro federal de educação tecnológica, localizado no estado do Rio de Janeiro.

A suspensão das atividades presenciais teve início em 16 de março do corrente ano, conforme publicada na Portaria nº 356, de 13 de março de 2020, a qual dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus, no CEFET/RJ, tratando de situação excepcional e transitória. Em seu artigo 4º, é estabelecido que servidores, estagiários e monitores estão dispensados do trabalho presencial.

O programa de monitoria do CEFET/RJ possui como principais objetivos: (a) despertar no aluno do ensino médio-técnico, com aproveitamento satisfatório (média de aprovação na disciplina igual ou superior a 7,0), o interesse pela carreira docente; (b) assegurar a cooperação do corpo discente com o corpo docente nas atividades de ensino; e (c) auxiliar os professores em tarefas didáticas.

Alunos regularmente matriculados (inscritos em disciplinas) que comprovem terem sido aprovados na disciplina com grau igual ou superior a 7,0 e que não tenham sofrido sanção disciplinar podem se candidatar ao Programa para atuarem como monitores bolsistas e/ou voluntários.

Os compromissos do monitor são: (a) executar o plano de trabalho apresentado, (b) cumprir carga horária semanal (não inferior a 8h ou superior a 12 horas); (c) atender aos alunos; (d) executar atividades complementares especificadas no termo de compromisso e realizadas sob orientação de seu professor responsável; e, por fim, (e) entregar a folha de frequência mensal.

As atividades de monitoria, usualmente, têm início no mês de março e término no mês de dezembro. Em virtude da suspensão das atividades presenciais, conforme explicitado anteriormente, as atividades começaram no mês de abril, após o encaminhamento do ofício-circular nº10/2020/DIREN, o qual estabelece que as atividades de monitoria deverão ser mantidas por meio do teletrabalho remoto simplificado. Cumpre ressaltar que a Portaria nº 384, de 27 de março de 2020, em seu artigo 5º, já estabelecia que os servidores, estagiários e monitores dispensados do trabalho presencial, deveriam exercer suas atividades na modalidade de teletrabalho externo simplificado.

É facultado ao corpo discente a sua participação em atividades de monitoria. No entanto, professores regentes podem indicar à monitoria alunos que apresentam dificuldade em um dado conteúdo.

No tocante à disciplina inglês, especificamente, a monitoria conta com uma aluna bolsista do 2º ano do curso técnico integrado ao nível-médio em Automação Industrial que se declarou capaz de realizar as atividades de forma remota.

Ao considerarmos o ofício-circular nº10/2020, de 3 de abril de 2020, o qual estabelece que, durante o período pandêmico, as atividades de monitoria deverão ser mantidas por meio da prática de teletrabalho simplificado, houve a necessidade, por parte do professor responsável pela disciplina, de adaptar, tanto essa atividade para o contexto virtual como sua prática docente.

Neste artigo, serão apresentados os procedimentos adotados para esta adaptação assim como as atividades propostas e mídias utilizadas a fim de adotar novas ações no que tange às atividades de monitoria da disciplina inglês para o ano de 2020.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Rosenfield & Alves (2011), o teletrabalho remoto simplificado pode ser caracterizado como o trabalho que é desenvolvido, remotamente, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), de forma a possibilitar a obtenção dos resultados das atividades de trabalho, em um local distinto daquele ocupado pela pessoa que o realiza. Segundo as autoras, *“em sentido restritivo, teletrabalho pode ser definido como trabalho à distância com utilização de TICs”* (2011, p.216).

No tocante à área da Educação, em uma situação de emergência, como a que enfrentamos frente à pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto emergencial pode ser uma estratégia para manutenção das atividades escolares, respeitando as orientações de distanciamento social entre os indivíduos.

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é

desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (Rêgo, M. C. F. D. *et al.*, 2020, 5).

As atividades que compõem o ensino remoto emergencial podem ser de forma síncrona e assíncrona. Atividades síncronas são aquelas em que a interação ocorre em tempo real entre os participantes, ou seja, alunos e professores estão juntos, ao mesmo tempo, cada um no seu espaço, mas presentes em um ambiente virtual. Já as atividades assíncronas são desconectadas de tempo e espaço, isto é, alunos e professores não precisam estar conectados ao mesmo tempo para que as atividades possam ser realizadas. Neste tipo de atividade, os alunos adquirem maior liberdade, uma vez que podem desenvolver as tarefas de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

METODOLOGIA

Neste trabalho descritivo, foi elaborado um questionário como instrumento para coleta de dados, a fim de averiguar o perfil dos alunos participantes da monitoria de inglês no formato remoto.

As perguntas apresentadas no questionário eram compostas por questões de múltipla-escolha relacionadas a 3 (três) aspectos distintos, a saber:

- (i) ao domínio/experiência com a língua inglesa,
- (ii) à disponibilidade e uso de recursos tecnológicos para realização de atividades remotas;
- (iii) à situação ambiental, emocional e familiar dos alunos para realização de atividades no formato remoto em sua nova rotina em casa, durante o período de isolamento social, no atual cenário de pandemia. Para a situação ambiental, foram considerados aspectos, tais como: local inadequado para estudo, barulho, tarefas domésticas.

Com o intuito de implementar a monitoria remota, foram realizadas as seguintes ações:

- ✓ Verificação da possibilidade do trabalho remoto com a monitora selecionada para o Programa de Monitoria do CEFET/RJ (conforme Edital 2019 - Ensino

Médio-Técnico) seguindo as orientações do ofício-circular nº10/2020/DIREN⁸;

- ✓ Divulgação da monitoria remota aos alunos pelas redes sociais e grupos de whatsapp;
- ✓ Elaboração de questionário para conhecer o perfil dos alunos que frequentam a monitoria de inglês;
- ✓ Análise e consolidação dos dados obtidos por meio do questionário;
- ✓ Criação de um grupo de whatsapp com os alunos participantes da monitoria;
- ✓ Criação de canais de comunicação com os alunos: e-mail e instagram;

Figura 1- Instagram da monitoria de inglês (divulgação do e-mail)



⁸ Os docentes devem analisar a situação de cada monitor da comunidade acadêmica em relação à vulnerabilidade socioeconômica para o desempenho das atividades remotas.

Figura 2 - Instagram da monitoria de inglês (divulgação da equipe)



- ✓ Realização de uma *live* para apresentação da dinâmica do trabalho e apresentação de propostas (instagram);

Figura 3: Divulgação da *live* no instagram



- ✓ Atendimento de monitoria via agendamento, diretamente, com a monitora pelos canais de comunicação.

Figura 4: Divulgação de dicas sobre conteúdo do 1º ano



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a divulgação do início da monitoria, no formato remoto, nas redes sociais e grupos de whatsapp, pela monitora, 20 (vinte) alunos demonstraram interesse em participar das atividades. Desse total, 17 (dezessete) alunos responderam ao questionário proposto. Quanto ao perfil dos alunos participantes, 11 (onze) são do gênero feminino e 13 (treze) são alunos do primeiro ano. Do total de respondentes, todos os alunos tiveram experiência com inglês no Ensino Fundamental - 10 (dez) alunos tiveram inglês do 5º ao 9º ano, enquanto que 7 (sete) tiveram a disciplina em apenas 2 (dois) anos ao longo desse período. Quanto à experiência com a língua inglesa fora do âmbito escolar, 14 (quatorze) alunos sinalizaram nunca terem frequentado curso de idiomas. Somente 3 (três) afirmaram terem feito curso em algum momento.

No tocante à utilização de dispositivos para a realização de atividades remotas, 16 (dezesseis) alunos afirmaram fazer uso de tais recursos. Dentre os dispositivos mais acessados para auxílio em tarefas de estudo, o *smartphone* e o computador/*notebook* são os mais comuns. Vale ressaltar que o *smartphone* foi o recurso apontado como o mais, frequentemente, utilizado e no que tange ao uso do segundo, este é compartilhado com,

no mínimo, uma pessoa da casa. Em relação à conexão com a internet, todos a possuem. No entanto, 8 (oito) alunos consideram a sua conexão regular, enquanto que somente 2 (dois) alunos classificam a sua conexão como excelente. Ainda em relação à conexão com a internet, 11 (onze) alunos possuem conexão a cabo e compartilhada. No que tange à realização de atividades tais como: (i) ler e enviar textos, (ii) participar de encontros virtuais e (iii) ver e ouvir vídeos, considerando o tipo de conexão com a internet que possui, 12 (doze) alunos conseguem ler e enviar textos e 5 (cinco) conseguem executar tais tarefas com dificuldade. Para participação em encontros virtuais, 8 (oito) conseguem participar com alguma dificuldade enquanto 6 (seis) conseguem realizar a atividade sem empecilhos. Quanto a ver e ouvir vídeos, 8 (oito) conseguem realizar a atividade, enquanto 7 (sete) conseguem executar com alguma dificuldade. Das ferramentas digitais mais amplamente utilizadas entre os alunos, destacam-se: o e-mail, whatsapp e you tube. Por fim, quando questionados acerca da experiência com aulas remotas ou EAD, 8 (oito) alunos sinalizaram não ter tido experiência alguma. 5 (cinco) alunos afirmaram possuir experiência, porém com alguma dificuldade.

No que se refere à situação ambiental, considerando os aspectos supracitados na seção anterior, 9 (nove) alunos relataram ter um pouco de dificuldade e 4 (quatro) afirmaram não ter dificuldade dessa natureza.

Na questão referente a ser ou ter alguma pessoa que more na casa que pertença ao denominado “grupo de risco” para COVID-19 (indivíduos que são asmáticos, fumantes, hipertensos, diabéticos e pessoas com problemas cardiovasculares, além de pessoas acima de 60 anos)⁹, 8 (oito) alunos informaram que uma ou mais pessoas que moram na casa fazem parte do grupo de risco. 5 (cinco) alunos informaram que ninguém na casa pertence a tal grupo. Quando questionados se já tiveram ou estão com a COVID-19 assim como alguém que more na casa, 9 (nove) informaram que ninguém teve ou está com a doença e 4 (quatro) não souberam responder.

Quanto aos efeitos da pandemia e do isolamento social no seu estado emocional, 9 (nove) sinalizaram se sentir afetados emocionalmente, ou seja, a maioria dos respondentes. Por fim, em relação à rotina nesse período, 10 (dez) alunos afirmaram que

⁹ Classificação estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

estão menos atarefados do que o normal e 4 (quatro) afirmaram possuir muito tempo livre no momento.

Conforme era esperado, a monitoria de inglês desperta maior interesse entre os alunos do primeiro ano que, em sua maioria, são calouros, e estão iniciando seus estudos na instituição. Tradicionalmente, o público que se interessa pelas atividades de monitoria nunca frequentaram ou não frequentam curso de línguas fora do contexto escolar, fato este corroborado pelo resultado da análise dos dados.

Embora a maioria dos alunos faça uso de dispositivos digitais para estudo, especialmente telefones móveis e computadores/*notebooks*, percebe-se a ocorrência de problemas de conexão com a internet tendo em vista que a maioria classificou a sua conexão como regular. De 17 (dezessete) respondentes, 2 (dois) somente consideraram sua conexão como excelente. Problemas de conexão podem, fortemente, influenciar/dificultar o desempenho dos alunos quando da realização de atividades remotas. Outro ponto importante a destacar é que o uso de computadores/*notebooks* é frequentemente compartilhado com mais de uma pessoa na casa. Fato este que pode dificultar a realização de atividades síncronas.

No tocante à realização de tarefas remotas, a maioria dos alunos consegue executar atividades tais como: ler e enviar textos, ver e ouvir vídeos e participar de encontros virtuais, embora um certo grau de dificuldade possa aparecer em determinados momentos.

Dentre as ferramentas digitais passíveis de uso também na área de educação, era esperado que as mais usadas fora do contexto escolar fossem figurar como aquelas que não apresentam dificuldade para os alunos. São elas: o e-mail, o whatsapp e o you tube.

Finalmente, percebe-se que tanto a situação de pandemia quanto o isolamento social podem afetar, emocionalmente, os alunos. Tais situações podem dificultar o atendimento e realização de atividades de ensino remotas. A não experiência com a realização de atividades nessa modalidade também pode ser um complicador no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se apresentar o processo de implementação da monitoria remota de inglês destinada aos alunos de 1º e 2º anos oriundos da educação profissional

técnica de nível-médio de um centro federal de educação tecnológica localizado na Baixada Fluminense – RJ, em virtude da medida de distanciamento social, adotada em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

Por meio desta investigação preliminar, constatou-se que além da preocupação com as atividades propostas e mídias a serem utilizadas para ministrar os conteúdos, há a necessidade de se atentar para os recursos tecnológicos a serem adotados e, conseqüentemente, sua utilização e eventuais dificuldades por parte do alunado. Aspectos outros como questões de ordem emocional e financeira também devem ser levadas em consideração.

Embora as atividades de caráter remoto se apresentem como um desafio tanto para alunos quanto para os docentes, cumpre ressaltar que, diante do cenário atual, a utilização de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de atividades dessa natureza se fazem necessários para manutenção das ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

CEFET/RJ. **Portaria nº 356, de 13 de março de 2020.** <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/4909/Portaria%20356.pdf>. Acesso em 23/07/2020.

CEFET/RJ. **Portaria nº 384, de 27 de março de 2020.** <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/4944/Portaria%20n%C2%BA%20384-2020%20Suspens%C3%A3o%20ativ%20acad%2031-03%20a%2012-04.pdf>. Acesso em 23/07/2020.

DIREN. **Edital 2019 – Ensino Médio e Técnico. Programa de Monitoria do CEFET/RJ.** <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/360/Edital%202019%20-%20Monitoria%20M%C3%A9dio-T%C3%A9cnico.pdf>. Acesso em 25/07/2020.

DIREN. **Ofício-circular nº10/2020/DIREN, de 3 de abril de 2020.** <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/360/oficio%20circular%2010-2020%20Monitoria%20remota.pdf>. Acesso em 27/07/2020.

Rêgo, M. C. F. D. ; Morais, I. R. D. ; Garcia, T. C. M. ; Záros, L. G. ; Gomes, A. V. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

Rosenfield, C. L., & Alves, D. A. de. (2011). **Autonomia e trabalho informacional: O teletrabalho.** Dados-Revista de Ciências Sociais, 54(1), 207–233.

ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS DE IDIOMAS

Laura Virgínia Tinoco Farias

Mestra em Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: lauravtfarias@gmail.com

RESUMO

A rotina dos estudantes brasileiros tem passado por drásticas mudanças após a eclosão da pandemia do Coronavírus no mundo, especificamente no Brasil. Diante da necessidade e importância da manutenção do distanciamento social fez-se necessário o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias a fim de garantir que o processo de ensino-aprendizagem, bem como as aulas, possam ter continuidade ainda que de forma remota. Dessa maneira, muitas instituições neste período optaram por manter suas aulas aderindo o chamado ensino remoto, no qual as aulas ocorrem através do ambiente online por intermédio da internet, além da utilização de algumas plataformas específicas que contribuem neste processo. Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise nas metodologias de ensino aplicadas em um curso de idiomas, no qual são utilizadas diversas mídias e recursos a fim de garantir o desenvolvimento das atividades letivas através dos encontros remotos online. Aqui será analisado um grupo de alunos na faixa etária dos 12 anos, bem como o respectivo nível que estes participam, além de observar quais e como foram utilizadas as diferentes plataformas educacionais nesse processo e a prática pedagógica docente. A partir dessas informações que serão levantadas, serão discutidas também a forma como os alunos tem recebido às informações e conhecimentos, o aproveitamento destes, a receptividade quanto a esta nova modalidade de ensino, seus desafios e o repensar das práticas pedagógicas.

PALAVRAS CHAVE: ensino de idiomas; ensino remoto; metodologias de ensino; tecnologias.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresentada neste artigo desenvolveu-se a partir de uma experiência docente em um curso de idiomas localizado em São Luís, que diante do surgimento da pandemia do novo Coronavírus, adotou o ensino remoto emergencial como uma das principais alternativas para a manutenção do calendário escolar proposto no início do semestre letivo, tendo em vista que esta nova modalidade de ensino surge como

forma de minimizar os fortes impactos causados pela suspensão indeterminada das atividades escolares presenciais, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O Ensino Remoto como modalidade de ensino caracteriza-se como um formato novo de escolarização mediado através da tecnologia e que mantém as condições de distanciamento físico entre professores e alunos, algo imprescindível, tendo em vista a necessidade de contenção do avanço do vírus, garantindo a preservação das vidas, bem como a integridade de todos.

Dessa forma, esta pesquisa terá como principal objetivo a abordagem das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora em um grupo específico de alunos, no qual foram desempenhadas atividades através das mais diferentes plataformas educacionais em regime remoto, com o desenvolvimento de atividades síncronas em tempo real através de aplicativos complementares que auxiliaram de forma essencial a realização das aulas e que serão aqui apresentados.

Como referencial teórico complementar desta pesquisa traremos às contribuições de Paiva (2020), Gee (2013), dentre outros que possibilitarão um aporte teórico quanto à utilização das tecnologias no processo de ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras bem como na própria prática docente e as pontuações de Freire (xxxx) no que se refere aos aspectos que concernem o processo de ensino aprendizagem como um todo, principalmente no que tange a aspectos como: afetividade na relação professor/aluno, dentre outros.

A metodologia aqui apresentada tem caráter exploratório e parte das observações e práticas da docente que foram desenvolvidas neste período juntamente aos alunos. Acrescentam-se também as contribuições da pesquisa de caráter bibliográfico, como caracteriza Rummel (1972:3), se trata da pesquisa que utiliza de materiais escritos, sendo aqui de fundamental importância no fornecimento das considerações pertinentes no que se refere ao uso de tecnologia no ensino de língua estrangeira, práticas pedagógicas e sua relação.

Logo este artigo visa através desta experiência possibilitar contribuições quanto à experiência do ensino remoto tendo em vista o repentino surgimento do mesmo e a pequena produção a respeito, além de promover as discussões dos principais aspectos que tem transformado as práticas pedagógicas, quanto ao ensino de língua estrangeira

nas instituições de ensino e possibilitar a todos aqueles que tiverem contato com esta pesquisa, observações e orientações quanto as diversas ferramentas que podem auxiliá-los em sua prática docente.

E DE REPENTE... ENSINO REMOTO!

O final do ano de 2019 foi marcado pelo aparecimento dos primeiros casos de pessoas infectadas pelo novo Coronavírus, vírus letal e de alta disseminação que alterou os mais diversos tipos de relacionamento, bem como as formas de interação social existentes, em especial, às do ambiente escolar, visto que diante deste novo panorama e das especificidades necessárias para a contenção da pandemia, a interrupção das aulas presenciais foi necessária e o ensino remoto adotado, como medida de garantir a continuidade segura das aulas.

Mas em que consiste o ensino remoto? Qual a sua aplicação e funcionalidade? E por que este tem sido a principal alternativa contemplada a fim de possibilitar o desenvolvimento das atividades escolares? Diante da impossibilidade dos encontros presenciais suspensos indeterminadamente, acompanhou-se o surgimento desta nova modalidade que consiste na utilização de plataformas escolares e da própria tecnologia como meio de execução das atividades escolares através da internet.

Enquanto instituição de ensino, os cursos de Inglês, em sua grande maioria optaram pela implementação desta nova modalidade de ensino e aqui analisaremos uma experiência docente oriunda desta nova situação educacional, no qual as aulas foram realizadas no formato online em horário específico, a fim de assegurar a estes alunos o cumprimento de todos os conteúdos propostos durante o semestre, bem como o desenvolvimento das atividades avaliativas que foram adequadas a especificidade que o momento exige.

As aulas foram desenvolvidas no formato online através do aplicativo Zoom, no mesmo horário, no qual a turma realizava suas atividades no período presencial, além disso, as atividades foram realizadas nas formas síncronas e em alguns momentos houve a orientação e desenvolvimento de atividades assíncronas. O grupo de alunos aqui apresentado é composto por pré-adolescentes na faixa etária de 12 anos, participantes de

uma turma de nível intermediário, correspondente ao nível de conhecimento e a faixa etária correta de todos.

Os encontros em formato online foram realizados no primeiro semestre de 2020, entre os meses de Abril a Julho, aos sábados com duração de 2 horas aula, na qual ocorria a exposição dos conteúdos a serem trabalhados neste nível específico. No entanto, fez-se necessário, além da readequação destes a esta nova realidade, a reinvenção da prática pedagógica, bem como a inserção de algumas novas ferramentas a fim de garantir o desenvolvimento dos conteúdos nas aulas que também precisaram ser ajustados a essa nova realidade.

Dessa forma discutiremos acerca dessa nova mudança no contexto educacional e de que forma os partícipes envolvidos portaram-se frente a estas. Serão apresentadas algumas atividades que foram realizadas neste período que compreenderam diversas ferramentas tecnológicas, bem como a interação dos alunos e aqui serão expostos os principais resultados e as observações feitas neste período.

TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: O CASO DOS CURSOS DE IDIOMAS

Levando em consideração que mesmo antes do contexto pandêmico já eram evidentes as constantes transformações que a sociedade vive, pode-se acompanhar os avanços tecnológicos e a incorporação destes na sociedade gradativamente. Hoje vivemos a chamada Revolução 4.0, caracterizada pelo uso intenso de tecnologias digitais que possibilitam o acesso em tempo real às informações.

Logo, os recursos tecnológicos são aplicados nas mais diferentes áreas a fim de proporcionar mais facilidade ao nosso dia a dia, no entanto, em alguns casos, a exemplo do próprio ambiente educacional, estes não estão totalmente inseridos, sendo necessário que a educação adequasse-se e transforme por meio da tecnologia, o modelo clássico de ensinar, algo que o ensino remoto culminou por demandar, já que este deixou evidente a necessidade de se pensar na discussão sobre a inclusão da tecnologia no currículo escolar e na sua utilização, bem como de ferramentas pedagógicas inovadoras que transformem as práticas educativas para facilitar o ensino com os recursos oferecidos.

A respeito das inovações que o avanço tecnológico trouxe, podemos acompanhar as propostas que a chamada educação 4.0 oferece ao espaço escolar, sendo que em alguns desses espaços, evidencia-se a necessidade da busca de conhecimentos e consequente formação/treinamento dos profissionais. Dessa forma, temos uma educação que apresenta infinitas possibilidades para o desenvolvimento dos alunos, no entanto, há de certa forma um entrave quanto a formação de um corpo docente que seja atualizado quanto às tecnologias em geral.

Não resta mais dúvida, de que diante da situação vivida no contexto pandêmico, as instituições de ensino precisam ser cada vez mais inovadoras, a fim de captar a atenção de seus alunos que vivem em um mundo digitalizado, hiperconectado, cada vez menos hierárquico e muito dinâmico. Desse modo, os professores também se tornam de certa forma, alunos, pois devem buscar reinventar suas práticas pedagógicas, além de não apresentar resistência quanto a inserção da tecnologia em suas aulas.

Quanto aos cursos de idioma sabe-se que trabalham com a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir de quatro bases: fala, escrita, leitura e audição. Possuem especificidades, quanto a seu funcionamento levando em consideração horários ajustáveis às necessidades e disponibilidade do alunado. No contexto da pandemia, onde as atividades presenciais foram suspensas, estes viram no ensino remoto uma forma de garantir que as atividades letivas fossem desenvolvidas, decisão tomada pelo curso aqui analisado.

O referido curso aqui pesquisado já inseria em sua prática pedagógica alguns recursos tecnológicos e estimulava a prática docente com a inserção dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula, então, diante da especificidade trazida pelo vírus, precisou adaptar essas práticas a um formato online possibilitando aos seus profissionais, condições necessárias e autonomia para que cada um pudesse adaptar a tecnologia, as suas metodologias e as especificidades de cada grupo.

Localizado na cidade de São Luís, o curso de idiomas corpus desta pesquisa possui uma grande tradição no mercado de ensino de idiomas brasileiro e diante do contexto pandêmico adaptou suas atividades ainda neste primeiro semestre garantindo que as aulas fossem desenvolvidas neste novo formato com o aval dos responsáveis que passaram também a acompanhar o desenvolvimento dessas aulas em muitos momentos.

Dessa maneira, alunos e professores, bem como os pais foram pegos de surpresa e iniciaram juntos essa experiência que também foi posta em prática nas mais diversas partes do mundo. E diante do surgimento desse ensino, fez-se necessário repensar acerca das práticas pedagógicas que agora precisam ser mediadas pela tecnologia. Atualmente, o ensino de Língua Inglesa já se beneficiava da utilização das novas tecnologias, inclusive da própria internet e nesse contexto, os professores impossibilitados de ensinar presencialmente, constataram de forma precisa que mais do que nunca, que as aulas expositivas não constituem-se como a única forma de aprendizado, conforme Sampaio e Leite (1999):

Assim como qualquer instrumento, as tecnologias que servem para comunicar e produzir podem se adequar a variados objetos preestabelecidos pelo sistema educacional ou pela escola ou pela escola. Por isso, se faz necessária a reflexão sobre seu papel no ambiente escolar (p.20).

Conforme exposto, as aulas expositivas já não se constituíam mais, como a única forma de difusão do aprendizado e nesse contexto específico, diante do surgimento do ensino remoto, a prática docente precisou passar por alterações necessárias a fim de adequar-se a estes novos tempos. Neste sentido, nessa experiência aqui relatada através do viés docente, pode-se afirmar que na iminência dessa mudança, na forma de ensino, tornou-se necessário não somente o repensar das práticas pedagógicas, mas o reinventar destas, além do trabalho, na execução de novas abordagens e ferramentas que serão descritas mais detalhadamente ao decorrer das discussões aqui propostas.

PRÁTICA DOCENTE E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Como sabemos a adoção de tecnologias é fundamental para que possamos superar esse período turbulento de afastamento das escolas, tornando menor esse desafio de adaptar a rotina de toda a comunidade escolar do ensino presencial para o estudo em casa, ou seja, as aulas remotas.

Apesar de pretender reduzir as dificuldades nesse processo de mudança, sabemos que a implementação de novas tecnologias é acompanhada de muitas dúvidas. Portanto, é de fundamental importância que as instituições orientem o melhor uso das tecnologias

educacionais oferecidas, de forma a amenizar o impacto no aprendizado dos alunos e qualificar melhor seus profissionais.

Na referida instituição de ensino de idioma as aulas remotas foram desenvolvidas em um ambiente digital através da plataforma Zoom, que se caracteriza como um dos principais aplicativos de software utilizados para videoconferência que atualmente possibilita a interação virtual, quando reuniões e encontros pessoais não são possíveis. Essa plataforma permite a interação virtual, em tempo real, através de vídeo ou de áudio também possibilitando a gravação dessas sessões, caso haja interesse em acompanhar a gravação em um outro momento. Na experiência aqui relatada, as aulas foram desenvolvidas em tempo real, no horário correspondente às aulas presenciais com a mesma duração.

A opção pela utilização deste aplicativo viabiliza-se pela facilidade que este oferece quanto à sua instalação e uso, sendo possível sua utilização em celulares, computadores, tablets, etc. Trata-se de um aplicativo que também pode ser obtido em versão gratuita, o que possibilita sua ampla aceitação e sucesso de seu uso pelos alunos.

Através deste aplicativo, as aulas foram desenvolvidas durante todo o semestre de 2020 e através do mesmo a experiência remota tornou-se mais humana, sendo isto de fundamental auxílio para o êxito desta experiência entre alunos e a professora, pois o aplicativo possibilitou a amplitude do processo comunicativo e a execução das aulas em tempo real, garantindo aos envolvidos interação quanto aos conteúdos e ao relacionamento interpessoal, que havia sido interrompido bruscamente em decorrência das medidas de distanciamento social.

Segundo Moran (2000) o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los. Dessa forma, acrescenta que cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, além da utilização do aplicativo mencionado anteriormente, como meio transmissor das aulas, descreveremos em nossa pesquisa, os demais aplicativos utilizados e de que forma estes contribuíram e quais as vantagens e desvantagens de suas utilizações no formato remoto. Os dois aplicativos que serão primeiramente descritos

compõem os recursos tecnológicos que o próprio curso já disponibilizava antes aos seus alunos e ao corpo docente, garantindo uma boa execução das atividades.

Uma das principais ferramentas utilizadas e de fundamental auxílio para o desenvolvimento das aulas na modalidade remota, se refere ao chamado material digital, que se trata da reprodução do livro impresso em formato digital, o que possibilitou durante esse período o trabalho detalhado do material didático, impossibilitando qualquer prejuízo quando a não contemplação dos conteúdos. O material digital posto aqui em evidência compreende as doze lições que compõem o livro físico com seus respectivos conteúdos, audios e diferentes sessões que contemplam as quatro habilidades: listening, speaking, reading e talking.

Através do material digital utilizado nas aulas, os alunos acompanhavam e respondiam em tempo real, as atividades propostas, através da opção de compartilhamento de tela, que também proporcionava que os alunos pudessem interagir e responder no próprio material, com a permissão de edição por parte da professora.

Uma outra ferramenta imprescindível que também compõe os recursos tecnológicos utilizado durante este período refere-se a plataforma “Cyber”, na qual diversas atividades foram desenvolvidas pelos alunos de forma exitosa durante o período remoto. Esta plataforma é composta por alguns jogos que propõem de forma lúdica o reforço de alguns conteúdos. Nesta, o aluno também poderá realizar o download dos áudios que serão trabalhados no material durante o decorrer do semestre.

Percebemos então que através da Internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender não somente nas aulas presenciais, mas também no ensino remoto, já que muitos são os caminhos, que dependerão também de alguns aspectos em que o professor se encontrar e que são aqui considerados, a exemplo: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor ministra por semana, apoio da instituição vinculada.

Também se reforça a importância de se estabelecer uma relação empática com os alunos, procurando conhecê-los, mapeando seus interesses, formação e perspectivas futuras. A preocupação com os alunos, a forma de relacionar-nos com eles é fundamental para o sucesso pedagógico. Os alunos captam se o professor gosta de ensinar e principalmente se gosta deles e isso facilita a sua prontidão para aprender, conforme pontuado por Freire (1999)

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sociohistórico-culturais, do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

Dessa forma, as demais ferramentas tecnológicas que serão trazidas em nossa pesquisa, a seguir foram escolhidas e utilizadas levando em consideração, não somente as suas aplicabilidades, mas também o interesse e especificidades dos alunos que compunham a turma, analisando quesitos como: a praticidade, a interação e os benefícios que o trabalho com as mesmas proporcionavam aos alunos diante do contexto específico de pandemia.

Reforçando temos Paiva (2020) que pontua que toda ferramenta, vale a pena se a alma não for resistente. Instruções pequenas, orientações para tarefas podem ser enviadas por e-mail, Whatsapp, Telegram, Instagram, Facebook, Snapchat e até criadas com um avatar animado no Voki.com. Logo, aqui temos uma experiência docente que buscou trazer e possibilitar aos alunos o contato, com as mais diversas ferramentas, que também modificaram a prática docente, tendo em vista que a professora buscou se apropriar da melhor forma de inseri-las em sua prática, principalmente relacionando-as de forma a aplicar os conteúdos propostos, conforme veremos a seguir.

Um dos aplicativos empregados em nossas aulas remotas, foi o Canva, que se trata de uma ferramenta de design gratuita e fácil utilização que possibilita a criação de projetos em poucos minutos, bem como, a edição de fotos. Apesar de ser uma ferramenta de design completa podendo ser utilizada em várias áreas, pode ser facilmente utilizada na área educacional, conforme pontuado por Byrne(xxxx) “O Canva oferece aos professores e alunos as ferramentas de que precisam para dar vida às suas histórias.”

Basicamente, esta ferramenta possibilita o ensino significativo através de criações gráficas, como infográficos, que podem contar também com a inserção de imagens e dados a serem apresentados. Na experiência desenvolvida com os alunos do curso de Inglês, esse aplicativo era amplamente utilizado em algumas aulas, a exemplo, o trabalho com o tempo verbal “ Present Perfect Tense”. Para a turma em questão foi apresentado, aos alunos um infográfico construído a partir dessa temática onde foram trazidas algumas

especificidades, quanto a este tempo verbal existente somente na língua inglesa e que não conta com um correspondente específico na língua portuguesa.

Para muitos alunos, este foi o primeiro contato com este aplicativo, e se constituiu em um momento muito aprazível, onde o conteúdo exposto foi trabalhado de forma diferenciada, o que possibilitou um envolvimento e maior interesse dos alunos em um tema da língua inglesa, que costuma ser o calcanhar de Aquiles da maioria dos alunos.

Uma outra ferramenta amplamente utilizada nesse período foram os mapas mentais. Em que consistem? Mapas mentais são formas de registrar informações. Segundo Buzan (1996), criador desta técnica conhecida no inglês como Mind Maps, são ferramentas de pensamento que possibilitam refletir exteriormente o que se passa na mente, sendo uma forma de organizar os pensamentos e utilizar ao máximo as capacidades mentais.

Ao analisar um mapa mental, torna-se possível verificar uma série de ideias a respeito de um tema central, as quais se entrelaçam e compõe o assunto. Esse método de ensino possui alguns componentes em comum, como os tópicos com seus conteúdos, símbolos, palavras e desenhos que podem ser utilizados. Na experiência aqui relatada, foram utilizados, alguns mapas mentais através de um aplicativo chamado Mindmeister que possibilitou a confecção dos mesmos pela professora.

Em algumas aulas, estes foram utilizados levando em conta se a estrutura do conteúdo que seria abordado em aula com os alunos poderia ser representado em um mapa mental. O contato dos alunos com o aplicativo também foi algo novo, visto que a maioria desconhecia, e diante desses primeiros contatos em algumas aulas, em que este aplicativo foi utilizado, os alunos demonstraram ampla aceitação e o principal objetivo quanto ao entendimento destes foi alcançado.

Traremos aqui as contribuições de uma outra ferramenta no desenvolvimento de nossas aulas remotas que traz a aprendizagem baseada em jogos: o Kahoot. Essa plataforma combina a dinâmica de um jogo com os benefícios da participação dos alunos através de um sistema de respostas, que cria um ambiente bastante motivador e garante um envolvimento bem ativo dos alunos, aos conteúdos propostos e ao processo de aprendizagem como um todo.

Trata-se de uma plataforma gratuita, de fácil acesso e disponível a partir de um computador, tablet ou smartphone, que possibilita o desenvolvimento de atividades de

perguntas/respostas. Pela sua simplicidade, qualquer utilizador, seja professor ou aluno pode construir Kahoots e aplicá-los de diversas formas em ambiente de sala de aula, a fim de proporcionar momentos de debate e de construção conjunta do conhecimento, em torno dos conteúdos abordados, independentemente do nível de ensino.

Esta plataforma torna disponível quatro tipos de atividade que são: Quiz, Survey, Discussion e Jumble, que funcionam com questões de escolha múltipla e que podem ser respondidas individualmente por cada aluno ou por equipes. A atividade Quiz permite, de uma forma muito rápida, realizar a avaliação sobre um tema em estudo. No ambiente virtual é projetada a pergunta, a distribuição das respostas pelas opções, e cada aluno no final visualiza no seu dispositivo se a resposta está correta. Durante sua realização é criado um ranking de alunos, de acordo com o número de respostas corretas e a rapidez de resposta.

Além disso, na experiência aqui desenvolvida, os alunos apresentaram bastante interesse na utilização do mesmo, sendo que em muitos momentos das aulas, os mesmos que já possuíam contas e login do aplicativo, propunham a realização do Kahoot, como forma de revisão dos assuntos trabalhados que fossem desenvolvidos games com enfoque no tema trabalhado. A preferência deles, na grande maioria das vezes, era pela opção do jogo no modo Quiz, onde eles disputavam individualmente uns com os outros.

Percebe-se nesta experiência e aqui enfatiza-se que o envolvimento que o jogo cria entre os alunos possibilita um efeito positivo no processo de aprendizagem, tendo em vista, que se pode observar também que o mesmo apresenta características motivadoras tais como: o desafio para o alcance das respostas corretas, a fantasia relacionada ao espetáculo que o jogo propicia e a curiosidade criada através dos recursos de imagens e sons suscitam nos alunos.

Dando continuidade, observemos a seguinte consideração de Paiva (2020) que diz:

Transforme seus alunos em colaboradores. Peça a eles que postem materiais em texto, áudio ou vídeo sobre os temas que estão estudando. Não importa se o material é mera aula expositiva, um jogo ou uma super animação. Depois os alunos podem explicar o motivo de terem gostado mais de um do que de outro.

Tomando como base as pontuações de Paiva, nesta experiência ao final do semestre de aulas, foi proposta como atividade avaliativa, também como um desafio aos alunos, e promover o “hands on” dos mesmos, a produção de um vídeo contendo uma

apresentação curta dos alunos sobre as suas rotinas na quarentena. Qual seria o propósito desta atividade? Conforme explanado por Paiva anteriormente e levando em conta o período pandêmico e o ensino remoto, nada mais plausível que transformar os alunos em protagonistas de seu processo de ensino aprendizagem e incitá-los a se apropriar ainda mais das ferramentas tecnológicas, que também fazem parte de suas rotinas.

Nesse sentido, gostaríamos de reforçar conforme pontua Gee (2013, p. 197) que há uma série de ferramentas digitais úteis na educação de crianças, mas que considera serem úteis em qualquer nível de ensino. Em acréscimo à lista de Gee (2013, p.197), podemos observar em nosso contexto, que há professores e alunos utilizando, para fins educacionais aplicativos como: Whatsapp, Instagram, Youtube, jogos na web, dentre outros.

Logo, na experiência supracitada desenvolvida pelos alunos, os mesmos, ficaram livres para criarem suas próprias produções e recorreram as mais diversas ferramentas e aplicativos disponíveis como: Tik Tok, Inshot, dentre outros. Os smartphones foram de fundamental importância neste processo, visto que a grande maioria os possui.

Como resultados, tivemos a apresentação dos vídeos para a apreciação dos colegas que enfatizaram que a atividade proposta funcionou como um excelente método para que eles pudessem reforçar assuntos trabalhados e principalmente a habilidade comunicativa, além de caracterizar uma forma diversificada e divertida de praticar a língua inglesa.

CONCLUSÃO

Diante da eclosão da pandemia do novo Coronavírus onde o momento atual demanda o chamado isolamento social, ficar em casa tornou-se regra e o processo educacional precisou ser repensado e ser readaptado ao novo cenário imposto pela pandemia. Por mais que façamos parte de uma geração altamente tecnológica, fato propiciado pela chamada Revolução 4.0, o ensino remoto foi implementado em caráter emergencial, tendo em vista, que do dia para noite o planejamento pedagógico, pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020, precisou ser totalmente engavetado para que um novo pudesse ser implementado.

Dito isto, essas mudanças exigiram rápida adaptação por parte dos professores, que se viram compelidos a lecionar, além do formato tradicional e a buscar a adaptação de aspectos referentes à: conteúdos, aulas expositivas, dinâmica de sala e até as próprias avaliações, sendo necessário que estes buscassem em tempo hábil renovar suas práticas e metodologias.

Essa pesquisa traz uma experiência vivenciada por uma docente de um curso de idiomas que diante do período pandêmico precisou dar continuidade as atividades letivas através do sistema remoto emergencial, que foi a alternativa, que o curso de idiomas no qual trabalha optou como forma de garantir a continuidade das atividades semestrais.

Assim aqui são trazidas algumas práticas implementadas pela docente, nas quais houve a implementação das mais diversas ferramentas e aplicativos tecnológicos, a fim de possibilitar o melhor desenvolvimento das aulas no formato online, utilizando a internet como aliada nesse processo.

Essa pesquisa visa contribuir com a reflexão acerca das novas práticas de ensino que estão emergindo diante do surgimento da pandemia, no repensar acerca da relação, entre professor e aluno e nas possibilidades de renovação que as metodologias de ensino estão passando nesse momento. As discussões e observações aqui propostas visam ampliar os olhares para esta nova modalidade de ensino, bem como seus desafios, benefícios e malefícios.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, James Paul. **The anti-education era: creating smarter students through digital learning**. New York: palgrave/macmillan, 2013;

MORAN, José. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág.137-144.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa**. Polifonia, Cuiabá, n. 35, v. 1, p. 10-31, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). **Aprendendo inglês no ciberespaço**. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino Pandêmico. São Paulo (SP).24 Jun.2020. Instagram:@editoraparabola .Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CB1lEw5gksV/>. Acesso em 20 jul.2020

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino Pandêmico. São Paulo (SP).24 Jun.2020. Instagram:@editoraparabola .Disponível em:
https://www.instagram.com/p/CCCdC_rgRYq/. Acesso em 20 jul.2020

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE PLE: PRÁTICAS DE IMERSÃO LINGUÍSTICO-CULTURAIS NA UFPB

Alícia D'Araújo Guimarães de Lima

Graduada do Curso Letras Português da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, aliciaag.dl@gmail.com

Jessye Késsia de Carvalho Pereira

Graduada do Curso Letras Português da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, jessyekessia16@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado da experiência em sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) localizado no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. Nossa pesquisa surgiu da necessidade de promover a interação entre estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G), participantes do projeto de extensão “Relação linguístico-culturais entre estudantes brasileiros e intercambistas africanos” com as características culturais brasileiras. Nesse sentido, ao decorrer da nossa pesquisa, objetivamos refletir acerca do papel da cultura e a importância da interculturalidade no ensino de PLE em um ambiente de imersão, demonstrando como as ações promovidas pelo projeto contribuíram para que os estudantes africanos fossem inseridos na cultura brasileira de uma forma positiva. Nas atividades, os intercambistas apresentavam as características do seu país de origem, através de metodologias pedagógicas e amostras culturais, enquanto observavam a cultura em que estavam inseridos, havendo, portanto, uma troca entre os discentes brasileiros e estrangeiros. Como aporte teórico de análise, utilizamos os estudiosos da abordagem intercultural, tais como: Almeida Filho (1997), Fleuri (2003) e Silva (2000). Dessa forma, contribuímos para o fortalecimento das relações linguístico-culturais entre os estudantes, visando, sobretudo, à inserção dos alunos do Pré-PEC-G no Brasil. Em suma, considera-se imprescindível dar continuidade a um projeto que prepara o licenciando em uma perspectiva que ainda está em crescimento no Brasil, oferecendo-lhe novas possibilidades, assim como maiores oportunidades no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Cultura, Abordagem Intercultural, PLE, Pré-PEC-G.

INTRODUÇÃO

Em decorrência da interdependência gerada pela globalização, existem esforços, por parte do Governo, de instituições, para criar iniciativas macroestruturais (Assessoria Internacional), com o objetivo de divulgar o Brasil no Exterior e, conseqüentemente, oferecer suporte ao desenvolvimento do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Nesse contexto, o projeto “*Relações linguístico-culturais entre estudantes brasileiros*

*e intercambistas africanos*¹⁰, realizado pelo Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), no ano de 2017, surge com o objetivo de divulgar a cultura africana e incentivar o intercâmbio entre alunos brasileiros e africanos, tanto em escolas da Educação de Base quanto na própria Universidade. Dessa maneira, no decorrer do artigo, relataremos como as ações promovidas pelo projeto contribuíram para que os estudantes africanos fossem inseridos na cultura brasileira, auxiliando-os enquanto estudantes internacionais.

Tal pesquisa justifica-se na preocupação em desmistificar informações consideradas “estereótipos culturais”, tanto em relação ao Brasil (América do Sul), como no âmbito do continente africano. Proporcionando aos estudantes brasileiros a possibilidade de conhecer alguns aspectos de países africanos, indo em paralelo com a Lei 10.639/03, da História e da Cultura afro-brasileira e africana na educação básica¹¹, sancionada em 2003, que prevê a necessidade das escolas ampliarem o conhecimento sobre a cultura africana no País, a fim de desenvolver reflexões que contribuam para o combate ao racismo e à intolerância.

Tendo isso como base, o PLEI funciona desde o ano de 1996 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Campus I, situado em João Pessoa. No programa, oferecem-se cursos regulares de língua portuguesa nos níveis Básico, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado, além de uma turma especial de Curso Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) e de cursos opcionais de Conversação, Gramática, Cultura e Preparação para o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras. Assim, contando com a ajuda de graduandos do curso de letras - bolsistas e voluntários - para a realização das aulas.

O ensino de PLE disponibilizado pelo PLEI exerce uma função importante na comunidade acadêmica da UFPB, assim como na comunidade externa, ao passo que opera

¹⁰ O presente artigo é resultado do projeto “relações linguístico-culturais entre estudantes brasileiros e intercambistas africanos”, realizado pelo Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) e financiado pelo PROBEX.

¹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jul. 2020

como um local de encontro com a língua e cultura brasileira, fundamental para a adaptação e o aproveitamento da experiência de estrangeiros provenientes de diversas nacionalidades e com diferentes propósitos acadêmicos, culturais e profissionais. Sabendo disso, o Programa realiza eventos culturais dentro da própria Universidade, visando à ampliação do conhecimento linguístico-culturais dos estrangeiros e, também, a aproximação dos nativos brasileiros com a cultura dos outros países.

Nesse contexto, o PLEI constitui-se em um ambiente de aprendizagem também para os alunos-bolsistas que realizam as atividades de ensino no Programa, uma vez que lhes permite aliar a teoria aprendida durante a graduação à prática em sala de aula e, ainda, proporciona seu desenvolvimento com pesquisadores em uma área que cada vez mais cresce em interesse no Brasil. Segundo Almeida Filho (1997):

[...] ensinar PLE na universidade pode remeter a uma tarefa transdisciplinar que obriga os professores a entenderem não apenas da língua que ensinam, mas também dos temas e áreas de conteúdos reais disciplinares com os quais decidam trabalhar nos cursos. (p. 68)

À vista disso, o profissional que leciona PLE, além da necessidade de dominar a sua própria língua materna, precisará também, entender o contexto em que as suas atividades são expostas para os seus alunos. Sendo assim, para ser um docente da área, não é preciso apenas ser nativo ou dominar a língua portuguesa, mas relacioná-la ao cotidiano, através de fatos autênticos que auxiliam os estrangeiros nessa tarefa.

Dessa forma, explicaremos como o PLEI desenvolve essas atividades interculturais, à luz da Abordagem Intercultural, para auxiliar o estudante internacional no estudo da língua portuguesa, assim como nas trocas identitárias entre brasileiros. Tendo isso como base, a nossa pesquisa é o resultado de um estudo qualitativo feito através de visitas a escolas e passeios realizados com os nossos alunos pré-PEC-G. Neste artigo, traremos questionamentos a respeito da formação do profissional capacitado do curso de Letras, o que precisa ser melhorado até que o ensino de PLE seja aplicado de forma eficaz.

Por conseguinte, a nossa pesquisa traz resultados positivos tanto para os alunos estrangeiros imersos no projeto quanto para os estudantes de letras que contribuíram - e ainda contribuem - para o PLEI, uma vez que as visitas escolares e os eventos temáticos proporcionaram aos estrangeiros o uso real e cotidiano do Português Brasileiro (PB),

além de resultarem em discussões socioculturais que, de certa forma, foram eficientes no combate aos estereótipos atribuídos a eles. Em síntese, em relação aos estudantes de letras, houve, ainda, um excelente progresso referente ao nosso desempenho em sala de aula, como professoras, visto que essa experiência nos auxiliou com as dificuldades e benefícios de ensinar o PB, o que contribuiu de uma forma positiva para a nossa graduação em Letras – Português.

METODOLOGIA

No espaço do PLEI, o licenciando que se dispõe de estudar para lecionar PLE e, assim, ter contato com indivíduos oriundos de outros países, necessita compreender a multiplicidade cultural presente entre eles como, também, os possíveis entraves que poderá enfrentar nesta nova realidade. Além disso, o docente também deve possuir um arcabouço teórico apropriado à circunstância que vive em sala de aula. Ou seja, é preciso que ele proporcione materiais e instrumentos de estudo que sejam adequados à execução dessa tarefa a fim de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos necessários ao estudo da língua portuguesa.

Nesse contexto, o nosso artigo desenvolveu-se de acordo com a perspectiva da pesquisa intercultural com 17 alunos africanos de quatro diferentes países africanos (República do Benim, República Democrática do Congo, Senegal, República do Congo). Para isso, utilizaram-se instrumentos e técnicas de observação com foco na análise qualitativa dos registros obtidos através das apresentações e visitas escolares dos estudantes intercambistas. Dessa maneira, fizemos o uso de imagens autorizadas pelos professores e ex-alunos do Pré-PEC-G no PLEI, em 2017, bem como, de referenciais teóricos já explorados em outras pesquisas, baseados na abordagem intercultural, tendo em vista que a sala de aula de PLE é um espaço de interacionalidade e possuidora de uma variada dinâmica cultural existente entre os distintos sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO: a abordagem intercultural

No contexto do PLEI, o aporte teórico-metodológico central utilizado no Pré-PEC-G é o método comunicativo, que surgiu no final dos anos 1970 com a forte influência dos estudos de Dell Hymes, publicados em 1971. Esta abordagem tem como objetivo principal a competência comunicativa e, como descreve Almeida Filho (2012, p. 85), “visa o uso proposital da linguagem por meio de funções e eventos de fala no âmbito da comunicação.”. Além de ser uma forte mediadora na construção das aulas no Programa, a metodologia também é adotada pelo exame Celpe-bras, prova necessária para o ingresso dos estudantes intercambistas nas faculdades brasileiras.

Contudo, mesmo com a formulação de atividades baseadas nessa teoria, ainda fazia-se necessário contemplar os aspectos culturais para o estudante, proposta da própria abordagem. Dessa forma, esses complementos eram realizados nas aulas de Cultura, reservadas para abordar tais âmbitos linguísticos identitários brasileiros. Entretanto, na composição dessas aulas, a cultura brasileira era tratada como privilégio em sala de aula. Isto é, não havia uma troca de valores culturais dos sujeitos sociais estrangeiros efetivamente com os brasileiros, apenas informações pontuais que eram colocadas de modo comparativo em sala para as professoras. Assim, o curso terminava submetendo-se ao conceito de dominação cultural, como descreve Fleuri (2003):

[...] o conceito de *dominação cultural*, se enredando numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unilateralmente pela referência cultural de outro sujeito. Tal entendimento pode reforçar o processo de sujeição na medida em que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais. (p. 58)

Dessa maneira, ao privilegiar a comunicação apenas com discussões culturais rasas em sala, não havia realmente espaço para promover trocas identitárias dos intercambistas com diferentes sujeitos brasileiros, reforçando, portanto, o apagamento dos aspectos culturais dos estudantes africanos.

Como frisa Ruiz (2017, p. 32), em contextos dos quais as trocas linguísticas e culturais não são favorecidas, o estudante de Língua Estrangeira (LE) não é compreendido tal qual um composto histórico construído na relação com o outro. Na linha de pensamento da autora, baseando-se no conceito Foucaultiano, no momento que

observamos o outro, este olhar traz um posicionamento discursivo, carregado de interpretações constituídas histórico socialmente e a aquisição de uma língua, principalmente em um contexto de imersão, não escapa dessa perspectiva. Isto é, fazia-se necessário pensar em uma proposta de ensino que considerasse as manifestações discursivas dos sujeitos transmitidas através da linguagem, sendo esta repleta de distintos sentidos e significados inscritos em relações de poder.

Assim, compreendendo que a linguagem é um sistema repleto de significação, afirma-se o sentido existencial da identidade e da diferença. Sendo assim, “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.” (SILVA, 2000, p. 75). Entretanto, no mundo real, há a necessidade de afirmar a sua nacionalidade, uma vez que existem outros seres que não são originados dessa mesma nação, promovendo, conseqüentemente, uma diferença entre os sujeitos. Partindo dessa questão da diferença, Hall (2006, p.49) complementa com o conceito de identidades nacionais, nas quais os sujeitos participam dessa ideia de grupo único, constituindo o sistema de representação cultural:

O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - um sistema de *representação cultural*. (HALL, 2006, p. 49).

É nesse sentido das identidades culturais que se cria o conceito de identificação, o que, conseqüentemente, desenvolve um modo distintivo (diferença) com os demais grupos culturais. Além disso, vale lembrar que “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” (HALL, 2006, p. 50). Isto é, essas culturas nacionais inseridas nesse conceito de pertencimento produzem sentidos (discursos) culturais, originando identidades e guiando decisões dos sujeitos que habitam a nação. Assim, a partir das diversas memórias, aqui inclui-se músicas, danças, literatura, histórias e diversos outros conceitos, que são repassadas ao longo da vida do indivíduo, formam-se identidades.

Contudo, num cenário globalizado e repleto de diversas culturas nacionais, o que acontece é o enfraquecimento ou apagamento de identidades locais. Ou melhor, num contexto de fronteiras dissolvidas, vínculos descontinuadas e em que se privilegia um mercado global, há uma hierarquização das identidades, oculta-se uma identidade em detrimento de uma cultura global. Diga-se de passagem, exemplifica-se o caso Estadunidense, na qual há um imperialismo cultural em todo continente Americano, todos os seus costumes são difundidos nos outros países. As identidades são desvinculadas de suas nações e repassadas, o país que tiver maiores condições de mercado de replicar suas ideias culturais aos outros, como explicita Hall (2006):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". [...] Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural".(HALL, 2006, p. 75)

Nessa desvinculação e constante disseminação de identidades globais, surge o fator conhecido como "estereotipia". Ou seja, alguns nativos de um determinado país, quando recebem pessoas de outros locais, tendem a descrevê-las de acordo com características e identidades culturais que, em sua maioria, foram internalizadas a partir do que a mídia e outras pessoas, por exemplo, costumam mostrar em suportes digitais, como televisão e *internet*. No nosso País, inclusive, é comum isso acontecer entre os próprios brasileiros de regiões culturalmente distintas, já que:

Sabe-se que o Brasil é o quinto maior país em extensão territorial do mundo [...]. É notório, portanto, que o país oferece uma diversidade proporcional ao seu tamanho, dividida em cinco regiões, onde cada uma delas tem suas características e peculiaridades, desde a variação linguística até a gastronomia. Logo, essa divergência, seja de sotaques, de gostos culinários ou de jeitos de se vestir, por exemplo, existente nessas regiões, pode estar atrelada, na maioria das vezes, às distintas dinâmicas culturais que compõem a identidade brasileira. (LIMA, 2020, p. 11)

Dessa maneira, a autora, em sua monografia, ao analisar os aspectos culturais da literatura de cordel, majoritariamente atribuída a um estereótipo característico da região nordestina, ressalta a importância de observar o outro a partir de quem ele é individualmente, logo, através da sua própria identidade, evitando relacioná-lo a estereótipos tidos como "característicos culturais" do seu lugar de origem. De tal modo,

isso também acontece no que se refere aos alunos nativos de outros países, isto é, um estudante brasileiro que não tem conhecimento acerca da existência de distintas dinâmicas culturais, muitas vezes, pode usar estereótipos como referência ao conhecer alguém do Exterior.

A partir disso, pensando nessa multiculturalidade identitária dos estudantes Pré-PEC-G, originados de quatro países africanos diferentes (República do Benim, República Democrática do Congo, Senegal e República do Congo), o PLEI toma a atitude de promover um ensino que incentive o intercultural, não somente como uma questão de respeito com a diversidade do outro, mas também como uma oportunidade para analisar as relações de poder presentes. Isto é, desestabilizar a hierarquização das identidades, inclui-se aqui a hegemonia cultural e étnico-racial europeia, considerada normativa em relação a outras. Assim sendo, nessa perspectiva, as nações africanas não precisam se desvincular das suas identidades culturais para aquisição do idioma português. Como afirma Scheyerl, Barros e Santo (2014):

[...] o mundo globalizado também revela um sujeito-aprendiz pós-moderno, que anseia por aprender uma LE sem sofrer apagamento cultural, sem ser subjugado como pós-colonizado e sem ter as marcas identitárias reduzidas a estereótipos. É um sujeito multifacetado, híbrido e que espera conhecer o Outro sem precisar silenciar o próprio discurso e seus traços identitários. (p. 153)

Nesse contexto, a abordagem intercultural tem em mente que a aquisição de uma língua como um processo de trocas interculturais e não um repasse de conteúdos. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender que o estudante é alguém que já carrega aspectos identitários e, ao se colocar em uma situação de imersão, entra em contato com novas formas de compreender o mundo, novos costumes e um modo distinto de agir social. Para que, no fim, identifiquem-se as diferenças e as compreenda, desenvolvendo assim, uma consciência intercultural.

Dessa forma, a metodologia da Abordagem Intercultural no ensino de PLE proporciona aos estudantes compreender as diferenças culturais, afastar-se dessa hierarquização cultural que trata uma identidade como “melhor” em relação à outra, além de questionar e desmistificar estereótipos culturais. Rompendo, portanto, as fronteiras da sala de aula e se afastando de métodos que promovem apenas a reprodução de identidades culturais falsas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de proporcionar um ensino de PLE voltado para trocas culturais, baseando-se na perspectiva intercultural, o Projeto “*Relações linguístico-culturais entre estudantes brasileiros e intercambistas africanos*” organizou diversas atividades interculturais em conjunto com os estrangeiros. Tais espaços serviam para divulgar a cultura africana, assim como incentivar os estudantes a se comunicar com os falantes do português, promovendo uma interação entre culturas.

As noites temáticas

Como forma de desenvolver as atividades interculturais no projeto, propôs-se a realização de noites temáticas, nas quais eram mediadas pelo fazer docentes. Isto é, os professores auxiliaram os estudantes na concepção, divulgação e realização do evento. Nessas noites, os alunos do Pré-PEC-G realizavam apresentações sobre os seus países de origem e demonstravam um pouco da sua cultura para os brasileiros. Essas noites trouxeram um arcabouço cultural e estimulador no que diz respeito ao conhecimento de alguns países africanos.

Para preparar essas atividades, inicialmente, discutia-se com a turma quais aspectos deveriam ser explorados no evento, ressaltando a delimitação de tempo, tendo início às 18h00min e finalização às 20h30min, e espaço, localizada publicamente na UFPB, Praça da Alegria. Essas discussões em sala eram realizadas nas aulas de Cultura, matéria delimitada para abordar aspectos culturais e promover os eventos interculturais do projeto. Logo depois desse debate, os alunos se dividiram em grupos, nos quais refletiam as escolhas anteriores. Cada grupo ficaria a cargo de realizar alguma atividade no evento, desde a cozinhar comidas típicas e vendê-las, auxiliar o mecanismo sonoro, modelar no desfile, dançar e, claro, apresentar com o *Powerpoint*.

Dessa forma, os que ficavam responsáveis pela apresentação, definiam quais conteúdos deveriam ser abordados na comunicação e, assim, partiam para realizar as pesquisas (atividades de leitura). Após a seleção dos conteúdos e a pesquisa, os alunos organizavam o *Powerpoint*. Com as apresentações prontas, os estudantes iniciavam as exposições em sala, sendo discutidos com toda a turma e orientadas pela professora. Além

do *PowerPoint*, houve também a elaboração do cartaz (imagem I e II) para divulgar o evento, também realizado em conjunto com a turma e a professora, compra e produção de comidas típicas dos países, ensaio de dança, de desfile de modas (brasileiros também desfilaram) e seleção de músicas.

Imagem I - Noite da República Democrática do Congo



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem II - A noite do Benim



Fonte: Arquivo pessoal

Na condução da noite, os estrangeiros apresentaram os conteúdos sobre a nação, trazendo, assim, informações como origem do nome, significado das cores das bandeiras, línguas oficiais em cada região, pontos turísticos, roupas, comidas típicas e entre outros aspectos selecionados em sala. Em seguida, depois da parte “teórica”, os alunos também vendiam comidas típicas e apresentavam desfile de moda e exposição de dança.

Visitas escolares

Tendo em vista o bom resultado das Noites temáticas, a coordenação do projeto Relações linguístico-culturais entre estudantes brasileiros e intercambistas africanos organizou uma visita à Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, em João Pessoa/PB. Na ocasião, os intercambistas puderam, novamente, realizar apresentações com músicas e danças africanas, em um momento de lazer e compartilhamento cultural. Isso porque, os próprios estudantes da escola tomaram a

iniciativa de conversar com os intercambistas sobre a cultura brasileira, focando em aspectos que foram influenciados sobre a África.

Posteriormente, os discentes do PLEI se dividiram em duplas, juntamente com uma coordenadora do projeto, bem como outros participantes para adentrar às salas do ensino fundamental II. Esse momento foi reservado para tirar dúvidas e compartilhar informações de uma maneira mais específica na escola acerca dos países. Desse modo, os alunos do Pré-PEC-G explicaram questões de geografia, pontos turísticos, política, entre outras questões relacionadas aos seus respectivos países. Como enfatiza Mendes (2008, p. 63), dando lugar a cultura local dos intercambistas para, assim, conduzir um diálogo intercultural com os estudantes brasileiros.

Essa situação foi programada para oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 92). Sendo assim, essa parte foi muito importante para questionar os estereótipos ligados ao continente africano, uma vez que muitas dos alunos fizeram perguntas baseadas em desinformação, majoritariamente construídos na dominância cultural.

Além disso, os estudantes brasileiros ainda explanaram sobre a questão racial, perguntando se algum brasileiro havia tomado alguma atitude desrespeitosa e racista em relação aos intercambistas. Esse diálogo foi produtivo, pois os alunos do Pré-PEC-G puderam promover uma reflexão acerca desse problema marcado na história brasileira, ressaltando que, mesmo o Brasil sendo um país com raízes negras, o racismo ainda permanece como um entrave muito forte que dificulta a inclusão social. A partir disso, surgiram exemplificações e relatos de situações que envolvem o tema racismo, sofrido tanto por parte dos africanos quanto por parte dos brasileiros.

Imagem III - Alunos e professoras do Pré-PEC-G na Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado



Fonte: Arquivo Pessoal

Ainda no segundo semestre de dois mil e dezessete, levando em consideração os benefícios trazidos pelo projeto, a equipe do PLEI, juntamente com os alunos do Pré-PEC-G, efetuaram uma visita à Escola Municipal Tharcilla Barbosa da França, no bairro do Grotão, na cidade de João Pessoa. O objetivo dessa visita foi, mais uma vez, promover um intercâmbio cultural com os alunos brasileiros, mais especificamente, do ensino fundamental (7° e 8° anos).

No início da atividade, os alunos Pré-PEC-G apresentaram, com detalhes, aspectos culturais, sociais e político de seus países de origem. O evento ocorreu sob olhar atento de uma plateia de, aproximadamente, setenta alunos e três professores da instituição, que interagiram através de perguntas, comentários e brincadeiras com os alunos intercambistas.

A atividade foi dividida em cinco partes: primeiramente, houve uma apresentação geral sobre continente africano, mostrando a sua diversificação territorial, linguística e cultural a partir do mapa da África. Em seguida, a apresentação dos cinco países, tendo início com Angola, frisando sua dimensão territorial, seus atributos e particularidades nacionais, incluindo a semelhança linguística com o Português Brasileiro (PB). Posteriormente, foi a vez do Benim, em que foram abordadas questões nacionais como cultura, religião e política. A quarta apresentação foi sobre a República Democrática do Congo, expondo aspectos históricos desde a sua fundação, atributos nacionais, questões

culturais, como alimentação, dança e vestimenta. E, por fim, o Senegal, que apresentou sobre a questão política, religiosa e a relação entre Brasil-Senegal.

Por conseguinte, todas as apresentações foram bastante enriquecedoras para todos que se fizeram presentes, visto que foram abordadas questões históricas, culturais, políticas, sociais e religiosas de cada um dos países citados acima. Assim, os discente poderiam compreender a diversidade como algo positivo, propiciando o processo de aproximação e compreensão das novas culturas. Também foram notadas algumas semelhanças entre esses países e o Brasil, tanto no âmbito linguístico-cultural, como também culinário. A visita se encerrou com a demonstração de dança típica do Benim e da República Democrática do Congo.

Nas escolas visitadas pelos estudantes africanos, foi possível realizar diversos debates que envolvem a questão racial, essas discussões foram de extrema relevância para a reflexão por parte dos alunos brasileiros.

Imagem IV - Alunos do pré PEC-G em visita a Escola Municipal Tharcilla Barbosa da França



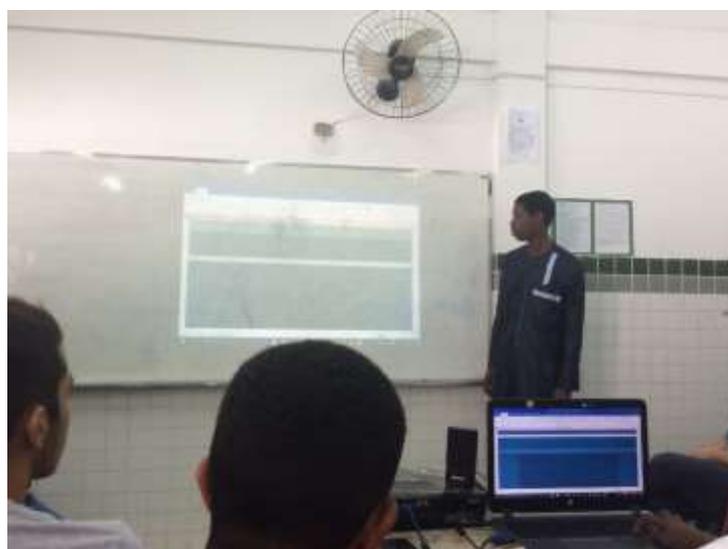
Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem V - Alunos do Benim em apresentação cultural na Escola Municipal Tharcilla Barbosa da França



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem VI - Aluno senegalês em apresentação cultural na Escola Municipal Tharcilla Barbosa da França



Fonte: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências trouxeram conhecimentos abrangentes acerca da cultura africana, tanto para a equipe do PLEI, quanto para os alunos da UFPB e das escolas municipais de João Pessoa. Cumprindo a proposta de viabilizar a discussão dos aspectos linguísticos-culturais africanos, evitando a transmissão de falsas representações, inseridas em um sistema lingüístico que reforçar termos e informações negativos a determinadas identidades.

Nesse sentido, para o estrangeiro, o projeto foi útil, pois, além de o colocar em diversas situações reais de comunicação nas quais deveriam informar e discutir com os brasileiros, construindo esse intercâmbio linguístico, também deveriam estabelecer relações de trocas identitárias. Isto é, as visitas escolares e os eventos temáticos propiciaram aos intercambistas o uso real da linguagem, desviando-se de reproduções e frases automáticas, como proposto na abordagem comunicativa. Além de resultar em discussões culturais e sociais eficientes no combate aos estereótipos e as relações de poder hierarquizadas das identidades, remetendo a identidade e a diferença aos processos linguísticos-culturais.

Somado a isso, ainda houve um grande aproveitamento no que diz respeito à atuação em sala de aula como professoras, uma vez que a experiência conseguiu mostrar as dificuldades e aproveitamentos de ensinar uma LE, o que contribui para a formação inicial docente do graduando em Letras Português. Dessa forma, nota-se a necessidade da continuidade de um projeto que prepara o licenciando para o ensino de PLE, perspectiva ainda em crescimento no Brasil. Oferecendo-lhe, portanto, novas possibilidades, novos conhecimentos, não somente linguísticos e didáticos educativos, mas também socioculturais de diversos países, para atuar no mercado de trabalho.

Por conseguinte, é imprescindível que a contribuição do projeto seja de interesse público, uma vez que os debates acerca da promoção racial, diferenças sociais e culturais, é de grande importância nas discussões humanas em nossa comunidade científica. Para que haja cada vez mais pesquisas que retomam esse campo cultural-linguístico com a proposta de desestabilizar representações não verdadeiras, moldadas em relações de poder e que estão arraigadas a sociedade. Sendo assim, articular outros projetos de extensão de caráter semelhante é extremamente necessário para a construção de pessoas com um pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 8. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018>, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, R. (Org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 10-84

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Alícia D'Araújo Guimarães de. **A literatura de cordel e seus espaços de vivência e memória**: uma leitura do Museu do Cordel Olegário Fernandes. 2020. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Cap. 2.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). **Saberes em português: ensino e formação de docentes**. Campinas (SP): Pontes, 2008, p.57-77.

RUIZ, Laura Verónica. **A abordagem intercultural**: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 1, n. 50, p. 145-174, dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.73- 102.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO SUL DO AMAZONAS ¹²

Camylle Almeida Nogueira

Aluna finalista do Curso Técnico de nível médio em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, campus Humaitá; camillyan18@gmail.com.

Daianne Severo da Silva

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, campus Humaitá; daianne.severo@ifam.edu.br.

RESUMO

Acreditando na importância que o ensino da língua inglesa tem nas instituições de educação, o trabalho de pesquisa denominado “Estratégias para o ensino da língua inglesa em escolas públicas do Sul do Amazonas”, emergido do projeto de extensão nomeado “Multiletramento e o ensino da língua inglesa em escolas públicas de Humaitá”, aborda a utilização de metodologias ativas no ensino da disciplina, tendo como base as dificuldades no aprendizado da língua inglesa que alguns alunos possuem. Temos como objetivo analisar a eficiência em sala de aula dessas metodologias e como estas ajudam no desenvolvimento de habilidades e capacidades, resultando na aprendizagem dos discentes. Para isto, o trabalho em equipe foi introduzido como uma ferramenta pedagógica, abrangendo duas escolas públicas, intituladas “A” e “B”, englobando discentes de 1º e 2º ano do ensino médio. Considerando as práticas realizadas, como exemplo, além da aplicação de questionários individuais, destacamos a construção de um jogo de tabuleiro, a fim de transformá-lo em um jogo educativo. Optamos por atividades em equipe, contemplando a metodologia desenvolvida por Larry Michaelsen, “Aprendizagem Baseada em Equipes”, um método que almeja explorar nos discentes a capacidade de responsabilidade e de chegar em soluções para um problema. Assim, verificamos que a utilização de metodologias inovadoras de ensino atraiu os alunos e gerou maior interesse pelas práticas de língua inglesa, despertando inclusive autonomia discente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua inglesa, Equipe, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

¹² Esta pesquisa emerge do projeto de extensão intitulado: “Multiletramento e o Ensino da Língua Inglesa em Escolas Públicas de Humaitá”, financiado pela PROEX/IFAM, realizado em 2019.

No mundo globalizado, é notório que muitos nativos do Brasil têm viajado ao exterior, para férias, estudos e trabalho, da mesma forma que turistas internacionais visitam o Brasil com as mesmas finalidades. Nessas viagens, o inglês é o idioma mais comum, visto sua crescente expansão no mundo. Além disso, o inglês faz parte da vida acadêmica dos estudantes que se deparam com provas, artigos, vestibulares, processos seletivos em todo o Brasil, o que justifica a significância de pesquisas e práticas inerentes às novas metodologias de ensino-aprendizagem com o propósito de aquisição da língua inglesa por um público mais expressivo.

O processo de globalização interliga todas as nações, levando em consideração aspectos sociais, econômicos, culturais, mas também afeta um item que move o mundo, “a língua” (RIBEIRO, 2009), pois para todos estarem interligados, é necessário falar o mesmo idioma. Em consequência disso, o inglês acabou se tornando uma língua franca da comunicação, tanto no mundo científico como no mundo profissional. Nessa circunstância, para Crystal (2004) à medida que a língua inglesa vem se tornando o principal meio de comunicação no mundo, é crucial garantir que seja ensinada com precisão e eficiência.

Assim, visando a importância da língua inglesa no mundo globalizado e na vida acadêmica, científica e profissional de grande parte dos brasileiros, o trabalho denominado “Estratégias para o Ensino da Língua Inglesa em escolas Públicas do Sul do Amazona” foi aplicado e desenvolvido por meio do projeto de extensão intitulado: “Multiletramento e o Ensino da Língua Inglesa em Escolas Públicas de Humaitá”, aprovado pela PORTARIA 001 PROEX/IFAM de 17 de abril de 2019, onde foram realizadas atividades, com o auxílio de ferramentas e/ou estratégias ativas, com alunos de 1º e 2º do ensino médio de escolas públicas de Humaitá.

Isto posto, observa-se que com o passar do tempo, a língua inglesa passou a ter sua relevância no meio acadêmico e profissional, exigindo mais pesquisas no que se refere às práticas de ensino, considerando a curva de aprendizagem. E visando diminuir a dificuldade e otimizar o ensino e aprendizagem, no ano de 2019, o projeto “Multiletramento e o ensino da língua inglesa em escolas públicas de Humaitá” foi desenvolvido, visto que Silva (2018) afirma que os projetos são ótimos instrumentos, que ampliam horizontes e oferece oportunidades adicionais para o uso do inglês dentro e fora da sala de aula.

Com isso, desde o ano de 2016, projetos que abrangem a língua inglesa são desenvolvidos no âmbito do IFAM - *Campus* Humaitá, procurando inovar os métodos de ensino-aprendizagem da língua inglesa e contribuir com a formação acadêmica e profissional dos discentes que participam dos projetos a cada ano.

Nesse sentido, por meio do projeto, foram aplicados métodos que pudessem proporcionar aos discentes novos meios de aprender a língua estrangeira com maior facilidade, mesclando duas áreas de conhecimento, uma vez que a prática de língua inglesa de uma forma mais pura pode tornar a aprendizagem pouco dinâmica e não ser tão interessante à primeira vista. Dessa forma, envolvemos práticas das áreas da informática e administração, de modo que essas frentes de trabalho, envolvessem o inglês, o tornando ainda mais interessante, em um contexto multidisciplinar.

Assim, o presente estudo visa uma análise da eficiência do trabalho em equipe em sala de aula, como é a interação entre alunos de diferentes grupos, e como estes agem diante de um problema, onde a solução é o objetivo em comum de todos. Nesse contexto, é importante destacar que além de estimular a troca de conhecimento e a socialização entre os alunos, o trabalho busca inovar a dinâmica em sala de aula no aprendizado da língua inglesa.

Concernente aos trabalhos em equipe, esta é uma das habilidades mais requisitadas no mercado de trabalho atualmente, por ser uma estratégia de gestão que busca um alinhamento sistemático em ações para o cumprimento de objetivos. Portanto, o seu uso em sala de aula prepara os discentes e os familiariza com o compartilhamento de soluções, ideias e ajuda a desenvolver a capacidade dos alunos de ouvir e respeitar opiniões diferentes (SOARES; SILVA, 2020), permitindo que se unam para alcançar os mesmos objetivos.

A fim de enfatizar a importância desta pesquisa, Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) destacam que:

[...] os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender”, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume corresponsabilidade por seu aprendizado (SOUZA, IGLESIAS e PAZIN-FILHO, 2014, p. 285)

Nesse contexto, as novas metodologias proporcionam um estímulo para a aprendizagem, fazendo com que haja uma maior interação e como consequência o

processo de ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico. Por essa razão, vamos arrolar em nossas discussões, no decorrer deste artigo, práticas junto aos discentes pesquisados, relatando como eles se posicionaram ao longo das atividades.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada através de atividades desenvolvidas no projeto de extensão já mencionado, atendendo a duas escolas de educação básica (Ensino Médio) do município de Humaitá (denominadas nesta pesquisa de “A” e “B”, por questões éticas) que possuíam a língua inglesa como componente curricular.

Para tanto, o método utilizado foi trabalhar o inglês desenvolvendo atividades em equipe, uma vez esta é uma estratégia de gestão e pode ser eficaz em sala de aula, uma vez que o trabalho em equipe possibilita a troca de conhecimentos e agilidade no cumprimento de metas e objetivos compartilhados (ROMUALDO, 2011).

Dessa forma, na escola “A” a turma foi formada por uma junção de discentes do 1º e 2º ano, enquanto na escola “B” a atividade foi realizada apenas com alunos do 1º ano e da mesma turma. Temos como critério de escolha do nível a ser trabalhado, o fato de os discentes já serem familiarizados com a língua inglesa, uma vez que este componente curricular é praticado, em atendimento aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do 6º ano em todas as escolas públicas do município de Humaitá-AM.

Diante nosso planejamento, diversas atividades foram desenvolvidas, porém o trabalho em tela ilustra duas ações diretamente envolvidas às temáticas discutidas nesta pesquisa. Nosso primeiro destaque se dá a uma atividade envolvendo o uso de estratégias de leituras da língua inglesa, ainda não finalizada, devido a paralisação das aulas presenciais, em que se utilizou o *Team-Based Learning* - TBL, uma estratégia educacional que propõe uma metodologia ativa, onde os discentes são avaliados de forma individual. Posteriormente, com a turma dividida em equipes, seguimos o passo-a-passo da estratégia, que são: preparação individual, avaliação de garantia de preparo, aplicação de conceitos e autoavaliação (MICHAELSEN *et al.*, 2014).

Para a outra atividade em destaque nesta pesquisa, utilizamos o conhecimento já concebido em sala de aula sobre a língua inglesa e a criatividade, para a criação de um jogo de tabuleiro com perguntas envolvendo conteúdos de língua inglesa.

Dessa maneira, utilizando as metodologias ativas, foi observado o desempenho dos discentes mediante às atividades propostas, verificando se havia menos dificuldade de compreensão, e, principalmente, como se comportavam trabalhando em equipe.

Com isto, no fim das atividades apresentadas, os discentes tinham sempre um momento para fazer uma autoavaliação e socializar com o grupo, uma vez que segundo Trevisani (2018), é fundamental que os discentes tenham uma devolutiva que seja dada por eles mesmos, visando o que foi aprendido, avaliando o seu comportamento e ainda verificando a sua percepção quanto ao aproveitamento nos trabalhos junto à equipe.

Por fim, foram aplicados os questionários, inicial e final, no sentido de sabermos a constituição do grupo contemplado nas atividades, as expectativas dos pesquisados para com os trabalhos, bem como se, ao final, estas foram atendidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceituando equipe

A palavra “equipe” está vinculada ao processo de trabalho e sujeita às transformações pelas quais esta vem passando ao longo dos anos. A ideia de equipe advém da necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos (PIANCASTELLI *et al.*, 2000), uma vez que, separadamente, não seriam possíveis de serem alcançados individualmente. Dessa forma, a palavra “equipe” originou-se do termo *esquife*, que se refere a pequenas embarcações que eram puxadas por homens ou cavalos e tal cena era traduzida como trabalho em equipe (PIROLO e CHAVES, 2002).

O termo “equipe”, portanto, segundo (PIANCASTELLI *et al.*, 2000), pode ser entendido como uma estratégia desenvolvida e aprimorada pelo homem, com o objetivo de melhorar a eficácia e eficiência do trabalhador e elevar o seu grau de satisfação. Assim sendo, na visão de Reis e Armond (2012), o termo equipe é definido como um pequeno grupo de pessoas com habilidades complementares, que se unem para alcançar um

propósito em comum, onde de maneira compartilhada, se consideram coletivamente responsáveis pelo sucesso da tarefa que lhes foi destinada. Em uma equipe há mais sugestões e as finalidades se tornam maiores, as ideias melhoram o desempenho e a produção de todos os membros que colaboram entre si (IALE, 2010).

Todavia, estudiosos chamam a atenção para o discernimento indispensável entre o termo “equipe” e “grupo”. Weber e Grisci (2010) consideram um grupo o arranjo de indivíduos que executam atividades separadamente, mantendo cada membro com uma responsabilidade isolada. Deste modo, percebe-se que as atividades a serem realizadas são divididas, sem levar em consideração as habilidades e esforços dos integrantes. Ao contrário de um grupo, o trabalho em equipe, segundo Weber e Grisci (2010), é configurado pela sinergia gerada pelo esforço coordenado de seus membros, visto que a equipe busca um objetivo em comum, onde cada integrante se esforça e usa suas habilidades para alcançar, em conjunto, o resultado esperado e desejado.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa

A comunicação, no atual mundo moderno, torna o ensino da língua estrangeira essencial nas escolas, uma vez que a comunicação amplia os horizontes culturais e ao conhecer novas culturas, os alunos passam a refletir muito mais sobre a sua própria cultura (BRASIL, 2000), estabelecendo novos vínculos, desenvolvendo novas capacidades e contribuindo para a sua formação profissional. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), “uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30).

O ensino da língua inglesa, nas escolas, é semelhante ao ensino de qualquer outra língua, pois acontece a partir do estudo de aspectos estruturais da língua (ANJOS, C. 2014). Com relação a isto, o PCNEM considera que o ensino da língua estrangeira no Brasil, possui alguns propósitos, tais como: saber diferenciar as variantes linguísticas; compreender de que forma determinadas expressões podem ser interpretadas em razão de aspectos sociais e/ou culturais; utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

Contudo, ensino de línguas com base gramatical apenas, não é o suficiente quanto aos aspectos de formação inerentes à linguagem. Esse roteiro, segundo Anjos, C. (2014), limita as construções dos alunos, pois os impede de utilizar palavras e/ou estruturas linguísticas que já têm conhecimento no determinado nível de ensino em que se encontram, já que em algumas situações específicas, os professores de língua estrangeira, usam as estratégias de memorização, repetição e tradução.

Entretanto, vale ressaltar que ensinar a língua inglesa no Brasil, apresenta dificuldade para os professores, que procuram sempre alternativas para tornar a aula mais interessante aos alunos. Os professores, a partir da sua realidade e possibilidade, fazem o melhor que podem, para que não contribuam com uma situação totalmente adversa ao ensino de uma língua estrangeira nas escolas (POLIDÓRIO, 2017). Dessa forma, é interessante nos apropriarmos, docentes e discentes, das novas metodologias de ensino, visto que a responsabilidade do sucesso das práticas da sala de aula está representada nos dois lados, de quem “ensina” e de quem “aprende”.

Aprendizagem Baseada em Equipes

A aprendizagem, sendo o processo de aquisição de conhecimentos ou ações a partir da interação com o meio ambiente ou social (OLIVEIRA, M.K., 1993), deve ser construída de forma que o aluno participe ativamente desse processo, ajudando no desenvolvimento de habilidades, valores, autonomia pelo estudo. Nesse contexto, surgem inúmeras possibilidades de contribuição à aprendizagem do aluno. Uma dessas possibilidades são as metodologias ativas. A ideia de uma metodologia ativa é estimular uma maior responsabilidade do aluno com o seu aprendizado, o incentivando a construir o próprio saber (COLLOR, 2019), onde este se torna o protagonista da sua jornada acadêmica.

Em meio às metodologias ativas, encontra-se o método de atividades em equipes, onde a ideia central é que todos os membros da equipe compartilhem ideias entre si, chegando a soluções colaborativas, aprendendo a lidar com opiniões divergentes. Esse método, segundo Savarese Neto (2018), é excelente para preparar os discentes para o mercado de trabalho, visto que, no meio profissional, a habilidade de se relacionar e resolver problemas em conjunto é essencial.

Isto posto, um método intitulado “Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE)”, do inglês *Team-Based Learning (TBL)*, uma forma de aprendizagem colaborativa, foi desenvolvida no fim de 1970, pelo professor da *Oklahoma University Business School*, Larry K. Michaelsen, após se deparar com uma turma que possuía um grande número de alunos, onde teve que dividi-la em equipes, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e cooperativo. Assim, fim do semestre, Larry constatou que a grande parte dos seus alunos assumiu a responsabilidade pelo seu aprendizado e pela aprendizagem dos colegas da equipe, tendo um bom aproveitamento, comprovando a eficiência da ABE e divulgando a estratégia no meio acadêmico.

O método se baseia na formação e gestão da equipe, responsabilidade e compromisso com a atividade e no feedback constante do professor (MARTINS *et al.*, 2015), passando por três fases: preparação, teste de garantia de preparo em sala de aula e exercício focado na aplicação

Segundo Ferreira *et al.* (2017), citando os estudos de Bollela *et al.* (2014), a ABE é uma estratégia educacional que possibilita a interação e colaboração no trabalho dos alunos, sendo responsabilizados pelo seu preparo antes da aula (etapa 1), na colaboração com os membros da equipe para resolver problemas e tomar decisões (etapa 3).

Na etapa 2, os alunos são testados com a mesma atividade, tanto em equipe, quanto individualmente, a fim de comparar suas respostas e chegar na melhor solução para o teste. Visto isto, nas etapas 2 e 3, os membros começam a desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes para chegar na resposta correta, enquanto que na etapa 1, estes são os responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do projeto, como já citado, diversas atividades foram realizadas, dentre elas, duas envolveram o trabalho em equipe. Como fundamento para a elaboração das atividades, foi tomada como base as respostas da questão de número 4 do questionário aplicado inicialmente, onde se perguntou o que os discentes esperavam com os objetivos do projeto apresentado. Dentre as respostas, destacaremos as de três alunos como exemplo, a fim de ratificar a escolha das práticas.

O aluno 1 respondeu que esperava práticas envolvendo pronúncia, uma vez que

tinha o interesse em aprender a dialogar no idioma e não só a ler e/ou escrever. O discente de número 2 comentou que esperava um jeito mais divertido e interessante de se aprender a língua inglesa, E, por fim, o aluno 3 citou que gostaria de atividades envolvendo jogos e brincadeiras. Em ambos foi observado que procuravam, no projeto, aulas dinâmicas e práticas que não ficassem apenas no papel, slide ou quadro.

Dessa forma, a primeira atividade proposta foi a confecção de um jogo de tabuleiro, onde seu principal idioma foi o inglês, com o intuito de transformar o tabuleiro em jogo educativo, que ensinasse um pouco a língua inglesa para quem o jogasse, uma vez que os jogos educativos possuem um objetivo didático e explícito. Podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover o processo de aprendizagem em um contexto formal ou informal (DONDI e MORETTI, 2007).

Visto isso, a prática foi realizada com os discentes da escola “A”, contando com a participação de 10 alunos, vindos do 1º e 2º ano de uma escola pública de Humaitá, onde foram divididos em duas equipes, denominadas de “equipe verde” e “equipe azul”, composta por 5 membros cada. Para formar as equipes, os discentes puderam fazer a sua escolha, uma vez que não se conheciam.

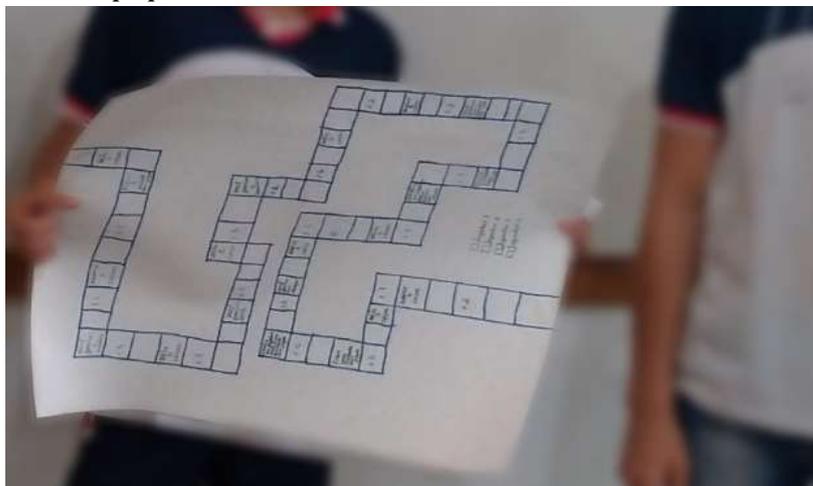
Assim, para a construção do jogo, foram disponibilizados aos alunos, régua, pincéis, lápis de cor, EVA, tesouras, colas, cartolinas e papéis A4. As equipes tiveram o tempo de uma hora para a confecção do seu tabuleiro, onde tiveram que ter criatividade para desenhar o tabuleiro, montar as peças do jogo, fazer as perguntas e prendas, levando em consideração as práticas de língua inglesa e os seus conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico, bem como material de apoio usado nas aulas regulares do referido componente curricular.

Para finalizar, as duas equipes apresentaram os seus trabalhos aos presentes, mostrando o *designer* do seu tabuleiro, as peças e as perguntas/prendas que haviam nas suas cartas. Os seus trabalhos foram avaliados e pontuados de 0 a 10, a fim de premiar a equipe que obteve a maior pontuação, seguindo os seguintes critérios: trabalho em equipe e organização; estética do jogo; jogabilidade; e coerência das perguntas do jogo.

Por fim, a equipe verde acabou obtendo a maior pontuação, visto que o seu tabuleiro foi bem mais elaborado e criativo, podendo ser visto na figura 2. A equipe conseguiu trabalhar de forma colaborativa e distribuindo as etapas visando as habilidades de cada um de seus membros. Observou-se que os seus integrantes buscavam a opinião

de seus colegas na parte em que lhes foi destinada e que ao termina-la, procuravam ajudar os outros participantes, colaborando sem atrapalhar o trabalho do outro.

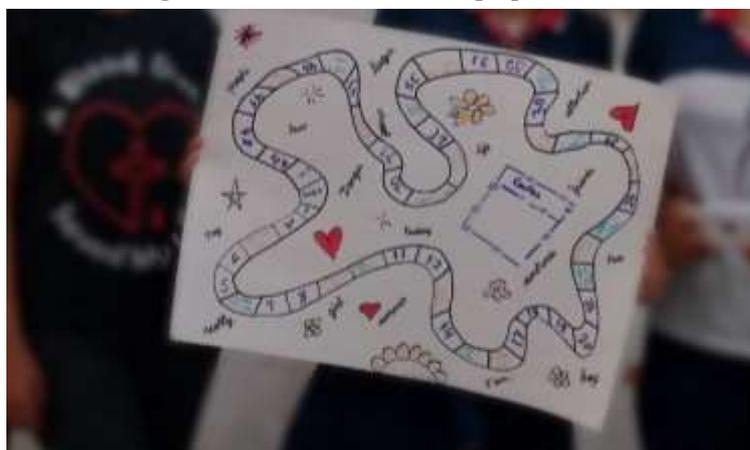
Figura 1- Tabuleiro da equipe verde



Fonte: Acervo do projeto de extensão, 2019.

Enquanto, na equipe azul se percebeu que as etapas necessárias para a criação do tabuleiro foram divididas entre os membros sem considerar as habilidades que cada um possuía. Alguns fizeram as perguntas e as prendas do jogo, um desenhou o tabuleiro e outro integrante confeccionou o dado e as peças do jogo e no fim só juntaram as partes de cada um, o que tornou o tabuleiro menos atrativo de se jogar.

Figura 2- Tabuleiro da equipe azul

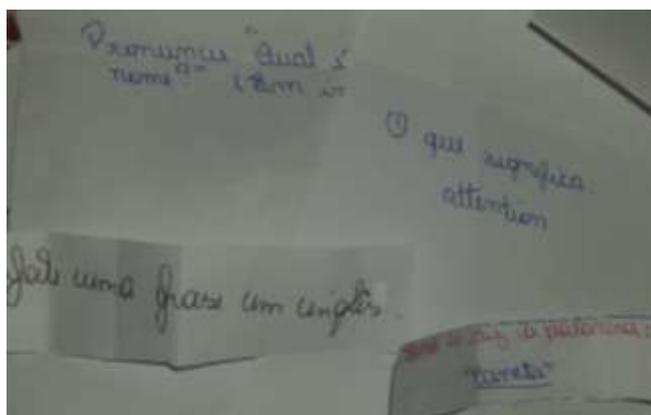


Fonte: Acervo do projeto de extensão, 2019.

Isto posto, ao analisar as perguntas que foram feitas, se constatou que as duas

equipes usaram o material socializado em sala de aula na escola "A", visto que as perguntas feitas envolviam assuntos de língua inglesa abordados no 1º e 2º ano do ensino médio. Em suma, como mostra a figura 3, suas perguntas envolviam questões de pronúncia, tradução e significado, enquanto as suas prendas eram compostas por consequências como, por exemplo, falar uma frase ou fazer uma pergunta em inglês.

Figura 3- Perguntas e prendas dos jogos



Fonte: Acervo do projeto de extensão, 2019.

A atividade realizada na escola "B" chegou a ser introduzida aos discentes, entretanto, não foi finalizada, devido a paralização das aulas presenciais, em virtude da pandemia. Ressalta-se que a parte exposta às estudantes da escola "B", foi a etapa 1 da ABE, a "preparação individual", onde foi disponibilizado aos alunos um material contendo explicações sobre as estratégias de leitura da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido permitiu constatar as várias possibilidades de ensino-aprendizagem da língua inglesa, verificando a relevância que novas metodologias de ensino têm em sala de aula e em todo contexto escolar, uma vez que os métodos inovadores se mostraram de grande eficiência no rendimento das atividades desenvolvidas.

Com as dinâmicas apresentadas, verificou-se que houve um interesse expressivo por parte dos alunos que participaram das atividades na escola "A", bem como melhor

compreensão dos conteúdos de língua inglesa. A pesquisa até o presente tem mostrado resultados satisfatórios, visto que os alunos se sentiram gratificados por terem participado das atividades.

Por fim, é importante ressaltar que o trabalho em equipe contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento pessoal de cada discente, no que se refere à ampliação de suas capacidades de trabalhar de forma colaborativa, valorizando as habilidades individuais para o fortalecimento do grupo. Ao passo que os trabalhos desenvolviam autonomia por busca de saberes nos pesquisados, também auxiliava quanto às habilidades fundamentais e necessárias ao mundo do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Camila Borges dos. O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA SOB UMA ÓTICA DISCURSIVA. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2014, Tubarão. **Anais [...]**. Santa Catarina: [s.n.], 2014. p. 1-12.

Disponível em:

file:///C:/Users/Not/AppData/Roaming/Microsoft/Windows/Network%20Shortcuts/Camila%20dos%20Anjos_Inglês.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 25 maio de 2020.

COLLOR, Natália. **Metodologias ativas: o que são, quais as mais famosas e como aplicar**. o que são, quais as mais famosas e como aplicar. 2019. Disponível em:

<https://bloga.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CRYSTAL, David. **As Histórias de Inglês**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 584 p. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=OoFEREyK_kMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 maio 2020.

DONDI, Claudio; MORETTI, Michela. Uma proposta metodológica para a seleção de jogos de aprendizagem e avaliação da qualidade. **British Journal Of Educational**

Technology, Reino Unido, v. 38, p. 502-512, 25 abr. 2007. Bimestral. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2007.00713.x>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FERREIRA, Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra *et al.* APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES (ABE) COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MEDICINA. **Educação Superior**, Botucatu, Sp, n. 9, maio 2017.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/400.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

IALE, Gilza. **Os benefícios do trabalho em equipe: administrar conflitos e a importância do feedback nas organizações.** 2010. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/os-beneficios-do-trabalho-em-equipe-administrar-conflitos-e-a-importancia-do-feedback-nas-organizacoes>. Acesso em: 06 maio 2020.

MARTINS, Milton de Arruda *et al.* Aprendizagem colaborativa na formação médica. **Profissão Docente**, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 0-0, out. 2015. Disponível em: https://www.fm.usp.br/cedem/conteudo/publicacoes/cedem_114_news_letter_2.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

MICHAELSEN, Larry K. *et al.* Team-Based Learning Practices and Principles in Comparison With Cooperative Learning and Problem-Based Learning. **Journal On Excellence In College Teaching**, Miami, v. 24, p. 58-84, jan. 2014. Disponível em: https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/team_based_learning_-_group_work.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em: https://www.academia.edu/38297059/OLIVEIRA_Marta_Kohl_-_Vygotsky_aprendizado_e_desenvolvimento_um_processo_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2020.

PIANCASTELLI, Carlos Haroldo *et al.* O trabalho em equipe. In: Brasil, Ministério da Saúde. **Organização do cuidado a partir de problemas: uma alternativa metodológica para a atuação da equipe de saúde da família.** uma alternativa metodológica para a atuação da Equipe de Saúde da Família. Brasília: Opas, 2000. p. 45-50.

PIROLO, Sueli Moreira; CHAVES, Elaine Correa. A equipe de enfermagem e o mito do trabalho em grupo. **Escola Enfermagem USP.** São Paulo, v. 36, n. 4, p. 7-351, 2002.

POLIDÓRIO, Valdomiro. **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.** 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Not/AppData/Roaming/Microsoft/Windows/Network%20Shortcuts/10480-39276-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

REIS, Evandro Paes dos; ARMOND, Álvaro Cardoso. **Empreendedorismo.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. p.179.

RIBEIRO, Danielle Gazzana. **A Globalização da língua: estrangeirismo e neologismo da língua inglesa.** 2009. 8 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/graduacao/letras/2009/dgribeiro.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

ROMUALDO, Jenifer Soares. **Trabalho em equipe - Juntos somos muito melhores do que sozinhos!** 2011. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/trabalho-em-equipe-juntos-somos-muito-melhores-do-que-/10105>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SAVARESE NETO, Eduardo. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: tudo que você precisa saber. Tudo que você precisa saber. 2015. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/metodologias-ativas-de-aprendizagem/amp/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SILVA, Marcus Ferreira da. O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA. In: IV SENALE, 4., 2005, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Fapergs, 2005. v. 1, p. 1-1. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOARES, Adriana de Freitas Lima; SILVA, Karina Aparecida de Almeida. **Estágio supervisionado - diferentes contextos**. 2020. 18 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Internacional – UNINTER, Tatuí, 2020. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/73942470/centro-universitario-internacional-uninter>. Acesso em: 05 maio 2020.

SOUZA, Cacilda da Silva; INGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras de ensino tradicionais-aspectos gerais. **Revista Medicina (ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jun. 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de-ensino-tradicionais-aspectos-gerais.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

TREVISANI, F. D. A importância do feedback na visibilidade da aprendizagem. **Pátio ensino médio, profissional e tecnológico**, 39. ed. [S. l.: s. n.]. 2018. p. 48. Disponível em: <https://www.grupoa.core.dcg.com.br/patio-ens-medio-profissional-e-tec-n39201821794375391218-p1004794>. Acesso em 25 de fev. de 2020.

WEBER, Lílian; GRISCI, Carmem Lígia Iochins. Equipe, grupo ou... o quê? possibilidades relativas ao coletivo no trabalho imaterial: possibilidades relativas ao coletivo no trabalho imaterial. In: ENANPAD, 34. 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2010. p. 1-16.

A MEDIAÇÃO DE CULTURA(S) NO ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Mateus Barbosa de Carvalho

Graduado em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professor de Inglês e Espanhol da Rede Municipal de Educação de Conceição – PB, mateusbdcarvalho@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho discute aspectos relacionados à complexidade da abordagem de cultura(s) em salas de aula de língua inglesa, partindo dos pressupostos de que (1) a competência intercultural é indispensável aos alunos que estão aprendendo aquela língua e (2) o modo como o trabalho com cultura tem sido realizado pelas instituições de ensino nem sempre tem alcançado o objetivo esperado. As discussões aqui apresentadas tem origem em um minicurso ministrado a alunos de Letras - Inglês em formação inicial, que se propôs a estabelecer critérios teórico-práticos com vistas ao desenvolvimento de metodologias envolvendo itens culturais para professores em pré-serviço. Foram abordadas em debate noções de cultura, relações entre língua(gem) e cultura, dificuldades quanto ao ensino de cultura em escolas de ensino básico e possibilidades de adequação curricular aos princípios norteadores de educação intercultural, a partir de autores como Yule (2017), Serrani (2005), Brown (2007), Lima (2009), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), entre outros. Constatou-se que, dado o status do inglês como língua internacional, a reflexão sobre o papel hegemônico que ela exerce hoje deve ser perene no processo de aprendizagem de inglês, de modo que o aluno perceba as relações de poder envolvidas em tal processo e, ao mesmo tempo, conheça e contemple a(s) cultura(s) do(s) outro(s), com vistas à valorização de sua própria cultura. O desenvolvimento da competência intercultural deve ser, portanto, análogo ao desenvolvimento linguístico-comunicativo do aluno.

Palavras-chave: Competência intercultural, Ensino e aprendizagem de inglês, Ensino de cultura(s).

INTRODUÇÃO

A abordagem de questões culturais nas aulas de língua inglesa é um assunto que tem ganhado bastante notoriedade nos estudos em Linguística Aplicada. Nesse sentido, tem-se ressaltado a importância de que o professor trabalhe com cultura na sala de aula, de modo a permitir que o aluno reflita sobre seu papel enquanto cidadão global num mundo cada vez mais sem fronteiras e sobre o *status* do inglês como língua hegemônica. Nesse contexto, este trabalho objetiva discutir algumas implicações do ensino de cultura nas aulas de língua inglesa e do papel que o professor exerce enquanto ponte de ligação

entre a cultura do aprendiz e as culturas da língua alvo. Para tanto, discutem-se conceitos de cultura e sua relação com o ensino de línguas e, também, ressaltam-se algumas dificuldades relacionadas à incorporação de elementos culturais nas aulas de língua inglesa na educação básica.

É importante destacar que o presente artigo é resultado de um minicurso ministrado aos alunos do 2º período do curso de Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das atividades do Programa de Monitoria da referida universidade, no período de 2018.2. Enquanto monitor da disciplina de Língua Inglesa II, e em conjunto com a professora orientadora, decidiu-se desenvolver um minicurso no intuito de oferecer aos estudantes em fase inicial de formação no curso supramencionado subsídios teóricos e práticos quanto ao ensino de cultura nas aulas de inglês. Dessa forma, o minicurso foi dividido em dois dias: no primeiro, debateram-se aspectos teóricos relacionados ao tema de cultura e ensino e, no segundo, várias atividades foram realizadas com a finalidade de oferecer exemplos práticos envolvendo questões culturais e a língua inglesa. Este trabalho, portanto, resume as considerações teóricas apresentadas no primeiro dia.

Nessa conjuntura, este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, discorreremos sobre definições de cultura de modo geral e, em seguida, de sua relação com a língua e com o ensino de línguas, especificamente. Logo após, mencionamos algumas dificuldades que eventualmente podem interferir na incorporação da cultura nas aulas de inglês. Por fim, traremos considerações e orientações de documentos oficiais como a Base Nacional Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne a temas interculturais. Para tanto, utilizamos importantes autores da área de linguagens e ensino de línguas, tais como Yule (2017), Serrani (2005), Brown (2007) e Lima (2009), entre outros.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir da análise crítica de textos envolvendo o ensino de temas culturais em aulas de inglês. Para sua concretização, realizaram-se leituras, resumos e fichamentos com vistas à coleta de dados e esquematização de informações a fim de que se pudesse ter uma melhor análise do

corpus. As discussões são trazidas elencando-se conceitos e teorias de autores que trabalham com estudos (inter)culturais, seja em pesquisas com fins mais antropológicos, seja em pesquisas com fins didáticos, seguidos de comentários, críticas e posicionamentos pessoais enquanto pesquisador e professor de inglês de ensino básico público.

SOBRE A(S) DEFINIÇÃO(ÕES) DE CULTURA

Discussões em torno do conceito de cultura permeiam as mais diversas áreas do conhecimento. Desde sua cunhagem, em 1871, sob o ponto de vista antropológico, as definições do termo têm se estendido aos campos da História, da Geografia, da Sociologia, Antropologia, da Linguística. Na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, a noção de cultura também tem sido amplamente discutida, tanto por teóricos que versam acerca do ensino de inglês, quanto por documentos que regem a inclusão e permanência do idioma no currículo das escolas de ensino básico brasileiras. Nesse contexto, inicialmente torna-se necessário discutir algumas implicações dos múltiplos conceitos de cultura, a fim de situar o leitor nesse arcabouço teórico que forma a significação do termo.

Em 1871, o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor expôs o que Canedo (2009) chama de *concepção universalista de cultura*, devido ao seu caráter ecumênico e preciso, que foi tomado e explorado – positiva e negativamente – por teóricos subsequentes. Tylor diz que “[c]ultura [...] é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (*apud* MORGADO, 2014, p. 2-3). Já aqui, é interessante observar que o autor define cultura como algo complicado, multifacetado e que advém do convívio em sociedade, o que implica dizer que ela está intrinsecamente ligada ao ambiente em que crescemos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos.

Entretanto, segundo Canedo (2009), essa concepção universalista foi muito questionada, principalmente pela característica evolutiva que a embasava, no sentido de que existia um grau de evolução a ser atravessado pelas sociedades ditas primitivas se quisessem ser consideradas culturalmente avançadas ou civilizadas. Desenvolvem-se, então, teorias que rechaçam essa concepção e passam a atribuir um valor mais plural ao que se entende(ia) como cultura, as quais encontram no teuto-americano Franz Boas um

de seus principais expoentes, senão o principal. Boas defende a ideia de que cultura está muito relacionada às diferenças de modos de vida entre determinadas comunidades, de maneira que cada uma possui aspectos que a constituem como tal e que são capazes de explicar fenômenos comportamentais característicos, em detrimento do argumento racial como explicação central para diferenças entre povos (ibid.). Conforme Canedo (2009), partem daí as variadas elucidações que versam sobre *culturas* e não sobre uma suposta Cultura civilizada aplicável às demais.

Canedo (2009, p. 4) também pontua que é possível agrupar as discussões e significações de cultura em três grandes grupos, a saber: “1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano”. No primeiro caso, há um entendimento de cultura como algo pertencente a todas as pessoas em seus respectivos grupos sociais, fruto da perpetuação de seus costumes e produções simbólicas. No segundo, a cultura é relacionada à criação de produtos artísticos e intelectuais que caracterizam cada sociedade e está diretamente ligada à indústria do entretenimento. No terceiro grupo, por sua vez, têm-se concepções que dialogam estritamente com a proposta discursiva deste artigo, pois enxergam a cultura como algo fundamental para o desenrolar crítico, social e político dos seres humanos. Nesse caso, “[...] as atividades culturais são realizadas com intuitos sócio-educativos diversos” (ibid., p. 6), no sentido de haver propósitos de desenvolvimento e socialização a partir de reflexões sobre práticas culturais legitimadas pela(s) sociedade(s). Como dito, essa última concepção reverbera o cerne do que se pretende discutir ao longo deste trabalho, embora as outras duas assunções estejam, de alguma maneira, também imbuídas na ideia de cultura adotada neste texto.

Salomão (2015), por seu turno, ao fazer um panorama histórico do conceito de cultura, lembra que essa palavra foi ganhando várias nuances interpretativas conforme ia sendo abordada pelas mais variadas teorias e, se semântica e etimologicamente estava ligada a lavoura, cultivo e agricultura, ao longo do tempo suas noções foram sendo mais associadas a complexidade da vida humana em geral e ao conhecimento que a humanidade produz. De acordo com a autora, importantes avanços no âmbito das pesquisas nessa área, principalmente a partir dos estudos concernentes à aculturação, ressaltam a necessidade de se atentar para a multiplicidade e complexidade da cultura,

passando a enxergá-la não como um sistema uno, puro e superficial, mas como uma junção dinâmica de várias culturas que se entrelaçam. Para Salomão (ibid., p. 370),

[a]o perpassar as ideias do Iluminismo, com ênfase nos ideais de progresso, foi entendida como o conhecimento racional e livre exercício das capacidades humanas, partindo de uma concepção universalista, que considerava cultura como uma totalidade de traços que caracterizavam a vida coletiva, e se direcionando para perspectivas particularistas, que buscavam entender “as culturas” e não somente a “Cultura”, baseando-se em perspectivas etnográficas.

Outrossim, ao retomar os trabalhos de Kumaravadivelu (2008) e Kramersch (2001), Salomão (2015) destaca que antes da II Guerra Mundial, as ideias de cultura eram muito atreladas ao saber erudito sobre a civilização de um povo, incluindo sua Literatura e História, e o reconhecimento da importância do ensino de cultura só veio pós-Guerra, com a intensificação comercial e comunicacional entre diferentes nações. Nessa perspectiva, a autora lembra que nos anos de 1990, a partir do fluxo migratório e de suas consequências – tais como o ativo contato entre povos – a valorização do ensino cultural aumentou consideravelmente, embora o trabalho com língua estrangeira ainda estivesse (e esteja) aquém do que se espera com a incorporação da interculturalidade em sala de aula.

Nesse sentido, Morgado (2014, p. 2) declara que “[a] aquisição e a perpetuação da cultura são um processo social, não biológico, resultante da aprendizagem”, constituindo o que a autora chama de *herança social*. Nesse processo, segundo ela, cada grupo social repassa aos seus descendentes aquilo que é considerado patrimônio cultural pela comunidade, isto é, suas crenças, práticas sociais e formas de conhecimento, seja por meio da convivência entre os membros do grupo, seja em contextos formais de ensino, como a escola. Para Morgado (2014), é justamente nessas trocas e transmissões de conhecimento que se encontra o verdadeiro sentido da educação, pois “[e]ducar [...] é transmitir aos indivíduos os valores, conhecimentos, as técnicas, o modo de viver, enfim, a cultura do grupo” (ibid., p. 2).

Já Brown (2007, p. 132) faz uma analogia interessante. Ele diz que a cultura funciona como uma cola que nos liga aos que contextualmente se assemelham a nós, uma vez que cultura nada mais é do que o ambiente no qual “[...] existimos, pensamos, sentimos

e nos relacionamos com os outros”, formando, pois, a nossa “identidade coletiva”¹³. Esse ambiente, ao fornecer “[...] um contexto de comportamento afetivo e cognitivo” e “um modelo para a existência pessoal e social”¹⁴ (ibid., p. 133) nos tornaria suscetíveis a enxergar a realidade do outro a partir da realidade criada pela nossa própria cultura, o que poderia causar estranhamentos e atritos ao lidar com o que é culturalmente diferente, já que tendemos a considerar o que vivemos ou o que é parte do nosso ambiente como a forma correta de ver e compreender determinados fenômenos sociais. Dessa forma, segundo o autor, seria injustificável a exclusão de componentes culturais do ensino de uma língua estrangeira, pois há uma relação intrínseca entre língua e cultura, no sentido de que “[...] uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua”¹⁵ (ibid., p. 133); uma não pode existir sem a outra, sob pena de perderem significados mútuos, daí a importância do ensino intercultural para o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, em se tratando da língua inglesa, o ensino de cultura nem sempre é tomado como primordial por parte de linguistas aplicados, como se discutirá na seção seguinte.

RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA E A QUESTÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Yule (2017) define cultura como aquele tipo de conhecimento que é adquirido socialmente, ou seja, todo o conjunto de ideias e pensamentos que internalizamos a partir do nosso entorno social conforme vamos crescendo e convivendo com os membros de nossos grupos comunicativos. Nesse sentido, segundo o autor, há uma estreita relação entre esse conhecimento socialmente adquirido e a aprendizagem de nossa língua materna, pois ambos são internalizados sem consciência durante o processo natural de convivência. Dessa forma, “a primeira língua que aprendemos através de transmissão cultural nos fornece inicialmente um sistema já pronto para categorizar o mundo ao nosso

¹³ “[...] we exist, think, feel, and relate to others”. “collective identity”. Essa e as demais traduções realizadas durante este texto são de autoria nossa.

¹⁴ “[...] a context of cognitive and affective behavior”. “a template for personal and social existence”.

¹⁵ “[...] a language is a part of a culture, and a culture is a part of a language”.

redor”¹⁶ (ibid., p. 300), de modo que só conseguimos ter a percepção consciente do conhecimento e da cultura que adquirimos num estágio em que o desenvolvimento da nossa língua nativa já está avançado. É por meio dessa língua, portanto, que categorizamos através de palavras a realidade que nos cerca.

Ao longo do nosso crescimento, conceitos concernentes ao nosso mundo pessoal e social vão sendo associados a termos que utilizamos para descrevê-los, a partir do repertório lexical da nossa língua. Yule (2017) ilustra isso ao lembrar que, no processo de aquisição da linguagem por crianças, antes de entenderem que as palavras cavalo (*horse*) e cachorro (*dog*) referem-se a entes distintos, elas podem usar o *au-au* (*bow wow*) para fazer alusão a ambos os animais, até compreenderem que, no léxico do inglês (e do português), existem categorizações diferentes para eles. Nesse sentido, o autor nota que, em lugares onde não existem cavalos, como por exemplo em partes do Pacífico com povos nativos, não há termos nas línguas faladas lá que descrevam tal animal. Assim, “evidências das línguas do mundo sugerem que a organização da realidade externa na verdade varia até certo ponto de acordo com a língua que está sendo usada para falar sobre ela”¹⁷ (ibid., p. 300). Outro exemplo disso é o debate que se estabeleceu sobre a tradução da Bíblia para povos e línguas autóctones, como os esquimós. Vários pesquisadores defendem um processo tradutório de adequação ao contexto local, como transformar o “Cordeiro de Deus” em “foca de Deus”, de modo a adaptar-se à cultura local nativa onde inexistem cordeiros e facilitar, portanto, a compreensão da mensagem (Cf. AMORIM; RODRIGES & STUPIELLO, 2015, p. 20-21).

Isso implica dizer que, “com as palavras que adquirimos, nós aprendemos a reconhecer os tipos de distinções de categoria que são relevantes no nosso mundo social”¹⁸ (YULE, 2017, p. 300). Conforme Serrani (2015, p. 19), “[...] já antes de falar todo sujeito está imerso em um mundo de discursos, no qual há sempre interpretações [...]

¹⁶ “The first language we learn through cultural transmission provides us initially with a ready-made system of categorizing the world around us”.

¹⁷ “evidence from the world’s languages would suggest that the organization of external reality actually varies to some extent according to the language being used to talk about it”.

¹⁸ “With the words we acquire, we learn to recognize the types of category distinctions that are relevant in our social world”.

sobre o sujeito e seu sentir, sobre expectativas a seu respeito e sobre o mundo ao seu redor”. Todo esse construto subjetivo, para a autora, é constituído por meio das diversas relações discursivas que obtemos durante o processo de convivência com outros sujeitos desde recém-nascidos, caracterizando “[...] os fundamentos de sua subjetividade”.

Nesse sentido, Yule (2017) declara que determinados grupos sociais apresentam ideias e conceitos lexicalizados em suas línguas que não necessariamente vão ser expressos através de palavras únicas em outras. É o caso da palavra saudade, que é lexicalizada¹⁹ em português, mas não o é em muitas outras línguas; ou ainda da palavra *ear* no inglês, que reflete em um único termo conceitos que são expressos através de duas palavras no português: *ouvido* e *orelha*. Essas lexicalizações vão muito além de variações vocabulares com vistas a um fim comunicativo, mas podem também ser indícios de como distintas sociedades interpretam os fenômenos que acontecem na realidade que as circunda. Por exemplo, o fato de as línguas Dani, da Nova Guiné, estabelecerem itens lexicais apenas para duas cores (equivalências de *preto* ou tons escuros e *branco* ou tons claros)²⁰, para além de exemplificarem diferenças estruturais, podem indicar uma relação linguístico-cultural de que “[...] línguas usadas por grupos com mais tecnologia têm mais termos para cores”²¹ (ibid., p. 300).

Dessa forma, fica evidente que, ao lidarmos com uma língua, deve-se ter em mente que ela não é um só um conjunto de itens lexicais usados comunicativamente, mas, mais que isso, é um sistema que representa a identidade de indivíduos que, em seus grupos sociais, aprenderam a categorizar o universo à sua volta a partir dela. Essa língua, portanto, tem várias culturas que a utilizam como o sistema pelo qual aprenderam a enxergar e verbalizar a realidade. Todavia, de acordo com Lima (2009, p. 184), ao refletir sobre postulados de Bennet (1997), “[...] muitos estudantes e professores de língua estrangeira veem a língua apenas como um instrumento de comunicação e se esquecem de que ela é, também, um sistema de percepção e representação do pensamento”. Nessas

¹⁹ Entenda-se lexicalização aqui como ideias ou conceitos expressos através de palavras específicas únicas, de acordo com Yule (2016).

²⁰ Isso não quer dizer que eles não tenham ou que não enxerguem outras cores, mas que não há termos específicos para elas, como no português ou inglês.

²¹ “[...] languages used by groups with more technology have more color terms”.

circunstâncias, parece claro que questões culturais têm que estar presentes em aulas de língua inglesa.

No entanto, Lima (2009) declara que há teóricos do campo da linguagem que apostam numa suposta arbitrariedade entre língua e cultura. Isso se justificaria devido ao fato de que “[...] a língua-alvo pode ser utilizada como um veículo para transmitir tradições culturais da língua materna e não as tradições da língua dominante”. Como exemplo, o autor cita contextos de ensino orientais, como o Japão, a China e a Coreia, onde aspectos técnicos e/ou gramaticais são preconizados em detrimento de propósitos interculturais. Brown (2007, p. 136) também lembra que o inglês tem sido comumente aprendido para usos mais técnicos e práticos, como comércio e turismo, e para fins diplomáticos ou científicos, além de haver um crescimento considerável do que o autor chama de “variedades nativizadas de Inglês”²², no sentido de que quanto mais esse idioma cresce como segunda língua em determinado país, mais características nativas próprias o inglês falado lá ganha (tais como o inglês de Cingapura ou Nigéria). Todas essas questões, de fato, lançam uma profusão de dúvidas no campo de ensino de inglês. Como abordar a interculturalidade? Deve-se considerar somente as culturas anglófonas nos casos em que o inglês é ensinado como língua estrangeira? Que(quais) cultura(s) e de que(quais) país(es) abordar?

Ao citar a existência dessas controvérsias, Lima (2009, p. 182) assevera, contudo, que há uma prevalência de teóricos defendendo a inerência da relação entre língua e cultura e sua aplicação ao ensino de línguas estrangeiras, “[...] levando em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem”. Nessa perspectiva, Serrani (2005, p. 19) argumenta que a experiência de aprender línguas estrangeiras é sempre algo que lida sensivelmente com aspectos identitários, no sentido de que há um contato com culturas que dizem respeito a outros povos e que galgam a personalidade destes, transformando essa experiência em um caminho em direção ao “estranho”, ao que é novo. Mas não só isso: para a autora, aprender novas línguas mexe também com “[...] a língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e [com] as bases ou memórias discursivas, que constituem a ‘identidade cultural’ de cada um de nós” (ibid., p. 19). Por memórias discursivas, Serrani (ibid., p. 19) entende que “[...]”

²² “nativized variety of English”.

são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará”.

Assim, compreende-se que o ensino de culturas deve estar presente nas aulas de língua estrangeira, mas numa perspectiva intercultural e não exatamente como algo a ser transmitido aos alunos a partir do que se conhece de culturas estrangeiras. Isto é, aconselha-se correlacionar-se comparativamente e interpretativamente aspectos da cultura local com aspectos da cultura estrangeira, contrastando-as de modo à compreensão de que cada língua-cultura tem suas particularidades que não são superiores ou inferiores à nossa, mas diferentes. Tal perspectiva é também descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Língua Estrangeira:

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, [a aprendizagem de Língua Estrangeira] contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, P. 37).

Em se tratando da língua inglesa especificamente, Lima (2009) observa que há que se considerar que hoje o fenômeno de internacionalização dessa língua a coloca numa posição de não pertencimento exclusivo àqueles que a falam como língua nativa, mas também aos países que a utilizam para algum fim comunicativo e social. Essa visão do inglês como língua internacional contribui para a desmistificação da ideia há muito praticada de que as potências anglófonas, principalmente Estados Unidos e Inglaterra, possuem pioneirismo na abordagem de cultura em salas de aula de língua inglesa, abrindo espaço para culturas marginalizadas. Na prática, isso significa que o professor de inglês tem o papel de oferecer ao aluno recursos culturalmente amplos, diversos e plurais, de modo a evitar homogeneizações ou caracterizações generalizadas tanto das culturas locais, quanto das culturas estrangeiras.

Nesse sentido, Brown (2007) lembra que, nos lugares onde o inglês é ensinado como língua estrangeira, os alunos aprendem essa língua a partir de seu contexto cultural, sendo afetados tanto pelas culturas da língua que aprendem quanto pelas de seu entorno. Desse modo, o autor estabelece 4 diretrizes gerais para o trabalho com cultura, que

servem como reflexões e pontos de partida ao se abordar cultura em sala de aula de língua estrangeiras. São elas: 1) o professor tem que ter em mente que as nuances que formam a identidade cultural dos alunos são características emocionalmente sensíveis, então há que se ter uma atitude empática em relação às dificuldades e estranhamentos que eles apresentarão; 2) estabelecer correspondências e contrastes entre a língua-cultura estrangeira e a língua-cultura materna; 3) ao passo em que novos aspectos culturais vão sendo trabalhados, é vital mostrar que não há hierarquias culturais no sentido de que a estrangeira é melhor do que a materna, e vice-versa; e 4) aproveitar o espaço da aula para celebrar a diversidade.

Essas 4 diretrizes de fato colaboram para um melhor entendimento do que é trabalhar com cultura em aulas de inglês. Porém, no que concerne aos contextos brasileiros de ensino básico, mormente nas escolas públicas, há alguns percalços a serem superados. Na seção a seguir discute-se um pouco mais a esse respeito.

O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE E A REALIDADE DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Apesar dos avanços que o surgimento da abordagem comunicativa tem provocado desde as décadas finais do século passado, uma dura realidade ainda precisa ser encarada nas escolas brasileiras. Há mais de dez anos, Oliveira (2009) já salientava que existiam vários problemas físicos e estruturais enfrentados por instituições públicas nacionais de ensino, tais como a superlotação de salas, o pouquíssimo tempo destinado à língua inglesa na grade curricular, a falta de equipamentos tecnológicos e livros didáticos inapropriados, dificultando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas pelos alunos. Hoje, reconhecendo que muito já foi feito, argumento que, na prática, ainda há muitos contextos em situação de precariedade, tanto em relação aos aspectos supramencionados, quanto à desmotivação para aprender inglês que, infelizmente, é muito comum nas salas de aula de ensino básico. Embora os motivos para essas questões tenham que ser debatidos constantemente com vistas à obtenção de melhorias, por fugirem aos objetivos deste trabalho isto não será feito aqui. Ressalte-se, apenas, que todas essas questões representam também empecilhos quanto ao desenvolvimento de metodologias que

envolvam itens culturais, já que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de maneira geral.

No que concerne especificamente ao desenvolvimento da competência intercultural, Serrani (2005) chama a atenção para o fato de que, teoricamente, já há tempos se reconhece e se recomenda a presença de componentes culturais na aula de línguas, porém, na prática, tais itens acabam tendo um caráter acessório. Para a autora, há pelo menos três grandes obstáculos na implementação de conhecimentos socioculturais em aulas de línguas estrangeiras: a dificuldade quanto à compreensão do que é cultura, devido à enorme gama de conceitos que esse termo tem; a deficiência na capacitação dos profissionais de educação; e o pouco tempo para desenvolver sequências didáticas envolvendo o tema. Nenhuma desses aspectos é, de fato, passível de ser superado com facilidade. Todavia, um olhar mais introspectivo para a subjetividade e formação discursiva dos estudantes pode ser de grande valia para que avanços consideráveis possam ser observados na prática, diz Serrani (2005).

Nesse sentido, Lima (2009) diz que outro problema em relação ao efetivo ensino intercultural é que boa parte dos professores encontram-se em situações de regimes de trabalho extremos, com muitas aulas e às vezes em muitas escolas, dificultando a preparação e o tempo destinado à pesquisa, que são necessários se se quiser estabelecer programas que envolvam itens culturais. Ocorre que a existência de apenas uma ou, quando muito, duas aulas na grade curricular ocasiona a necessidade de professores de inglês ficarem com dezenas de turmas para cumprirem uma carga horária de trabalho regular, tendo que lidar com dezenas, centenas ou até milhares de estudantes semanalmente. Ademais, em muitos contextos, a existência de planos de ensino com um programa linguístico-estrutural que deve ser realizado ao longo do período letivo, aliado à questão da resistência que pode haver por parte do alunado quanto à temas completamente distintos de sua realidade social, podem fazer com que os profissionais de educação tenham dificuldade ou optem por não abordar com mais profundidade características de cunho cultural.

Não bastasse tudo isso, Mota (2004 *apud* Lima, 2009, p. 186-187) cita ainda a permanência de aspectos turísticos no currículo de língua estrangeira, atribuindo um caráter raso e superficial ao que deveria ser tratado com muita reflexão. Esse currículo turístico, para o autor, é formado por pelo menos cinco itens: 1) a trivialização de culturas;

2) o souvenir, que consiste na utilização de artefatos tradicionalmente culturais de forma esporádica e sem criticidade; 3) festejo de celebrações étnicas apenas nos dias em que há datas especiais; 4) estereotipagem de culturas; e 5) tergiversação, quando não se questiona a ocorrência de determinado fenômeno cultural, generalizando-o como sendo um fato natural a todos e evadindo-se de respostas mais completas. Tais itens ainda persistem na sala de aula de língua inglesa e superá-los não é tarefa fácil. Como contraponto, Mota (ibid.) cita a possibilidade de um modelo teórico multicultural, que englobe a contextualização de conteúdos culturais, a reflexão sobre as escolhas de disciplinas como sendo embasadas também em tradições culturais, a pedagogia da equidade, e a equidade e democracia nas decisões escolares com vistas ao empoderamento de todos os seus componentes.

Apesar das dificuldades mencionadas, esse modelo de ensino multicultural, de fato, traz importantes considerações acerca da interculturalidade em sala de aula. Mas, antes dele, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais já salientavam de maneira categórica que o conhecimento de culturas é imperativo e incontestável enquanto fundamento norteador da proposta de inclusão de idiomas estrangeiros, principalmente o inglês, no currículo. A seguir, discorre-se a respeito dessa visão.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Ainda nos anos 90, os PCN estabeleceram princípios que orientariam o ensino-aprendizagem das disciplinas que formam o currículo das instituições de ensino. No caso específico de Língua Estrangeira, o documento fundamentou o que se desejaria alcançar com a aprendizagem de idiomas na educação básica, e, embora não seja evidenciado a obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira a ser adotada, na prática ela sempre foi a língua mais aderida. Tal documento ressalta que a aprendizagem de língua estrangeira é, antes de mais nada, um direito de todos e essa experiência deve capacitar o aluno para agir discursivamente no mundo social. Para isso, uma visão linguística crítica e sociointeracional que promova um ensino intercultural está entre os pontos centrais do documento.

Sobre essa interculturalidade, os PCN deixam claro que a língua estrangeira contribui diretamente para a valorização da cultura a níveis local e internacional, tecendo

algumas considerações importantes para um melhor desenvolvimento do processo educacional. Dentre elas, esse documento ressalta que o espaço da sala de aula de idioma estrangeiro é uma oportunidade ímpar para a reflexão sobre o fato de o inglês ser tido como a língua hegemônica em relação às demais e de como isso pode afetar negativamente línguas e povos minoritários, o que faz com que haja a necessidade de se abordar questões culturais de forma consciente e crítica, construindo atitudes em que “[...] os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (BRASIL, 1998, p. 40). Ademais, os PCN recomendam a exposição dos alunos às diversidades e complexidades das culturais dentro de um mesmo país, tanto do Brasil quanto de países estrangeiros, desmistificando estereotipagens e homogeneizações indevidas, além de ressaltar a influência e utilização em massa do inglês em questões de política, economia e turismo, tendo em mente que essa língua exerce também uma função primordial enquanto fonte de acesso ao conhecimento.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou algumas dessas considerações dos PCN, mas também trouxe inovações importantes. A mais significativa delas é, talvez, a mudança de postura em relação ao inglês, que passa agora à língua estrangeira obrigatória. Nesse caso, a BNCC especifica o caráter linguístico, político e pedagógico em que se insere a aprendizagem desse idioma, que faz com que se estabeleça uma visão crítica e participativa e orienta, assim, as implicações que vão nortear os eixos organizadores do documento. Uma dessas implicações diz respeito justamente à importância da interculturalidade no processo linguístico-educativo dos alunos, já que o documento, assim como os PCN, adota a perspectiva do inglês como língua internacional que o desvincula de países anglófonos e traz pontos de vista linguística e culturalmente mais plurais, obrigando a “[...] rever as relações entre língua território e cultura” (BRASIL, 2017, p. 199). Com essa perspectiva, a BNCC dispõe o que deve ser trabalhado em sala de aula a partir de eixos organizadores, que incluem a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e a **dimensão intercultural**. Dessa forma, é possível perceber que a Base não só legitima o desenvolvimento intercultural dos alunos a partir da aprendizagem de inglês, como também traz unidades temáticas e habilidades específicas em cada currículo das séries finais do ensino

fundamental, sistematizando e, por isso, facilitando o planejamento dos conteúdos de cunho cultural.

Além disso, nas competências específicas de inglês, embora a BNCC esclareça que essas competências não são isoladas, mas, ao contrário, inter-relacionam-se entre si, há pelo menos duas que tratam diretamente de conhecimentos interculturais: a de número 3, que versa sobre a comparação crítica entre língua e culturas inglesas e língua e culturas maternas, e a 6, que fala sobre o conhecimento de manifestações e patrimônios culturais da língua inglesa. Outrossim, nas competências da área de Linguagens, a 5 estabelece a necessidade de “reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 62), que, por sua vez, é parte do que se espera alcançar nas 10 competências gerais da Base ao longo de todo o ensino fundamental, das quais a de número 3 determina a importância de “desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (ibid., p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de estabelecer soluções dogmáticas para a multiplicidade de questões que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês numa perspectiva intercultural, este trabalho objetivou trazer à baila reflexões teóricas, mas com um olhar pragmático, acerca da necessidade de se construir um currículo e uma prática de ensino de língua inglesa alinhados ao que se compreende por desenvolvimento intercultural, entendendo que esse tipo de conhecimento tem um caráter basilar no processo de formação dos alunos e, por isso, também nas orientações que regem a permanência de inglês na grade curricular básica. Dessa forma, há que se repensar metodologias que abranjam a construção da competência intercultural numa perspectiva crítica que englobe a autovalorização cultural e o respeito ao outro, conscientes de que não é tarefa fácil e que há que se ter muita luta no sentido de buscar valorização e reconhecimento em todos os níveis sociais e governamentais a fim de se obter melhorias que permitam, de fato, o planejamento e o desenvolvimento de práticas educacionais inter e multiculturais.

Assim, as concepções pluralistas de cultura apresentadas e defendidas neste artigo, a inerência da relação ente língua e cultura e sua relação com o ensino de inglês enquanto língua internacional, a discussão sobre os empecilhos da realidade escolar de ensino básico no Brasil hoje e a descrição da visão de documentos oficiais como os PCN e a BNN se entrelaçam com o intuito de mostrar que, mais do que um escopo profissional, a competência intercultural tem um fim mais subjetivo e humano, que dialoga diretamente com a formação pessoal, emocional e cidadã dos alunos, não sendo, portanto, algo dispensável e irrelevante. Conclui-se, então, que é imprescindível que haja uma mediação crítica e consciente do professor no que diz respeito ao processo de aprendizagem de língua inglesa e, conseqüentemente, de suas culturas, com vistas à compreensão de que, ao apreciar os valores e costumes do outro, o aluno deve engajar-se num processo de valorização da sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (Orgs.) **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Longman, 2007.

CANEDO, D. "Cultura é o quê?" - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In: _____* (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 179-189.

MORGADO, A. C. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1-8, mar. 2014.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 21-30.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 54.2, p. 361-392, jul./set. 2015.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua**: currículo – leitura – escrita. Campinas: Pontes, 2005.

YULE, G. **The Study of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR MEIOS REMOTOS

Otto Henrique Silva Ferreira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: otto.letras@gmail.com.

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jtonelli@uel.br.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de avaliação formativa em aulas de inglês por meio de acompanhamento remoto junto a alunos do nível pré-5 da educação infantil. A pesquisa está inserida frente à demanda por novas metodologias de avaliação que contemplem as necessidades de crianças que crescem em um mundo globalizado e tecnológico. Acreditamos que, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas como *sites* de reprodução de vídeo e áudio, é possível estabelecer relações entre a criança e a língua inglesa, aumentando o interesse dos alunos pelo idioma e oferecendo novas oportunidades para a participação. Por meio de análise qualitativo-interpretativista de dados gerados por relato de experiência do professor regente, visamos investigar a efetividade da proposta de avaliação formativa do professor, problematizando as suas impressões diante dos resultados das atividades dos alunos. Os resultados parciais indicam que a avaliação tem sido efetiva, já que os conteúdos seguem atingindo a maioria dos alunos e as crianças têm participado e conseguido apresentar resultados que corroboram a aprendizagem.

Palavras-chave: meios remotos; avaliação em língua inglesa; inglês para crianças; avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

O cenário da educação atual vem sendo modificado diante da influência de avanços tecnológicos advindos da globalização e do desenvolvimento socioeconômico no Brasil e no mundo (LEVAY *et al.*, 2015). Diante disso, faz-se necessária a apropriação de abordagens e metodologias de ensino, para que seja possível a adaptação de propostas, materiais e atividades a corrente de ferramentas e dispositivos aos quais os indivíduos estão sujeitos desde as suas primeiras interações que precedem os contatos no ambiente escolar.

No Brasil, junto ao aumento na demanda para o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) e aos movimentos de escolas que se autointitulam bilíngues, vêm sendo realizadas pesquisas por autores que indicam a necessidade de um preparo adequado do professor para atuar na área, além da utilização de materiais apropriados de acordo com a faixa etária dos aprendizes (TONELLI; PÁDUA, 2017; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017). A utilização de ferramentas tecnológicas surge como uma estratégia para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem (GAMA, 2014), porém, para que seja possível, é necessário que os professores estejam aptos a realizar adaptações de dispositivos e à transposição didática em frente aos conteúdos a serem trabalhados.

Apesar da inexistência de informações e orientações relacionadas ao ensino de LIC nas séries iniciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as diretrizes para o ensino de inglês a partir do quinto ano do ensino fundamental II apontam para uma perspectiva que contempla e valoriza as interações e vivências, as habilidades variadas e as inteligências múltiplas. Diante da heterogeneidade que se apresenta nas salas de aula e desta visão de ensino e aprendizagem, as propostas de avaliação devem contemplar as individualidades dos alunos e possibilitarem reflexões por parte do professor que potencializem o ensino e favoreçam a aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa (SCRIVEN, 1966; PERRENOUD, 1999) se apresenta como uma possível forma de refletir constantemente acerca das abordagens de ensino e da aprendizagem dos alunos, fortalecendo o contato direto com as crianças e o desenvolvimento²³ por meio dos *feedbacks*²⁴ apresentados.

A paralisação das aulas presenciais em função da situação pandêmica decorrente da COVID-19 no ano de 2020 abriu espaço para propostas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem por crianças e, nesse cenário, os dispositivos remotos podem ser uma alternativa para contemplar as necessidades dos professores, para proporcionar oportunidades para *feedback* e contato com os alunos. O objetivo deste trabalho é

²³ Sob a perspectiva de Vygotsky (1998; 2001; 2003), o desenvolvimento não deve ser considerado de forma individualmente cognitiva, mas considerando aspectos sócio-histórico-culturais e emocionais dos indivíduos.

²⁴ Com base em Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), utilizamos a palavra *feedback* como um sinônimo para retorno da avaliação.

apresentar e analisar relatos de um professor de LIC em relação à proposta de atividades de multiletramentos (BATINGA AGRA; IFA, 2018) desenvolvidas e aplicadas por meios remotos, visando o ensino de LIC e a avaliação junto a uma turma de nível pré-5 (P5)²⁵. Além dos trechos dos relatos, trazemos também uma figura com a imagem de uma das atividades mencionadas pelo professor, sob o propósito de ilustrarmos os resultados da metodologia utilizada e discutirmos possíveis evidências de uma abordagem que caracterize a avaliação formativa.

O artigo está organizado em quatro partes: na primeira, consta um referencial teórico para elucidar os conceitos de avaliação formativa e ensino de LIC por meio de novas tecnologias, seguido da metodologia utilizada para análise e a discussão dos relatos do professor, para então iniciar a seção de resultados e discussão. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Perrenoud (1999), caracteriza-se formativa a avaliação que tem como foco o desenvolvimento do aluno em relação às propostas determinadas pelo projeto educativo da escola. Deste modo, o objetivo das atividades avaliativas não seria centrado no resultado final apresentado pelo aluno e em testar os seus conhecimentos, mas na identificação de oportunidades para intervenções que potencializem a sua aprendizagem. A avaliação tem a função de direcionar as práticas pedagógicas para o ensino; por isso, concordamos com Quevedo-Camargo e Scamarucci (2018) em relação à necessidade de um letramento em avaliação para os professores de línguas estrangeiras.

Caseiro e Gebran (2008) afirmam que o tema avaliação é de extrema complexidade, constituindo um desafio para professores e pesquisadores encontrar um consenso em relação às possíveis formas e metodologias para avaliar. Corroboramos o

²⁵ O artigo está inserido em uma pesquisa maior em nível de mestrado do primeiro autor sob a orientação da segunda autora. Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que este artigo foi co-construído pelos dois autores a partir das reflexões durante o processo de orientação. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob número de CAAE: 33636320.1.0000.5231.

apontamento das autoras relacionado à necessidade de que a avaliação esteja mais a serviço do aluno do que do sistema educacional, para que deste modo seja cumprida a função social da escola. Neste sentido, a proposta de avaliação formativa surge como uma possibilidade para a superação do uso das atividades com fins restritos à classificação, verificação e seleção, para possibilitar diagnósticos e um contato que favoreça o estabelecimento de uma relação entre o professor e o aluno, superando possíveis desconfortos relacionados às atividades avaliativas, que acabam passando a impressão de que avaliar envolve simplesmente o ato de dar nota (SCARAMUCCI, 1999).

Assim como Scaramucci (1999), identificamos na avaliação o papel integrador entre o ensino e aprendizagem. Dada a importância do tema, entendemos que exista a demanda para pesquisas que demonstrem propostas práticas que ofereçam aos alunos a oportunidade de participarem do processo avaliativo, deixando de ocupar um papel em que é exclusivamente o de objeto julgado pelo professor e passando a ter a possibilidade de indicar por meio de participação os pontos em que é necessária a retomada de conteúdo, reflexão, estudo mais aprofundado, ou até mesmo a possibilidade de dar sequência às aulas sem a necessidade de readequação do planejamento.

Afirmamos, em concordância com Miquelante *et al.*, que: “a avaliação formativa no contexto de ensino se caracteriza por ser processual” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 269). Nesse momento de aulas por meios remotos, uma avaliação processual pode aumentar a possibilidade de estabelecimento de contato com os alunos via análise e *feedbacks* à realização das atividades. Em relação a esses retornos, assim como Oliveira (2009) e Perrenoud (1999), identificamos na avaliação formativa uma metodologia que potencializa as oportunidades de aspectos afetivos também, favorecendo o estabelecimento de uma relação entre professor e aluno, por conta da possibilidade de avaliação individual e identificação de possibilidades de intervenções, além do oferecimento de um *feedback* processual que auxilie as crianças a identificarem o progresso e os resultados do estudo e das atividades realizadas.

A respeito da avaliação em contexto de LIC, Tonelli e Quevedo-Camargo (2017) apontam que há lacunas na formação dos professores para atuarem nas séries iniciais. Malloy (2015) afirma que crianças reagem de forma diferente a situações de estresse as quais são comuns em ambientes de avaliação e que isso deve ser levado em conta durante o processo de planejamento de atividades avaliativas. Reforçar momentos de avaliação e

a importância de apresentar bons resultados pode causar sensações de pânico e ansiedade nas crianças. Diante disso, além de considerarmos a importância da avaliação para o desenvolvimento das aulas e do conteúdo, é fundamental que seja criado um ambiente propício à realização das propostas. Os alunos devem se sentir seguros e calmos em frente as tarefas e, de preferência, ser avaliados de forma divertida e interativa. Mais além, Malloy (2015) aponta que as crianças têm a necessidade de entenderem os motivos para estarem realizando as tarefas, o que reforça a importância da contextualização das atividades.

Assim como Tonelli e Quevedo-Camargo (2017), identificamos na avaliação em LIC um elemento com alto potencial para possibilitar que os alunos reconheçam pontos fortes e fracos em sua aprendizagem.

Deste modo, compreendemos que uma proposta de avaliação formativa possa colaborar para amenizar o estresse causado pelos momentos de atividades avaliativas e aproximar os professores e alunos por meio dos momentos de interação e apresentação de *feedback*. Agora, trataremos mais especificamente do ensino de inglês para crianças por meio de novas tecnologias.

O número de pesquisas na área do ensino e aprendizagem de LIC vêm crescendo consideravelmente no Brasil e em outros países do mundo, junto às demandas que apontam para a necessidade de preparo adequado dos professores que atuam/atuarão no contexto (GARTON; COPLAND, 2019). Em meio às propostas, é necessário que identifiquemos a importância de cada uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem do idioma, porém, o Brasil apresenta um cenário repleto de limitações e desafios, diante da lacuna relacionada à falta de legislações e diretrizes que suportem a prática dos professores de inglês que atuam na educação básica (ROCHA, 2010).

Se faltam orientações por parte dos órgãos governamentais para o ensino de LIC durante o período de aulas regulares, os reflexos dessas lacunas se estendem e se agravam diante do ineditismo advindo da paralisação em função da situação pandêmica em que o Brasil se encontra no ano de 2020. Diante da proposta de continuidade das aulas por meios remotos, se fez necessária a adaptação das atividades propostas e dos materiais utilizados, a fim de atender as demandas dos alunos que também precisaram se adaptar a essa nova situação. Acreditamos que a utilização de ferramentas tecnológicas digitais possa colaborar para o estabelecimento de um contato que auxilie na manutenção das

relações entre professores e alunos, e identificamos, assim como Dellova (2009), a inserção de elementos lúdicos²⁶ como importante para o aumento do interesse dos alunos pelas atividades e interações.

Para discutir mais especificamente o ensino de uma língua estrangeira, ressaltamos que a concepção de linguagem que fundamenta este artigo advém do interacionismo socio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 2003). Entendemos que o contato e as interações entre professor e aluno possam colaborar para o desenvolvimento linguístico do indivíduo, influenciando positivamente em sua capacidade de agir em meio a sociedade. Mais além, identificamos nas mediações e retornos de avaliação momentos em que o aluno pode aumentar o seu conhecimento e a capacidade de realização de tarefas com autonomia (VYGOTSKY, 2001; 2003).

Assim como Levay (2015), compreendemos que as ferramentas tecnológicas façam parte da realidade das crianças atualmente no Brasil. Desta forma, as atividades que proponham a utilização de jogos e outros elementos digitais podem potencializar as condições para o ensino e a aprendizagem dos alunos, pela familiaridade que representam. Porém, a autora destaca que é necessário que as atividades estejam adaptadas à idade e ao contexto onde estão sendo aplicadas, assim como as ferramentas que forem utilizadas para a realização das mesmas.

Levay *et al.* apontam que: “A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) potencializou as possibilidades de acesso ao conhecimento. As novas TICs promoveram, portanto, mudanças no cenário educacional” (LEVAY *et al.*, p. 207, 2015). Tais mudanças já eram visualizadas nas práticas de alguns professores antes da paralisação por conta da COVID-19, como no caso do pesquisador participante nesta pesquisa, que já fazia uso de envio de atividades e acompanhamento por meios remotos junto à sua turma. Em contrapartida, assim como afirmado por Paiva (2001), é necessário que os professores tenham conhecimento para lidar com as tecnologias e utilizarem esses conhecimentos para favorecerem o desenvolvimento dos alunos.

Em relação ao ensino de LIC por meio de novas tecnologias, Chimenti e Lins (2016) afirmam que há de se levar em conta as diferenças advindas de elementos sociais como a

²⁶ Dellova (2009) define elementos lúdicos como aqueles que proporcionam divertimento aos participantes das atividades, mencionando como exemplos os jogos e brincadeiras.

posição econômica e o contexto dos alunos, o que pode influenciar no acesso às ferramentas que possibilitem a realização das atividades. Porém, as autoras destacam que, em contextos onde a tecnologia se apresenta acessível aos alunos, esta pode potencializar as práticas docentes e o caráter ativo das crianças perante as aulas. Corroboramos as observações de Paiva (2001), na identificação das interações como meio para a ampliar os conhecimentos dos alunos. Por isso, entendemos que as atividades de LIC devam estar inseridas em contextos que favoreçam o diálogo, tanto durante a realização das tarefas, quanto em momentos de retorno.

Apesar das possibilidades oferecidas por softwares como o proposto por Gama (2014), que se mostraram uma alternativa que pode favorecer o ensino de inglês para crianças, e por jogos e ferramentas digitais (Levay, 2015), devemos levar em conta as especificidades do sistema educacional no Brasil e os contextos de ensino como se apresentam. Há aspectos negativos na utilização de tecnologias e da internet, como mencionado por Paiva (2001), o que implica na necessidade de sabermos utilizá-las para potencializar as interações e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA

Diante do cenário apresentado na introdução em que a pandemia da COVID-19 tornou inviáveis as aulas presenciais, a proposta de atividades que contemplem a necessidade de avaliação de crianças por meios remotos se mostra importante para o desenvolvimento da aprendizagem a distância. Para observar como se dá o processo, realizamos um estudo de caso (YIN, 1993; DÖRNYEI, 2006) em que o foco são relatos de um professor a respeito da proposta de atividades realizadas por alunos de uma turma de nível pré-5 da rede privada de ensino em uma escola no norte do paraná.

Os relatos foram escritos a partir de diários de classe e registros de reuniões pedagógicas entre o professor²⁷ e a coordenadora da escola²⁸. A equipe de inglês já realizava atividades por meios remotos antes da paralisação em função da pandemia da COVID-19, porém, diante deste agravante, houve a urgência por estratégias que

²⁷ Primeiro autor deste artigo.

²⁸ Escola de educação infantil da rede particular de ensino.

contemplassem as necessidades de condutas avaliativas apropriadas para trabalharem junto à turma. Utilizamos uma atividade para ilustrar a proposta comentada pelo professor, mas não mencionamos o nome do aluno (com faixa etária de 05 anos idade), utilizando o nome da atividade e o número da figura para nos referirmos a ela.

Com base na fundamentação teórica apresentada, foi realizada uma análise qualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2010) de quatro trechos dos relatos do professor, em que ele apresenta a motivação para o início desse trabalho por meios remotos e suas impressões relacionadas às propostas realizadas no período pandêmico, explicando a sua prática e os resultados a partir das considerações que apresenta à coordenadora. É importante mencionar que, para a compreensão e a análise dos trechos dos relatos e a ilustração dos resultados por meio da atividade, consideramos o momento de produção do texto como determinante, com base em Bronckart (2003).

Por meio das análises, o objetivo é que possamos identificar indícios de avaliação formativa nas práticas por meios remotos e se as atividades vêm sendo efetivas para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção elencaremos os resultados advindos dos relatos do professor regente da turma em relação às propostas, além da atividade realizadas por um aluno, conforme mencionado na metodologia do artigo. A discussão foi realizada de forma intercalada, a fim de facilitar a compreensão com a ilustração por meio dos excertos dos relatos e da figura. Iniciaremos apresentando um trecho de um relato do professor, em que este apresenta as motivações para o início da proposta de envio das atividades por meios remotos aos alunos.

Relato 1

Na escola, a orientação pedagógica para a equipe de inglês é que trabalhem com atividades que contemplem as temáticas dos projetos propostos por todos os professores. Porém, enfrentamos dificuldades decorrentes do fato de que as aulas de inglês ocorrem apenas uma vez por semana, e estas foram acentuadas pela paralisação das atividades presenciais em função da pandemia da COVID-19. A fim de buscar uma solução a esse problema, iniciamos um acompanhamento por meios remotos, desenvolvendo atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos a distância e às quais eu pudesse oferecer um feedback por meio de mensagens de áudio enviadas aos alunos por meio dos

números de telefone dos pais por um aplicativo de celular. As atividades variam, envolvendo vídeos, músicas, desenhos, pinturas, jogos e brincadeiras, sempre mediadas e em inglês e acompanhadas de uma explicação minha, por áudio, vídeo e escrito (relato do professor, 2020).

Neste trecho do relato do professor, identificamos que já era observada a necessidade de estabelecer um contato maior com os alunos, por conta da limitação de tempo em que tinham contato durante a semana para a realização das atividades nas aulas de LIC. O professor aponta a proposta de utilização dos meios remotos para a realização das atividades e menciona a variedade de materiais e mídias a ser utilizada, porém ressalta que a proposta envolve a apresentação de *feedback* por meio de áudios enviados via um aplicativo de celular aos alunos através dos telefones dos pais. Em função disso, é necessário que os responsáveis pelas crianças tenham acesso à internet e ao aplicativo de celular escolhido, para que a proposta e a comunicação sejam efetivas. Como apontado por Chimenti e Lins (2016), a utilização dos dispositivos tecnológicos implica em conhecimento relacionado ao contexto onde as atividades estão sendo aplicadas; portanto, o professor tem de saber identificar se os alunos terão acesso às ferramentas para a participação nas propostas.

Em relação aos objetivos das atividades e às respostas dos alunos, o professor aponta que

Relato 2

Os objetivos das atividades são sempre pré-definidos em conjunto com a equipe pedagógica, porém, tenho a liberdade para criar cada uma delas de acordo com a temática do projeto, além de selecionar a metodologia para a avaliação e a apresentação de feedback. Diante disso, optei pela avaliação individual de cada uma das atividades, apresentando o retorno diretamente para os alunos por meio dos pais, que mostram a eles as mensagens de áudio que envio e permitem que eles me respondam. Durante as trocas de mensagens, procuro confirmar o conhecimento que foi trabalhado na atividade, com o intuito de reorganizar meu planejamento de acordo com as necessidades de intervenção que se apresentarem diante das falas das crianças (relato do professor, 2020).

De acordo com este trecho do relato, o professor tem liberdade para a criação das atividades e a definição da metodologia que utilizará para a apresentação do retorno aos alunos. A opção por uma avaliação individual das atividades corrobora o objetivo do professor de reorganizar o planejamento por meio da análise das atividades e interações com as crianças. Por meio de um contato individual, é possível identificar as necessidades

de intervenção de acordo com a característica do aluno, apresentando a ele informações que o auxiliem no processo de visualização de seus pontos fortes e fracos na aprendizagem, assim como proposto por Tonelli e Quevedo-Camargo (2017).

Em seguida, apresentamos um trecho da explicação do professor a respeito de uma das atividades propostas, junto a uma imagem da atividade realizada por um aluno da turma (Figura 1).

Relato 3

A atividade *color only the boy saying hello*, fez parte de um projeto que objetivou retomar elementos importantes da rotina das crianças durante o período pandêmico, tendo como objetivo específico reforçar vocabulário trabalhado em sala e revisar elementos da rotina, como o *Hello Song* que cantamos no início das aulas. Junto ao *handout*, foi enviado aos alunos um vídeo com a mediação da atividade em inglês e também o clipe em animação da *nursery rhyme Hello Song*, para que revisassem. Após o recebimento das atividades *color only the boy saying hello*, foi constatado que todas as crianças conseguiram identificar o menino que deveria ser pintado na imagem e também foram aptas a conversar a respeito da proposta nas conversas por áudio. A partir desta constatação, pude dar sequência ao planejamento e organizar atividades que revisassem outros elementos da rotina, como o da hora de comer, por meio da atividade subsequente (relato do professor, 2020).

Figura 1 – *color only the boy saying hello*²⁹



Fonte: arquivo pessoal do professor (2020).

Em relação a este relato do professor, observamos a contextualização da proposta em meio a um projeto de revisão de conteúdo relacionado à rotina das crianças. É especificado que houve a mediação por meio de vídeo, o que pode ter colaborado para que os alunos retomassem os conceitos referentes ao vocabulário a ser utilizado para a realização da proposta. O professor não especifica critérios para a avaliação da atividade,

²⁹ Em português: pinte o menino dizendo olá.

mas afirma que todas as crianças conseguiram identificar corretamente qual dos meninos deveriam colorir, o que indica que ele avaliou a proposta como realizada de forma satisfatória pelos alunos. Por fim, ele aponta que os resultados apresentados nesta atividade o auxiliaram a dar sequência no planejamento, incluindo uma atividade referente a outra parte da rotina das crianças. Tal apontamento mostra que as respostas das crianças durante a atividade influenciaram na decisão em relação à atividade seguinte, caracterizando uma proposta de avaliação que não julga o conhecimento do aluno, mas faz uso de suas respostas para repensar o planejamento pedagógico.

Por último, apresentamos um trecho de um dos relatos do professor em que ele se refere a uma atividade de movimentação corporal, em que os alunos deveriam responder a estímulos cantados por meio da dança, após assistirem a um vídeo em que o professor mediava e dançava a música e outro em que um personagem realizava os passos ao som da canção.

Relato 4

[...] algumas propostas envolviam respostas corporais, como por exemplo na da música do Pinnochio. Nesta atividade, o objetivo contextual era colocar os movimentos da dança como uma brincadeira que as crianças poderiam realizar nas férias. Os alunos tinham de seguir os passos cantados na música e realizar os movimentos a partir da explicação e do exemplo que forneci via vídeo, e o objetivo era avaliar durante o contato posterior se as crianças souberam identificar e compreender as preposições *in* e *out* que são mencionadas na canção. Nesta atividade, também recebi o feedback dos alunos por meio dos áudios, nos quais as crianças contaram que acharam divertido seguir os passos da música e que não tiveram dificuldade para identificarem os comandos, pelo fato de visualizarem a imagem do Pinnochio realizando os passos e poderem relacioná-los (relato do professor, 2020).

Neste excerto, o professor relata que algumas das propostas tinham um objetivo centrado na movimentação, portanto, as respostas eram físicas aos comandos dos enunciados como, neste caso, a canção. Também é destacada a contextualização da proposta, que envolve uma brincadeira baseada no vídeo que pode ser realizada pelos alunos durante as férias. A respeito dos critérios para a avaliação da atividade, o professor aponta que os alunos deveriam ser capazes de identificar e entender as preposições *in* e *out*³⁰ a partir do que ouviram na canção e assistiram no vídeo, incluindo um propósito

³⁰ Em português: dentro e fora.

relacionado ao conteúdo da língua além do objetivo lúdico já determinado na contextualização. O professor não especifica se esse critério foi exposto aos alunos, o que poderia indicar a necessidade de voltar ao enunciado proposto no vídeo, caso alguma das crianças não apresente resposta que atenda as expectativas pré-determinadas, porém, o professor afirma que os alunos apontaram durante o *feedback* que não tiveram dificuldade em responder aos comandos, ressaltando a importância dos elementos visuais.

Diante da preocupação do professor em propor atividades avaliativas variadas, incluindo elementos relacionados ao lúdico, como a música e a dança, para diminuir o estresse comum ao processo e relacionando os resultados ao planejamento de atividades posteriores, acreditamos haver indícios que confirmem a utilização de avaliação formativa. Os resultados das atividades indicam que os alunos correspondem aos objetivos traçados, mostrando que as crianças têm a capacidade de compreender a mediação por meio dos vídeos e áudios, além de aproveitarem o *feedback* oferecido por meios remotos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência da pandemia da COVID-19, em 2020, tornou urgentes propostas que dessem sequência à educação mesmo com um distanciamento social em grande parte do mundo, não somente no Brasil. A discussão do ensino por meios remotos colabora para que possamos vencer os limites impostos pela paralisação das aulas presenciais, porém, é necessário que professores de LIC mantenham em mente as características de seus alunos, a fim de proporem atividades avaliativas que tenham potencial para auxiliarem na elaboração do planejamento e no desenvolvimento das aulas on-line.

Este trabalho teve por objetivo investigar uma proposta de utilização de meios remotos para a avaliação de alunos de uma turma de nível P5 e, diante dos resultados apresentados e da discussão, foi possível constatar que há indícios de uma abordagem de avaliação formativa e as atividades estão colaborando para que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos e trabalhe com conteúdo contextualizado e significativo para a aprendizagem das crianças. Porém, é fundamental que os professores observem se as famílias possuem acesso aos equipamentos que estão sendo demandados para a

realização das atividades e que elaborem propostas que contemplem aspectos lúdicos da educação, para manterem os alunos afastados do estresse que pode anteceder uma atividade avaliativa.

A adaptação das propostas ao contexto que se apresenta é muito importante, pois o ambiente onde serão realizadas é diferente, assim como os meios e instrumentos a serem utilizados. A escola tem uma função social que não pode ser desconsiderada mesmo diante da situação que se apresenta nesse momento e nós, como professores de LIC, podemos participar do processo de ressignificação do ambiente escolar para estarmos prontos para auxiliar as crianças a permanecerem em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BATINGA AGRA, C.; IFA, S. **Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos**. Letras & Letras, v. 34, n. 1, p. 28-47, 2 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CASEIRO, C. C. F.; GEHRAN, R. A. **Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades**. Nuances (Presidente Prudente), v. 15, p. 141-162, 2008.

CHIMENTI, M. C. C.; LINS, H. A. M. **Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 9, nº 2, p. 128-147, 2016.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. London: Routledge, 2010. 638 p.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GAMA, T. S. S. **Protótipo de software educacional destinado ao ensino da língua inglesa para crianças**. ERBASE 2011, 2014.

GARTON, S.; COPLAND, F. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York: Routledge, 2019.

LEVAY, P.; FALCÃO, T. P.; DINIZ, J.; SOUZA, R. **Uma Experiência de Uso de Jogos Digitais como Ferramentas de Apoio para Aprendizagem de Inglês por Crianças.** Anais do Workshop de Informática na Escola, [S.l.], p. 207, out. 2015. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5022>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LEVAY, P.; FALCÃO, T. P.; DINIZ, J.; SOUZA, R. **Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Recife, 2015.

MALLOY, A. **Seven Essential considerations for assessing young learners.** Modern English Teacher, v. 24, no. 1, 2015, p. 20-23.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática:** articulações possíveis. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, p. 259-299, 2017.

OLIVEIRA, J. A. S. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental:** um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira. 2009. 216 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269795>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **A WWW e o ensino de Inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999, 109 p.

QUEVEDO-CAMARGO, G., & SCARAMUCCI, M. V. R. **O conceito de letramento em avaliação de línguas:** origem de relevância para o contexto brasileiro. Linguagem: Estudos E Pesquisas, v. 22, nº 1. 2018.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação:** mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. Revista Contexturas, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation:** perspectives on curriculum evaluation. Social Science Education Consortium. n. 1, Indiana University, Mar. 1966. Disponível em: <<https://vdocuments.site/scriven-the-methodology-of-evaluation-1967.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. **O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba/PR: APPRIS, 2017. p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. E. **Remendo novo em vestido velho:** uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura, Inhumas/GO, v. 9. p. 124-141. 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras.** fólio - Revista de Letras, [S.l.], v. 11, n. 1, ago. 2019. ISSN 2176-4182. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5134>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** ed. 3, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Ciclo da Aprendizagem.** Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

Yin, R. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

ENSINO A DISTÂNCIA DE ANÁFORA EM INGLÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Amanda Maraschin Bruscato

*Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade do Algarve - UALG,
amandabruscato@gmail.com*

Jorge Baptista

Professor orientador: Doutor em Linguística, Universidade do Algarve - UALG, jbaptis@ualg.pt

RESUMO

O presente trabalho apresenta a avaliação de um curso sobre resolução de anáfora em inglês e espanhol como línguas estrangeiras, realizado à distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2020. Inicialmente, esperava-se oferecê-lo também presencialmente; contudo, após a suspensão das aulas presenciais devido à Covid-19, o curso foi reformulado e ofertado através da plataforma Moodle nas modalidades à distância síncrona e assíncrona. A pesquisa teve como objetivo investigar o impacto que a modalidade de ensino pode ter para a aprendizagem deste tópico discursivo-gramatical em língua estrangeira. Apesar de a aula síncrona permitir um maior contato entre os participantes, a aula assíncrona oferece maior autonomia aos estudantes. Participaram do curso 20 aprendizes de língua inglesa e 10 de língua espanhola. Reportam-se suas respostas a um questionário acerca de sua percepção do processo de ensino e aprendizagem, bem como as da professora. Conclui-se que ambas as modalidades são efetivas para a aprendizagem, mas que a interação ocorre melhor sincronicamente em pequenos grupos ou assincronicamente em grupos maiores.

Palavras-chave: Ensino à Distância, Línguas Estrangeiras, Modalidades de Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho³¹ apresenta a avaliação de um curso sobre resolução de anáfora em inglês e espanhol como línguas estrangeiras, realizado à distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2020. Inicialmente, esperava-se oferecê-lo também presencialmente; contudo, após a suspensão das aulas presenciais devido à Covid-19, o curso foi reformulado e ofertado através da plataforma Moodle nas modalidades à distância síncrona e assíncrona. A pesquisa teve como objetivo investigar o impacto que a modalidade de ensino pode ter para a aprendizagem deste tópico discursivo-gramatical em língua estrangeira.

³¹ Parte de um projeto de doutoramento.

A anáfora pode ser definida como um mecanismo de retomada de antecedentes no texto, permitindo, assim a progressão e a coesão textual (HALLIDAY & HASAN, 1976). Segundo o *Common European Framework of Reference for Languages* (COUNCIL OF EUROPE, 2018), deve ser tópico de ensino aos aprendizes. De modo a evitar a repetição nominal desnecessária (frase 1), o falante pode fazer uso de pronomes, elipses ou nomes, por exemplo, como se vê na frase 2:

(1) *Ana gosta muito de João, por Ana gostar muito de João, Ana abraçou João.*

(2) *[[Ana]₁ gosta muito de [João]₂]₃, por [isso]₃, [Ø]₁ abraçou [o amigo]₂.*

Cada língua possui suas próprias regras de resolução anafórica. Enquanto o português e o espanhol são caracterizados como línguas de sujeito nulo (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1982), permitindo a elisão do sujeito em diversos contextos, o inglês é classificado como uma língua de sujeito obrigatório. Conhecer esta e outras diferenças entre as línguas, como a marcação ou não do gênero gramatical, permite que o falante se comunique apropriadamente na língua-alvo.

Apesar de diversos estudos terem pesquisado o conhecimento dos aprendizes de línguas estrangeiras têm dos processos anafóricos, como apresenta Ellis (2008, p.608-9), e outros vários terem investigado o impacto da modalidade de ensino para a aprendizagem das línguas, como reportam Siemens, Gašević e Dawson (2015), Li (2014) explica que praticamente não há pesquisas relacionando ambos os tópicos.

Considerando a relevância do ensino à distância nos tempos atuais, decidiu-se investigar o efeito da modalidade de ensino para a aprendizagem da anáfora em língua estrangeira. Em outro artigo (BRUSCATO & BAPTISTA, a), analisou-se o avanço dos grupos em distintos testes. Aqui, apresenta-se a avaliação do curso realizada tanto pela professora, quanto pelos 30 alunos participantes.

Reportam-se suas respostas a um questionário acerca de sua percepção do processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que ambas as modalidades são efetivas para a aprendizagem, mas que a interação ocorre melhor sincronicamente em pequenos grupos ou assincronicamente em grupos maiores. Também constatou-se uma percepção negativa dos estudantes sobre o ensino à distância em geral, mas positiva sobre o curso de anáfora à distância.

A seguir, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa e, depois, apresentam-se e discutem-se os resultados. Por fim, a conclusão do trabalho indica suas limitações e as próximas etapas para a continuidade do estudo.

METODOLOGIA

Este trabalho faz parte de um projeto maior, que utilizou o método de pesquisa experimental para analisar o progresso na aprendizagem da anáfora. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética na Universidade do Algarve e realizada parte na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a autorização da instituição.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram seus dados anonimizados para análise. Além de 30 alunos divididos em um grupo com aula síncrona e um com aula assíncrona, outros 15 indivíduos foram designados a um grupo de controle, que apenas respondeu aos testes.

Em outro artigo, investigou-se o impacto da modalidade de ensino nos resultados dos testes (BRUSCATO & BAPTISTA, a). De modo a complementar o estudo com a percepção dos participantes acerca do ensino à distância, serão aqui analisados os comentários finais dos estudantes dos grupos experimentais e suas respostas a um questionário anônimo.

A pesquisa contou com a participação de 10 alunos de língua espanhola e 20 alunos de língua inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao longo de um mês, foram realizadas duas intervenções didáticas e quatro testes de avaliação escrita para medir o progresso de aprendizagem da anáfora, bem como dois questionários: (i) um inicial para medir o grau de proficiência e de motivação dos estudantes, e (ii) um final para aferir a percepção geral sobre o ensino à distância e a avaliação global do curso por parte dos alunos. Enquanto metade dos participantes teve aula sincronicamente por chamada de vídeo, a outra metade teve aula assincronicamente por meio de aulas gravadas e de fóruns escritos.

A maioria dos aprendizes identifica-se com o gênero feminino (70%) e possui entre 18 e 36 anos (mediana: 20 anos). Os aprendizes estavam matriculados no terceiro (63%) ou no quinto (37%) semestre do curso de Letras. A seguir, serão analisadas as respostas ao questionário final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

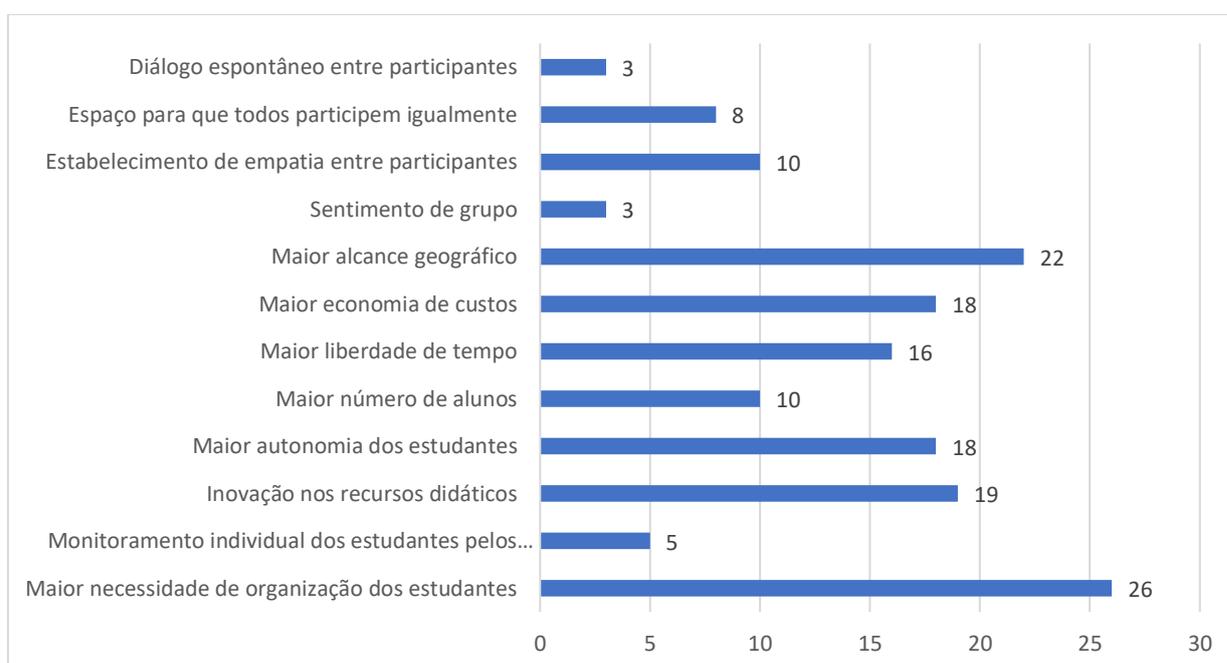
Como dito anteriormente, concluídas as intervenções e os testes, os 30 estudantes responderam a um questionário anônimo e puderam deixar um comentário avaliando o curso. Foram identificados um conjunto de parâmetros para que os estudantes comparassem sua percepção geral sobre o ensino à distância com a sua percepção sobre o ensino presencial. Para cada aspecto, os estudantes podiam escolher a alternativa “maior”/“melhor”, “igual”, “menor”/“pior” ou “não sei”.

Os alunos responderam que consideram o ensino à distância em geral “pior” do que o presencial (86,7%), a comunicação “pior” (80%), a aprendizagem “pior” (70%), a dedicação “menor” (46,7%) ou “igual” (46,7%), o tempo dedicado “menor” (46,7%) ou “igual” (33,3%), e o grau de exigência “maior” (33,3%) ou “igual” (30%).

Constatou-se uma percepção majoritariamente negativa sobre o ensino à distância. Tais opiniões eram esperadas, visto o resultado encontrado ao aplicar este mesmo questionário a um público maior de 124 estudantes universitários de diversos cursos (BRUSCATO & BAPTISTA, b).

Foi também solicitado aos estudantes que selecionassem as características que associam ao ensino à distância. Suas respostas são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Características do Ensino à Distância



Os estudantes relacionaram o ensino à distância ao maior alcance geográfico, maior economia de custos, maior liberdade de tempo, maior autonomia dos estudantes, inovação nos recursos didáticos, e maior necessidade de organização dos estudantes. Outras características, contudo, foram pouco selecionadas pelos respondentes, tais como o diálogo espontâneo entre participantes, espaço para que todos participem igualmente, estabelecimento de empatia entre participantes, sentimento de grupo, maior número de alunos, e monitoramento individual dos estudantes pelos professores. Os resultados também foram condizentes com os encontrados anteriormente (BRUSCATO & BAPTISTA, b)

Apesar de haver, como mencionado anteriormente, uma certa rejeição ao ensino à distância, quando questionados sobre qual seria a modalidade de ensino mais ofertada no futuro, a maioria dos respondentes (66,7%) acredita que será a híbrida, que utiliza tanto o ensino presencial como o à distância.

Em relação à sua experiência com o ensino à distância, 40% dos aprendizes disseram preferir a modalidade síncrona, enquanto 30% apresentaram preferência pela modalidade assíncrona e 30% “não gostam de aula à distância”. Cerca de metade dos estudantes (53,3%) disse preferir a modalidade de ensino que frequentou o curso, enquanto os restantes indicaram preferência pela outra modalidade (16,7%) ou por nenhuma (30%).

Quando questionados sobre “como descreveriam as aulas do curso de anáfora”, nenhum estudante selecionou a alternativa de que “a professora não interfere e os alunos aprendem sozinhos ou entre si”; 26,7% escolheram a opção “a professora ensina e os alunos aprendem”; 33,3% selecionaram “a professora e os alunos aprendem juntos”; e 40% indicaram que “houve uma combinação das diferentes opções”. Por fim, numa escala de Likert de 5 pontos, os alunos responderam que a professora parecia totalmente (83,3%) ou quase totalmente (16,7%) adaptada às tecnologias.

Os estudantes também podiam responder anonimamente se tinham gostado do curso e o que poderia ser melhorado. Dos 30 participantes, 19 escreveram algum comentário, sendo 13 alunos de inglês e 6 de espanhol. Os comentários do texto livre foram bastante positivos. Todos afirmaram ter gostado do curso, e cerca de metade dos comentários (6 de língua inglesa e 3 de língua espanhola) trouxeram alguma sugestão para melhorar o curso ou descreveram alguma dificuldade experienciada.

Quando ao curso, um estudante sugeriu que poderia ter tido uma duração maior. Outro indicou que gostaria de ter recebido mais materiais sobre o tema. Um terceiro disse que as aulas gravadas poderiam ser “um pouco melhores nas explicações” (talvez mais desenvolvidas?). Ao contrário das aulas síncronas, que contaram com menos materiais extras e com uma duração maior de vídeo, as aulas assíncronas contaram com acesso a mais materiais, mas, para evitar a distração, tiveram videoaulas mais curtas.

Acerca dos testes realizados, um aluno de inglês e um de espanhol gostariam que cada uma das produções textuais solicitadas nos testes tivessem sido de gêneros diferentes, e que eles tivessem tido um prazo maior para as entregar. Além disso, outro aluno de espanhol indicou que teria gostado que os textos dos testes tivessem sido corrigidos nos fóruns, como aconteceu com a maioria das atividades feitas nas aulas. Para não comprometer os resultados da pesquisa, contudo, decidiu-se realizar testes parecidos em um prazo determinado e não devolvê-los corrigidos a nenhum aluno. Após o fim do curso, porém, aqueles que o solicitaram receberam as avaliações de seus textos.

Por fim, em relação a dificuldades individuais, um aluno de inglês e um de espanhol disseram sentir certa dificuldade para acompanhar algumas aulas, pois se distraíam no ensino à distância. Um destes estudantes comentou que, apesar de preferir que as aulas fossem presenciais, achou melhor tê-las sincronicamente do que assincronicamente. Um aluno sentiu alguma dificuldade com as ferramentas de análise automática utilizadas em aula, e outro achou difícil escrever as produções textuais. Tais comentários, contudo, ressaltam que se tratavam de dificuldades pessoais e que os aprendizes em geral conseguiram superá-las.

Tabela 1 – Comentários dos Estudantes

Did you like the course? What could be better?
I liked the course. I just think the activities could be different, not always writing a final for a story. Also, the due date for the activities could be longer, not only 15h.
The course was very good and helpful for my English learning! I could understand much better some basic things about English anaphora, which are key to better producing with the language.

I loved the course. Amanda has great teaching skills, is smart and helpful. During the course, I learned many new things. It was a great experience. I would like the course to have a longer duration.

Yes, I enjoyed it very much. I wish there were more courses like that. I would change nothing.

I loved it! I really did! Thank you for being so kind and sweet!

The course was optimally set up. The tools were great and greatly used; the teacher was available and understanding and the subject was beautifully presented. I had a hard time to keep up with some classes, but I believe it is a matter of adapting to this new way of learning rather than a problem with the course itself. Congratulations on the work done, it was a pleasure to participate.

As I don't like to write stories so much, it was kinda hard for me to go through the tests, but I started to pay more attention to what I was writing and I think I can do it better now. (:

This course was simply wonderful! I missed it during these past few weeks and I'm sure I'm going to miss it even more from now on. I learned so much with the video classes, discussions, and exercises. I can't think of anything to improve, because besides the well-planned activities, we, students, had all the attention and support we needed to solve our doubts. Thank you, teacher Amanda, for this great experience!

Yes, I liked it. I don't think you have to improve something: the way the course was done was really good, and Amanda was an amazing teacher as well.

I liked the course. The explanations were good, but I think it could have more materials with the things we saw in the course.

I really liked the course! The subject was not very familiar to me, so I learned a lot (and, even better, I could apply some content of this course on anaphora to another course I'm taking). Amanda was very helpfull and present! The only thing that was a little difficult to me were two tools we used (the research sites), but probably it was my issue, not everyone's. I'd like to thank for this opportunity and say I already want more hahah!

I liked it! Maybe the video lessons could have been a bit better in terms of explanations.

I really enjoyed the course! Amanda was very polite and understanding through it all. Thank you so much!

¿Le gustó el curso? ¿Qué podría ser mejor?

A mi me encantó el curso. Amanda es una profesora maravillosa.

¡Hola!, Me gustó mucho el curso, pero creo que sería mucho mejor se pudiera ser con clases presenciales pues me quedé un poco distraída y menos productiva solo acompañando por vídeo. Al mismo tiempo me gustó mucho que pudimos tener el curso

"ao vivo" y que no fue solo como qué la profe envía el vídeo e nosotros vemos y constestamos si necesario pero creo que la interacción así fue muy mejor. La profesora es muy querida también muy atensiosa. Michas gracias. Es eso!

Gostei do curso. Aprendi coisas novas e lembrei coisas que já sabia. Também foi bom para manter o contato com a língua estrangeira nesse momento sem aulas por causa da pandemia. Desejo sorte no doutorado! Obrigada pela oportunidade e pela paciência.

Si, me gustó mucho el curso. Fue increíble percibir lo cuanto que se usa anáfora en español y lo cuanto se queda más rica la escrita en la lengua. La maestra demostró dominio de todo el contenido y todo ocurrió muy bien. Las evaluaciones podrian cambiar de modelo. Por cada semana haber un tipo distinto de prueba. Eso haria con que nuestro cerebro fuisse a distintos caminos.

Hola, Amanda! Me gustó mucho el curso ;) Tuve la oportunidad no solamente de repasar y profundizar un par de contenidos y conocimientos que ya había visto en las clases de español, sino que también pude aprender conceptos y apropiarme de herramientas nuevas que, seguramente, serán muy útiles en mi carrera como profesional de la lengua española. Además, fue muy buena la idea de hacernos escribir pequeños textos para aplicar, en la práctica, los conocimientos construídos a lo largo de las clases. Me encantó la interacción con los demás compañeros y el hecho de usar las historias como un impulso hacia nuestra creatividad en las producciones textuales. Comprendo que hayan sido muchos grupos del curso y se nota que hiciste todo lo posible para acompañarnos y sacar todas nuestras dudas siempre y cuando posible, y soy muy agradecida por eso. Tan solamente te dejo como sugerencia que, en otra oportunidad, si es posible, devuelvas todos los textos (o la mayor cantidad de textos posibles) que produzcamos, y demás actividades en los foros (como las frases que escribimos o ejercicios de llenar los huecos, por ejemplo) corregidos, para que podamos progredir aún más en nuestro aprendizaje a medida en que hagamos el curso o la actividad pedagógica que sea. En fin, muchas gracias una vez más por tu dedicación con el curso, con el español, y por mostrarte siempre accesible en relación a nuestras dudas y sugerencias! Muy buena suerte con tu investigación y con tu práctica docente :) Hasta pronto!

¡Me gustó mucho el curso! Me hizo reflexionar acerca de mi manera de escribir en español (de hecho, hizo que empezara a tener aún más cuidado mientras escribo) e hizo que ejercitara mi creatividad, lo que me pareció súper divertido, así que estoy muy agradecida.

O que a professora percebeu ao longo do curso foi que havia mais interação nas aulas síncronas quando o grupo era menor (caso da língua espanhola), e nas aulas assíncronas quando o grupo era maior (caso da língua inglesa). Apesar desta percepção, não houve diferenças significativas entre os grupos síncrono e assíncrono na aprendizagem da anáfora. Ambas as modalidades foram eficazes.

Sobre o trabalho necessário às aulas, constatou-se que as aulas síncronas exigem menos do docente, visto que não é necessário gravar e editar videoaulas, nem monitorar e responder fóruns de discussões. Quando há muitos alunos na turma, contudo, torna-se difícil perceber se todos estão atentos à aula síncrona, e não há espaço para que todos participem igualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é um recorte de um projeto maior e teve como objetivo apresentar a avaliação realizada por estudantes e professora sobre um curso à distância de anáfora em inglês e espanhol. O curso foi ofertado para 15 alunos na modalidade síncrona e para outros 15 na modalidade assíncrona.

Apesar de a professora perceber que a interação com os estudantes decorreu melhor sincronicamente quando em pequenos grupos e assincronicamente quando em grupos maiores (do que no caso inverso), em ambas as modalidades verificou-se progresso no uso da anáfora, como referimos em Bruscato e Baptista (b). Em relação à carga de trabalho exigida à docente, percebeu-se que é maior no grupo assíncrono do que no síncrono.

Constatou-se que os estudantes têm, em geral, uma visão negativa do ensino à distância em geral, considerando-o pior do que o presencial. Quando questionados especificamente sobre o curso de anáfora, contudo, apresentaram comentários positivos e trouxeram algumas sugestões de melhoria.

O presente estudo teve como principal limitação o pequeno número de participantes. Dos 30 estudantes que completaram o curso e responderam ao questionário final, 19 escreveram algum comentário sobre sua percepção do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que não seja possível generalizar conclusões com bases em tais respostas e comentários, pode-se compreender a percepção desses estudantes sobre o ensino à distância e compará-la com estudos anteriores e futuros. Como continuação do trabalho, o curso de anáfora será ofertado a estudantes portugueses no segundo semestre de 2020.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos participantes da pesquisa e ao Professor Doutor Sérgio Menuzzi, diretor do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo apoio na realização do curso.

REFERÊNCIAS

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. a. **Anáfora em inglês e espanhol como línguas estrangeiras: comparação das modalidades síncrona e assíncrona de ensino à distância** (submetido).

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. b. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de COVID-19 (submetido).

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

LI, Liu. Computer-assisted vs. Classroom Instruction on Developing Reference Tracking Skills in L2 Chinese. In: LI, Shuai; SANSON, Peter. (Ed.). **Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Applications, and Outcomes**. Hershey: Information Science Reference, 2014, p. 72-96.

RIZZI, Luigi. **Issues in Italian Syntax**. Dordrecht: Foris, 1982.

SIEMENS, George; GAŠEVIĆ, Dragan; DAWSON, Shane. **Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning**. Arlington: Link Research Lab, 2015.

OUVINDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19: FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS NO ENSINO REMOTO E PROPOSTAS DO ESTADO DA BAHIA

Evellin Bianca Souza de Oliveira

Mestranda no Programa Linguagens e Representações (UESC), é graduada em Letras com habilitação em língua inglesa e literaturas (UNEB – Campus X). Atua como professora de língua inglesa no Estado da Bahia. E-mail: evellinbso@gmail.com.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos apresentar experiências de professores de língua inglesa da rede estadual de ensino em uma escola do extremo sul da Bahia sobre as ferramentas digitais que tem sido utilizadas em suas aulas remotas no contexto de pandemia. Buscamos compreender também como ferramentas fornecidas pelo Estado da Bahia, como o projeto e-mail ENOVA, e sua relação com *Gmail*, *Google Classroom* e *Google Meet*, tem auxiliado esses profissionais, e sua visão sobre a recepção desses recursos por seus alunos. Os professores responderam a um questionário, que será aplicado online, analisamos as falas desses professores por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Pretendemos por meio desta pesquisa auxiliar professores de línguas em sua formação através do compartilhamento de conhecimento, experiência, e novas rupturas que tem sido vivenciadas por todos nós nesse momento de pandemia. Esta pesquisa nos mostra dificuldades em relação ao ensino remoto na escola pública pesquisada, todavia nos apresenta que embora estejamos vivendo um momento difícil, também estamos aprendendo e buscando o aperfeiçoamento para melhor entrega a nossos discentes.

Palavras – Chave: Professores de língua inglesa, Ferramentas digitais, Escola pública, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo novo Corona Vírus (COVID – 19) tem mudado as formas de sociabilidades ao redor do mundo, o uso da internet e novas tecnologias como plataformas digitais e aplicativos já eram uma urgência contemporânea, que, em tempos de pandemia, têm se tornado essencial.

Enquanto professores, especialmente da escola pública, mesmo antes da pandemia atual, viemos apontando a necessidade de aparelhos tecnológicos que permitissem aulas mais dinâmicas e que proporcionassem ainda mais interesse aos estudantes, aparelhos como projetor de imagem, impressora coloridas, computadores para pesquisas por

exemplo, são recursos tecnológicos muito usados por professores e estudantes dentro das escolas e conseguidos com muito esforço, especialmente na Bahia (Estado onde atuamos).

Porém, em tempos de COVID -19, onde as aulas foram suspensas devido ao isolamento social, professores da escola pública vivem um grande entrave, agora, é preciso que cada professor e discentes se ajustem a novos sites, aplicativos e programas para que de alguma forma o processo de ensino/aprendizagem continue acontecendo. Às escolas públicas estaduais da Bahia não foi estabelecido que tivéssemos aulas online, partindo de uma expectativa de possível finalização da pandemia e possibilidade de retornar as aulas normalmente, todavia, muitas escolas decidiram preparar atividades, fazer vídeo aulas de forma, compartilhar materiais, de forma que os estudantes de nossas escolas não se desanimem e não se sintam perdidos na volta as aulas, nos preocupamos também, com os estudantes que estão no último ano do ensino médio e precisam de uma preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mesmo antes da Pandemia de COVID-19 o governo do Estado da Bahia criou o projeto “Enova Educação” que proporciona a docentes e discentes um e-mail institucional vinculado ao *google* permitindo acesso a *gmail*, *meet* e *google classroom*, dessa forma, neste período de pandemia, temos buscado utilizar além de outras ferramentas, as possibilidades trazidas pelo E-nova. Por outro lado, continuamos enfrentando dificuldades pois, nem todos os discentes tem acesso livre a internet e até mesmo a celular, sendo que muitos utilizam os aparelhos dos pais. E quando pensamos no ensino da língua inglesa (LI), nos preocupamos como questões como a dificuldade trabalhar as quatro habilidades (fala, escrita, leitura e audição) durante esse momento como aponta Aragão (2017).

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre os impactos da pandemia de COVID 19, especialmente na rede pública de ensino por meio de uma entrevista a professores de língua inglesa de uma escola pública estadual do extremo sul da Bahia, de forma a compreender como esses professores têm utilizado o Enova e outras ferramentas digitais no ensino remoto. Pretendemos também, por meio desta pesquisa, auxiliar professores de línguas em sua por meio do compartilhamento de conhecimento, experiência, e novas rupturas que tem sido vivenciadas por todos nós nesse momento de pandemia.

METODOLOGIA

A motivação para esta pesquisa surge de uma situação enquanto parte do corpo docente de uma escola pública no extremo sul da Bahia, que atua com o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, observamos a necessidade que nós professores sentimos em continuar a promover a nossos alunos conhecimento de forma que eles continuem motivados a estudar mesmo neste período de pandemia, evitando assim a evasão escolar que já vinha ocorrendo mesmo antes da atual crise.

Essa necessidade, nos levou a estudar mais sobre tecnologias digitais para o ensino/aprendizagem, aqui salientamos o ensino da língua inglesa, por ser nossa área.

Para realizar esta pesquisa então, realizamos leituras de estudiosos que abordam temas como ensino de línguas e tecnologias, uso de aplicativos para o ensino da língua inglesa, situação da pandemia no Brasil e no mundo, dentre outras. Após as leituras, foi elaborado um questionário via *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, para que os professores de língua inglesa da escola estadual pesquisada respondessem, vale ressaltar que preparamos no formulário uma seção onde os entrevistados pudessem autorizar o uso de suas respostas para a realização desta pesquisa. Analisamos as entrevistas e categorizamos as informações de acordo a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), que nos faz compreender essa análise como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que pode ser aplicada a discursos diversificados”, a AC busca entender e interpretar significados implícitos nos textos. Essa pesquisa também pode ser considerada qualitativa pois tem como objetivo “verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento” (CÂMARA, 2013, p. 07), neste caso, trataremos sobre a experiência de aulas remotas de língua inglesa.

Dessa maneira, buscaremos ouvir professores de língua inglesa durante a Pandemia do COVID – e analisar suas falas de forma a produzir e compartilhar conhecimento com outros discentes e interessados no tema aqui proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para realização desta pesquisa fizemos leituras sobre o uso de novas tecnologias digitais na escola e ensino de línguas como Andrade *et al* (2016), Aragão e Dias (2016), Aragão (2017), Audi, Costa e Oliveira (2019), Batista e Freitas (2018), Kalil (2018), dentre outros. Para realizar a análise das entrevistas utilizamos Bardin (1977).

De forma a falar sobre o programa Enova fizemos leituras no portal da secretaria de educação da Bahia de forma a obter conhecimento sobre o programa, além da própria prática por meio de seu uso com estudantes.

Sobre tecnologias no ensino/ aprendizagem Andrade *et al* (2016) no livro “Escola analógica, sociedade digital: escola do século XIX, alunos do século XXI”, nos trazem considerações sobre o uso de tecnologias nas escolas brasileiras, tendo em vista que essa urgência já era debatida desde bem antes da pandemia chegar. As autoras nos trazem que temos vivido entre nativos digitais, aqueles aos quais veem a tecnologia como parte de sua vida mesmo que de forma imperceptível, e os imigrantes digitais, sendo eles, aqueles que nasceram antes do início da era digital que ao longo de sua vida acabam aprendendo a utilizar as tecnologias digitais por necessidade, caso de muitos professores que lecionam há mais de 20 anos e tem passado pelo processo de aprender a utilizar ferramentas digitais para suas aulas remotas durante a atual pandemia.

Batista e Freitas (2018) chamam nossa atenção para a situação de desigualdade acentuada nas escolas em época de pandemia, quando escreve que:

Porém, a evolução tecnológica só é benéfica se for acompanhada de inclusão social e não de desigualdades sociais. Daí a necessidade de desvelamento das contradições sociotécnicas e dos ingredientes endógenos da tecnologia no contexto escolar, e de que os conhecimentos supostamente neutros e autônomos deixem de ser prioritários, dando ênfase à realidade dos alunos, às suas vivências cotidianas, o que possibilita a transformação de sua realidade local. (p. 122).

O site Todos Pela Educação, ao escrever um documento, que segundo o site está em construção, faz uma análise de como escolas públicas e privadas do Brasil tem aderido a continuação das aulas de maneira remota. Os dados apontados mostram que escolas privadas continuaram com aulas, desta vez de maneira remota e online, já em relação as escolas públicas está havendo uma tentativa de continuação do ensino, sendo que as escolas estaduais tem obtido mais êxito que as escolas municipais. Vale salientar a

diferença sócio econômica dos estudantes das escolas privadas e públicas, especialmente na Bahia, o contexto que atuamos.

O documento criado pelo Todos pela educação (2020) traz que:

Sobre acesso à internet, o Brasil tem hoje situação em que 67% dos domicílios possuem acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na DE, como apresentado no quadro a seguir.¹⁸ Para os domicílios que não têm atualmente acesso à internet, o motivo mais apontado como o principal pelo não acesso é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%). Dados como esses indicam a necessidade de se flexibilizar a disponibilização de internet às comunidades mais vulneráveis enquanto a situação de distanciamento social se fizer necessária, para tentar elevar o acesso de estudantes à rede e buscar reduzir potenciais efeitos na desigualdade educacional. (p. 09)

Os dados trazidos pelo documento mencionando acima nos fazem compreender a desigualdade acentuada nos contextos de escolas públicas e privadas que é trazida à tona durante a pandemia. O documento ressalva também a necessidade de busca por medidas para que a educação remota e de qualidade chegue a todos.

Quando se fala sobre o ensino de língua inglesa, nos deparamos com uma dificuldade ainda maior pois observamos que já existia um déficit relacionado ao ensino de inglês na escola pública. Audi, Costa e Oliveira (2019) exemplificam esse déficit ao pesquisarem sobre a identidade de professores de língua inglesa no extremo sul da Bahia, as autoras nos apresentam que há uma fragilidade o ensino de língua inglesa devido ao ensino da LI ter sido encarado por muito tempo apenas como uma disciplina para preencher a carga horária de professores licenciados nas mais diversas áreas, outras pesquisas como Aragão (2017) nos trazem que nem todas as habilidades da língua inglesa são trabalhadas na escola, sendo que a oralidade tem ganhado menos destaque.

Objetivando auxiliar professores e estudantes o Estado da Bahia no ano de 2018 criou o projeto “E-nova educação” em parceria com o *Google*³² para de forma pedagógica fornecer uso de ferramentas oportunizadas pelo *google*, como o *gmail*, *google meet* e *google classroom*. O site *Enova.educacao* nos traz que:

³² Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/videos/e-nova-educacao?tipo=next&page=3>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

O Projeto e-Nova Educação criado pelo Governo do Estado Bahia, por meio de sua Secretaria da Educação, tem como objetivo levar as tecnologias digitais para dentro da sala de aula. Integra o acesso à internet com dispositivos móveis, computadores e Chromebooks, e à implementação do G Suite para Educação em parceria com o Google, além de oferecer treinamento para educadores da Rede Estadual de Educação no uso pedagógico de tecnologias educacionais, em parceria com a ONG de educação Instituto Paramitas, partner oficial da Google para estas formações e certificações.³³ (ENOVA EDUCAÇÃO, 2020)

Logo, observa-se que embora, em tempos de pandemia haja uma urgência no uso de tecnologias digitais para que as aulas ocorram, por alguns anos temos tido acesso a ferramentas fomentadas pelo governo, visando a utilização delas nas aulas, e como consequência, aulas de língua inglesa.

Dessa maneira buscamos ouvir professores de língua inglesa de uma escola no extremo sul da Bahia voltada para o ensino médio regular, sobre suas aulas nesse momento de pandemia, bem como, ouvir dos professores como o Enova o tem os auxiliado nesse processo. Pretendemos por meio dessa pesquisa auxiliar professores de língua inglesa da rede pública, não fornecendo soluções, mas compartilhando experiências vividas neste momento tão delicado.

CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista em questionário respondida por professores de língua inglesa de um colégio Estadual de ensino médio em Itabatã / distrito de Mucuri - Bahia. Em Itabatã temos duas escolas de ensino médio, sendo que uma é pública estadual, aqui referida, e outra é escola particular vinculada a empresa Suzano Papel e Celulose.

A escola estadual a qual os professores de LI participantes desta pesquisa atuam, atende a população de Itabatã, da zona rural e povoados ao redor desse distrito. A escola é de porte médio e possui três anexos menores nos povoados de Cruzelândia, Taquarinha e Ibiranhém.

Na escola sede, situada em Itabatã, há 785 estudantes e nos anexos, há um total de 232. A escola sede possui três professores lecionando a língua inglesa (incluindo a

³³ Disponível em: <https://www.enova.educacao.ba.gov.br/entenda-o-projeto>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

pesquisadora deste artigo), em cada anexo temos um professor de LI, totalizando 6 professores que lecionam a disciplina.

Com todas as dificuldades ocasionadas pela pandemia, acreditamos que é necessário que escutemos esses professores para compreender melhor sua relação com as ferramentas digitais, com seus alunos e consigo mesmo durante esse momento. Também pensamos sobre a importância de ouvirmos nossos colegas de trabalho de forma a compartilharmos nossas emoções, dificuldades e auxiliar até mesmo outros professores de língua inglesa que possivelmente lerão esta pesquisa.

Desta maneira, enviamos um questionário para os 5 professores a serem entrevistados com as seguintes perguntas: Você utilizava alguma ferramenta digital com seus estudantes antes da Pandemia? Qual? Quais ferramentas digitais você tem utilizado para suas aulas de inglês durante o período de pandemia? Seus estudantes demonstram estarem familiarizados com as ferramentas digitais que você utiliza? Quais suas impressões sobre o Enova? Como o Enova tem auxiliado em suas aulas remotas durante o período de pandemia? Qual maior dificuldade você percebe na educação remota na escola pública? Sobre o ensino da língua inglesa, qual sua maior dificuldade em relação as aulas remotas? Quais benefícios as aulas remotas podem trazer para o ensino da língua inglesa? Qual dica você daria para outros professores de língua inglesa da escola pública sobre o ensino de língua inglesa durante e pós-pandemia. Junto ao formulário os entrevistados assinalaram uma autorização para uso e análise das informações, sem exposição de nomes.

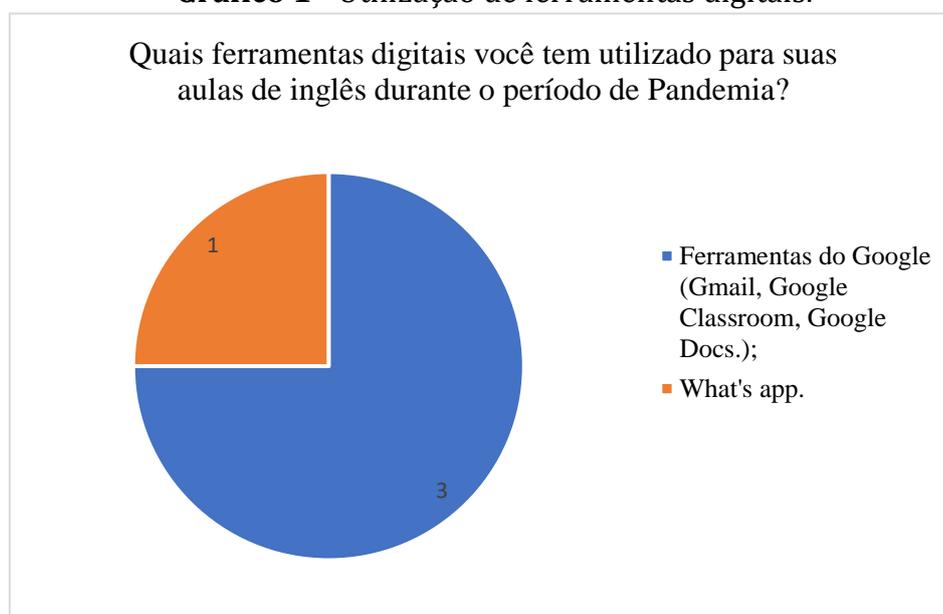
Dentre as dez perguntas acima, escolhemos 5 que respondessem as questões apresentadas na introdução, sendo elas: Quais ferramentas digitais você tem utilizado para suas aulas de inglês durante o período de Pandemia? Como o Enova tem auxiliado em suas aulas remotas durante o período de pandemia? Seus estudantes demonstram estarem familiarizados com as ferramentas digitais que você utiliza? Sobre o ensino da língua inglesa, qual sua maior dificuldade em relação as aulas remotas? Qual dica você daria para outros professores de língua inglesa da escola pública sobre o ensino de língua inglesa durante e pós-pandemia? Assim, buscaremos analisar as falas desses professores de acordo a AC para termos um reflexo de como a pandemia de COVID 19 tem atingido professores, estudantes e a escola pública aqui pesquisada.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Dos 5 professores de língua inglesa a serem pesquisados, 4 responderam o questionário e autorizaram a análise de suas falas, sem exposição de seus nomes, assim, chamaremos os professores de P, seguido de um número que equivale a ordem de respostas. De 4 professores participantes da pesquisa dois possuem formação em Letras língua inglesa e dois em Letras língua portuguesa, três deles atuam com o ensino de língua inglesa há mais de dez anos e um há dois anos. Para uma melhor compreensão categorizamos as respostas e apresentamos falas dos professores para melhor explanação dos gráficos.

Iniciaremos com a primeira pergunta:

Gráfico 1 - Utilização de ferramentas digitais.



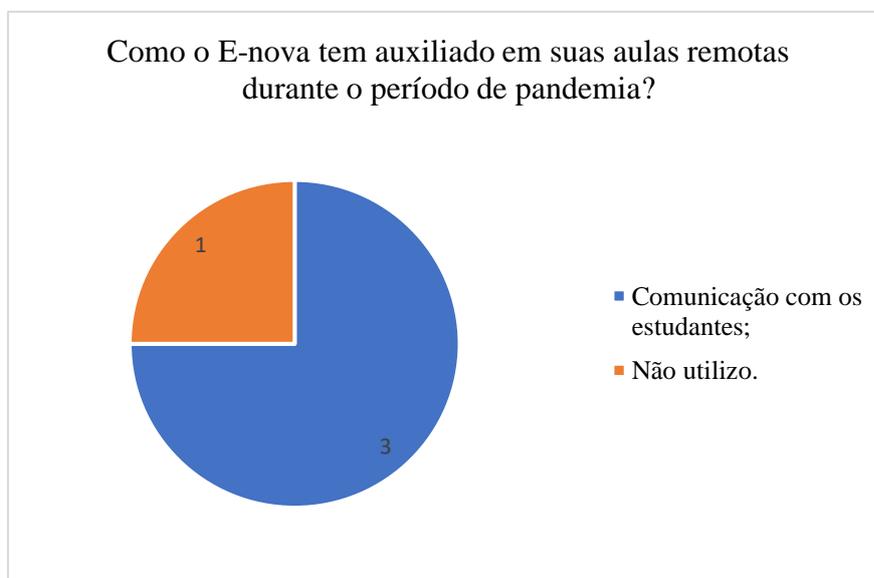
Fonte: pesquisa/2020

Dos 4 professores entrevistados 3 afirmam utilizarem ferramentas do Google e uma utiliza o aplicativo *What's App* para enviar atividades a seus estudantes. A maior quantidade de professores utilizando as ferramentas do Google nos chama atenção pois isto pode indicar que um dos responsáveis por isso é o programa Enova educação que ao proporcionar um e-mail institucional a professores e alunos, os permite acesso as

ferramentas do G-Suite. Permitindo que entendamos o programa trazido pelo Estado da Bahia como positivo, especialmente nesse processo de ensino remoto.

Sobre a segunda pergunta : Como o E-nova tem auxiliado em suas aulas remotas durante o período de pandemia? Temos:

Gráfico 2 - E-nova e aulas remotas.



Fonte: pesquisa/2020

Ao perguntarmos sobre o E-nova, percebemos que a maior parte dos professores pesquisados têm o utilizado e encontrado benefícios vejamos algumas falas para exemplificar:

- “Ajudando na continuação das atividades escolares, auxiliando de forma clara e objetiva pra professores e alunos.” (P1)*
“Facilitado o contato com os alunos, pois através dele temos contato com todos os alunos.” (P.2)
“Como eu falei antes, ainda não estou usando o ENOVA” (P4)

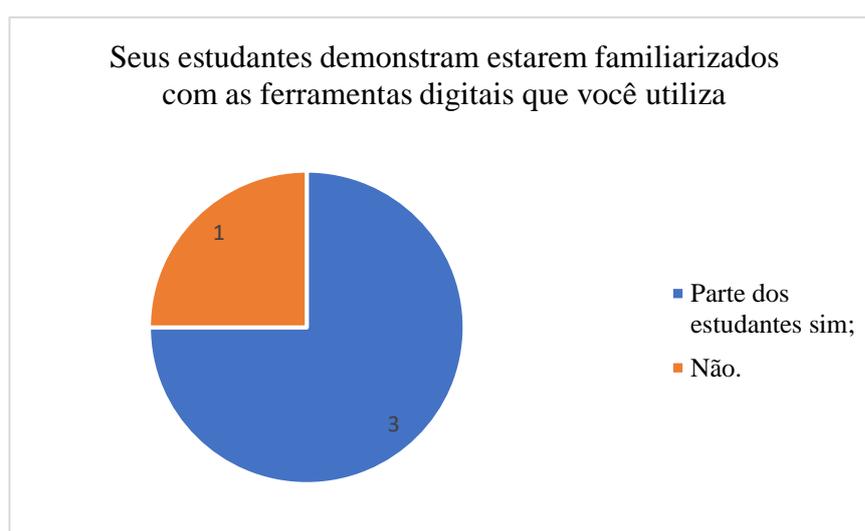
As falas dos professores demonstram que o E-nova os tem auxiliado por meio da comunicação com os alunos. Entendemos que neste momento de distanciamento social, a comunicação é extremamente necessária para que consigamos continuar estabelecendo relação com nossos alunos e continuar postando as atividades.

Todavia, percebe-se que uma professora, não utiliza a ferramenta, na pergunta anterior ela afirma utilizar o What’s App, esta professora faz parte do grupo que leciona

em um dos povoados apresentados nesta pesquisa, isto indica que cada contexto exige uma metodologia diferente no uso de ferramentas digitais, sendo que, o uso do aplicativo *What's App* foi a maneira mais satisfatória que a professora encontrou de continuar se comunicando e lecionando inglês de maneira remota.

A próxima pergunta está relacionada a opinião dos professores sobre o manuseio de seus estudantes às essas tecnologias que eles têm utilizado para que as aulas remotas aconteçam:

Gráfico 3 - Manuseio dos estudantes



Fonte: pesquisa/2020

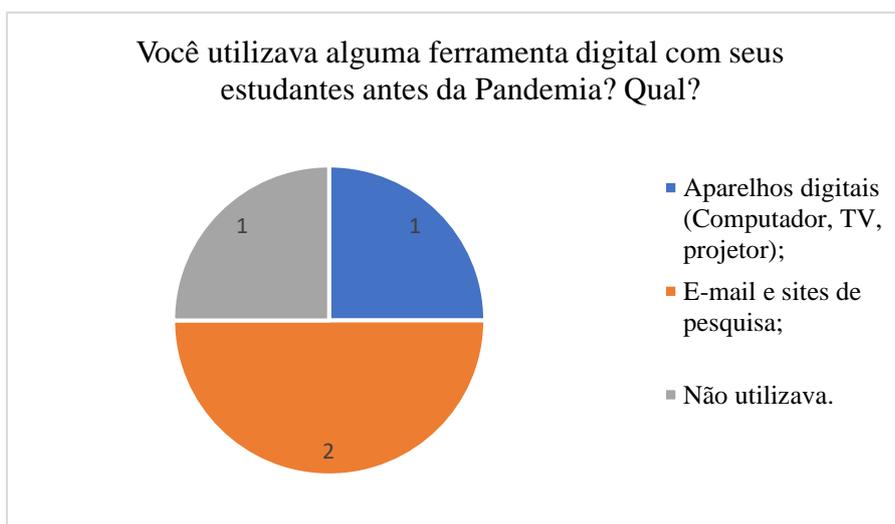
Os professores demonstram em suas respostas que embora estejam se esforçando em utilizar ferramentas digitais, a maior parte dos discentes possuem dificuldade no uso delas. Isso nos faz compreender que embora o Enova exista há algum tempo, e a necessidade de se usar tecnologias digitais nas escolas exista mesmo antes da pandemia, como apontado por Andrade *et al* (2016) nos perguntamos se estávamos utilizando e maneira adequada essas ferramentas antes da pandemia. Aparentemente por muito tempo tentamos fugir delas, isso pode ser explicado também pela dificuldade em acesso a internet e até mesmo computadores em quantidade satisfatória nas escolas públicas de nossa região, resultando em falta uso de ferramentas digitais nas escolas, dificultando seu uso fora dela.

Entendemos que este momento de aulas remotas tem sido um marco para nossas futuras ações enquanto professores e nossa nova relação com as das tecnologias digitais,

os conhecimentos adquiridos neste momento poderão ser utilizados de forma presencial, levando os estudantes a se familiarizarem com essas abordagens.

Em relação ao período anterior à pandemia, nos sentimos interessados em saber sobre o uso das tecnologias digitais antes da pandemia, e obtivemos dos professores as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Uso de tecnologias antes da pandemia

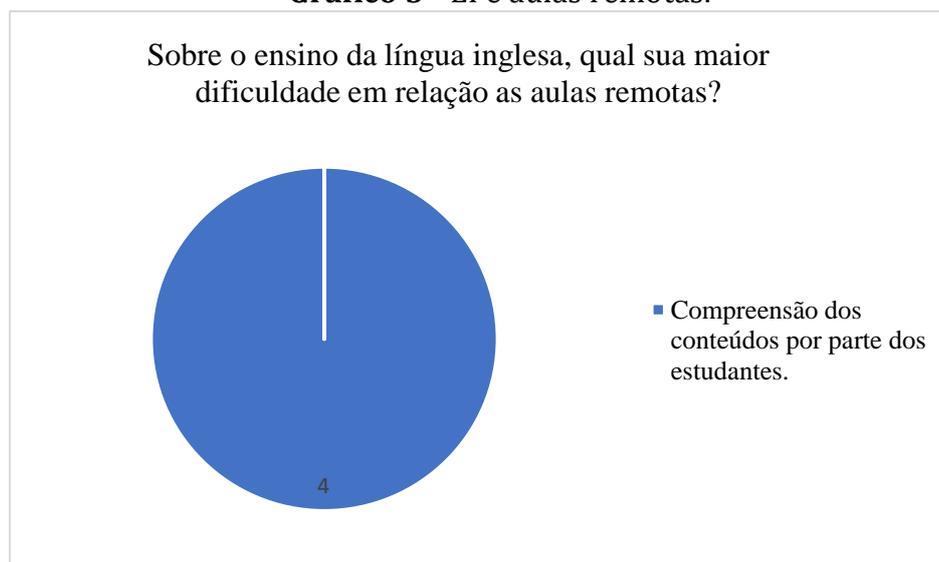


Fonte: pesquisa/2020

Observamos que antes da pandemia os professores utilizavam aparelhos, e-mail e/ou não utilizavam tecnologias digitais em sala de aula, essas informações nos chamam atenção quando comparamos com a quantidade de novas ferramentas que os professores estão utilizando agora devido à pandemia, o que nos permite relacionarmos esse momento como uma situação onde estamos sendo obrigados a aprender novas metodologias e uso de novas tecnologias digitais que poderão ser utilizadas no futuro em aulas presenciais.

A próxima pergunta carrega em si a visão dos professores sobre a relação de seus alunos com a língua inglesa e aulas remotas nesse momento de pandemia:

Gráfico 5 - LI e aulas remotas.



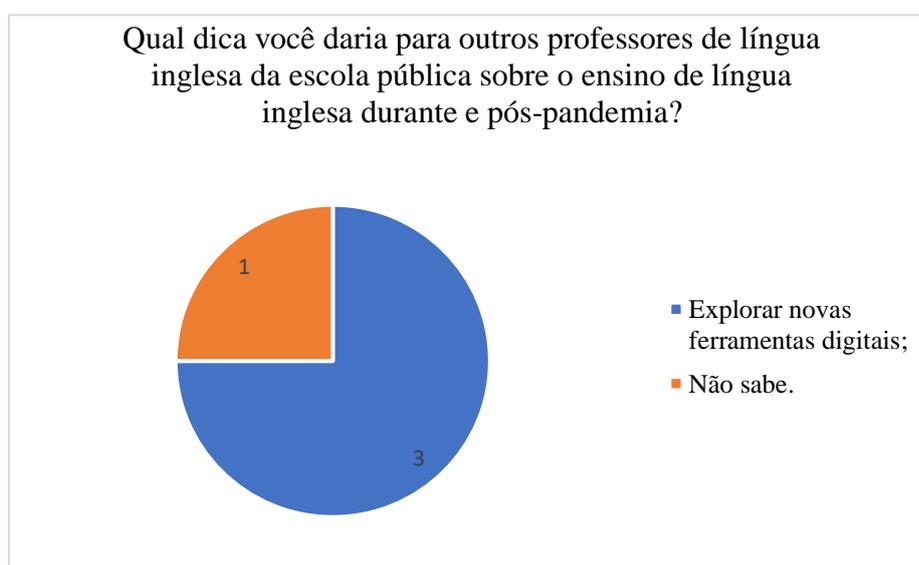
Fonte: pesquisa/2020

Os professores percebem muita dificuldade na compreensão dos assuntos por parte dos discentes neste momento de pandemia. Quando falamos no ensino da LI notamos que estamos falando de uma segunda língua, e que sua total compreensão envolver conhecimento cultural e desenvolvimento das quatro habilidades (escrita, fala, leitura e audição), logo, se há dificuldades em trabalhar essas quatro habilidades nas aulas presenciais como apontado por Audi, Costa e Oliveira (2016) e Aragão (2017), essa dificuldade se torna ainda mais evidente em aulas remotas. Tal dificuldade se acentua pois percebemos que os estudantes estão tendo problemas em utilizar as ferramentas digitais e acesso à internet, especialmente nas escolas dos povoados e zona rural (como anunciado no gráfico anterior). Entendemos que o ensino/aprendizagem de língua inglesa tem se defasado ainda mais no momento de pandemia. Vejamos as falas dos professores que embasaram o gráfico anterior:

- “A maneira que os alunos recebem acesso, a vontade do educando a disposição do aluno em aprender a língua quais atividades que motivam eles.” (P1)*
“É complicado por que é preciso uma explicação mais avançada do conteúdo.” (P2)
“O entendimento dos alunos. Muito vago. (P3)
“A interação com os alunos em tempo real.” (P4)

Em nossa introdução, colocamos como objetivo buscar auxiliar outros professores de LI neste momento delicado que todos nós professores temos vivido. Então perguntamos aos entrevistados: Qual dica você daria para outros professores de língua inglesa da escola pública sobre o ensino de língua inglesa durante e pós-pandemia?

Gráfico 6 - Dica para outros professores de LI



Fonte: pesquisa/2020

Vejamos suas falas:

“Conhecer o enova, usar as aulas de maneiras flexíveis” (P1)

“Na verdade eu preciso de uma boa dica!” (P2)

“Explorar as ferramentas digitais para praticarem principalmente o diálogo.” (P3)

“Invistam nessas ferramentas.” (P4)

Logo, percebemos que neste momento, mesmo com todas as dificuldades ainda presentes no manuseio e acesso à internet, a maior parte dos professores entrevistados acreditam que aprender e utilizar novas ferramentas digitais é a melhor maneira de lidar com essa situação de pandemia e promover o ensino. Nos chama atenção a fala da P2 pois é um posicionamento que constantemente temos na situação que estamos, nos como grupo de colegas devemos encorajar uns aos outros de forma a compreender que estamos em uma mesma situação.

CONSIDERAÇÕES

Diante das falas dos professores de inglês participantes desta pesquisa percebemos que estamos vivendo um momento de dificuldade e ao mesmo tempo aprendizagem. Problemas como o não (ou pouco) uso de recursos digitais já disponíveis antes da pandemia se deparam com a urgência no uso dos mesmos durante o distanciamento social para que as aulas remotas continuem ocorrendo. Temos enfrentado a dificuldade em acesso a internet por parte dos estudantes, e a dificuldade no manuseio de ferramentas já oportunizadas pelo Enova mas que não eram explorados anteriormente.

Percebemos que em relação ao ensino da língua inglesa, os professores destacam a dificuldade dos estudantes em aprenderem os conteúdos lecionando de maneira remota e por consequência, a dificuldade em explorarem as quatro habilidades. Uma das professoras, de um dos povoados chama atenção em suas falas, deixando claro que especialmente em seu contexto de trabalho o escasso acesso à internet permite apenas que ela utilize o *What's App*, não deixando claro se é possível enviar aos alunos, por meio do aplicativo, links que guiem a outras páginas. É possível observar que mesmo com as dificuldades mencionadas acima, o Enova tem auxiliado professores e alunos em sua comunicação uns com os outros permitindo que de alguma forma o ensino/aprendizagem aconteça.

Embora tenhamos obtido respostas de 4 professores, na realização desta pesquisa, esses docentes lidam diariamente com pouco mais de mil estudantes (colégio sede e anexos), e suas respostas apresentam vestígios de sua relação com eles, e anseios trazidos pela pandemia.

Essa pesquisa chama atenção para a necessidade de uma atenção maior dos órgãos superiores nas escolas públicas no investimento de aparelhos tecnológicos, internet e preparação de professores e estudantes para utilizá-las em sala de aula, para um melhor resultado também fora dela.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao corpo administrativo do colégio pesquisado por fornecer informações sobre o contexto escolar e permitir a utilização dessas informações nesta pesquisa. Agradecemos também aos docentes que aceitaram ser entrevistados para que essa pesquisa fosse realizada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.; LIMA, L.; TELES, R.; PEREIRA, S. . **Escola analógica, sociedade digital: educação do século XIX, alunos do século XXI** . Via Litterarum Editora. Edição do Kindle.
- ARAGÃO, R. C. **Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp**. RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017
- ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. . Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: Júlio Araújo; Wilson Leffa. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2016, v. , p. 111-118.
- BARDIN, L.(1977). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70
- BATISTA, S. A.; FREITAS, C. C. G. **O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social**. R. Tecnol. Soc. v. 14, n. 30, p. 121- 135, jan./abr. 2018.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191
- Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 15 de jul.2020.
- KALIL KAIRALLAH, Sthefanie. **Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa**. CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/806>>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- OLIVEIRA, E.B.S.; COSTA, E.A.G.; AUDI, L. C. C. . "NÃO ESCOLHI SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA" Um estudo sobre as representações e imagens de professores de inglês sobre a profissão em Teixeira de Freitas. In: Elzicléia Tavares dos Santos ; Ivana Teixeira Figueiredo Gund ; Liliane Maria Fernandes Cordeiro Gomes. (Org.). **Educação e Desenvolvimento : Literaturas, sociabilidades e tecnologias digitais**. 5ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 5, p. 193-210.

ELLA E AS PRÁTICAS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Isabella Zaiden Zara Fagundes

Mestranda em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista CAPES. Email: izaiden@gmail.com

Giselly Tiago Ribeiro Amado

Doutoranda em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: giselly@ufu.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de problematizar e refletir sobre as práticas multimodais no ensino de língua inglesa mediada pela inteligência artificial no ELLA - *English Language Learning Laboratory*, um laboratório virtual ligado ao grupo de pesquisa LIA - Linguagem Humana e Inteligência Artificial, que é formado por uma equipe transdisciplinar, principalmente da Universidade Federal de Uberlândia, envolvendo as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Inglês e Ciência da Computação. Baseamos o estudo em um quadro metodológico discursivo aliado à perspectiva da Linguística Aplicada Crítica para analisarmos como a inteligência artificial lida com as questões sociais emergentes como: gênero, raça, classe, violência doméstica, multiculturalismo, relações de poder, entre outras, questões essas que são exercidas na/pela língua(gem), além de compreendermos como a inteligência artificial atua na mediação dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a fim de que as(os) alunas(os) possam legitimar-se e tomar a palavra em uma língua outra, por intermédio de práticas languageiras de inteligibilidade tanto na produção oral, quanto escrita. Os resultados apontam a dificuldade da implementação e da manutenção de uma prática decolonial, a qual necessita partir de uma programação também decolonial para que a aprendizagem da própria inteligência artificial não se distancie da decolonialidade precisando, portanto, passar por avaliações constantes para se manter nessa proposta.

Palavras-chave: Inteligência artificial, Inteligibilidade, Tomada da palavra, Multiletramentos, Giro decolonial.

INTRODUÇÃO

*Ler não é decifrar, escrever não é copiar.
Emilia Ferreira.*

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada para a criação de uma unidade didática do ELLA – *English Language Learning Laboratory*³⁴, que é um laboratório virtual

³⁴Laboratório de Aprendizagem de Língua Inglesa. Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, conforme proposta aprovada no Edital CAPES/UAB

dotado de inteligência artificial a fim de ensinar língua inglesa como língua estrangeira para estudantes de universidades públicas federais. O ELLA é vinculado ao grupo de pesquisa LIA - Linguagem Humana e Inteligência Artificial, o qual fazemos parte, é composto por uma equipe interdisciplinar, principalmente das áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Inglês e Ciência da Computação, da Universidade Federal de Uberlândia e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

O ELLA tem como objetivo o ensino de língua inglesa com viés decolonial, o que significa que está comprometido com as questões sociais emergentes, com o propósito principal de promover a oralidade em língua inglesa. Destarte, a(o) estudante tem a possibilidade da *tomada da palavra* (SERRANI-INFANTE, 1998) em prol de se legitimar e se posicionar em língua outra. Para tal, nosso grupo de pesquisa está em constantes discussões em uma tentativa de responder às interpelações que vão surgindo, principalmente, em relação ao funcionamento da inteligência artificial na perspectiva do laboratório.

Interpelações essas que giram em torno de: i) como a inteligência artificial lida com as questões sociais emergentes, que tratam de gênero, raça, classe, violência doméstica, multiculturalismo, relações de poder, entre outras, que são exercidas na/pela língua(gem)?; ii) como a inteligência artificial atua na mediação dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a fim de que as(os) estudantes possam legitimar-se e tomar a palavra em uma língua outra, por intermédio de práticas languageiras de *inteligibilidade* (RAJAGOPALAN, 2010) tanto na produção oral, quanto escrita?

Propomo-nos então, a abordar a questão de como as multimodalidades podem possibilitar a tomada da palavra em língua inglesa e promover a legitimação e o posicionamento da(o) estudante do ELLA, o que compreendemos ser de caráter relevante para os estudos da área da Linguística Aplicada Crítica, abarcando a perspectiva decolonial e os multiletramentos, bem como para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira mediada pela inteligência artificial.

Com base nesses aspectos, ainda não há estudos que respondam à questão levantada, pois, o ELLA é um projeto inovador em sua concepção e as multimodalidades

nº. 03/2015 de inovação tecnológica. Tal projeto foi idealizado e é coordenado pela Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti.

(KRESS, 2000, 2005; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; LEEUWEN, 2005; ROJO, 2012) já teorizadas, não contemplam o viés decolonial o qual nos fundamentamos.

Logo, partimos das representações propostas por Cope e Kalantzis (2009), a fim de discutirmos como as multimodalidades foram trabalhadas nas atividades analisadas, o que nos permitiu compreender que as práticas multimodais podem oportunizar meios para que as(os) estudantes possam desenvolver um gesto de escuta com o propósito de se posicionarem e se legitimarem em uma língua outra.

METODOLOGIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire*

A metodologia deste artigo é de caráter qualitativo, analítico-descritivo-interpretativo, a qual delimitamos como *corpus* de análise três atividades que compõem a unidade *Matters of Health* do ELLA, elaborada pelas autoras. Tais atividades foram elegidas por apresentarem multimodalidades em suas propostas, oportunizando a participação ativa de estudantes que podem resolvê-las com respostas que envolvem também as diferentes multimodalidades, cujos “efeitos [...] são abrangentes e afetam profundamente [...] [o] cenário de comunicação” (KRESS, 2005, p. 94).

Entendemos esse recorte das atividades como um gesto de tomada de posição construído a partir da compreensão do próprio objeto investigado, pois “a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos” (ORLANDI, 1999, p. 62, grifo nosso). A partir desse recorte buscamos entender o funcionamento de práticas de multiletramentos dentro do ELLA.

Na esteira dos pressupostos teóricos dos multiletramentos, da perspectiva decolonial e da Linguística Aplicada Crítica objetivamos refletir e problematizar como as multimodalidades podem possibilitar a tomada da palavra e promover a legitimação e o posicionamento da(o) estudante dentro do ELLA. Em cada uma das três atividades nos propomos a discutir as diferentes linguagens e representações, a fim de compreendermos como funciona o ensino de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

*O ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem.
Roxane Rojo*

Neste artigo focamos na estrutura teórica enquanto base da idealização e da criação do ELLA, mantendo-se em constante batimento para o funcionamento e o desenvolvimento da inteligência artificial que integra o processo de ensino-aprendizagem promovendo a interação com a(o) estudante. Para tal, trazemos a Linguística Aplicada Crítica (LAC), o giro decolonial e os multiletramentos como um tripé teórico que fundamenta nossas reflexões e problematizações.

Quando trazemos a LAC para a discussão é importante considerarmos o termo crítico acoplado à Linguística Aplicada, o qual a transforma em

[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, [Pennycook] pref[ere] compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

O que nos leva a nos mantermos em constante movência crítica quanto ao funcionamento do ELLA, reforçando assim um olhar voltado para questões, em especial, a temas periféricos, antes considerados tabus. Essa criticidade, obrigatoriamente, “envolve um ceticismo constante, um questionamento permanente, de premissas reguladoras da linguística aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 10, tradução nossa).

O ELLA aborda em suas unidades esses temas periféricos que envolvem resolução de conflitos e compreende que o ensino deve estar atrelado às práticas sociais de linguagem, valorizando os saberes e os conhecimentos locais ao mesmo tempo em que se distancia da perspectiva hegemônica de ensino, na qual a língua geralmente é tratada como neutra, pois “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39). O que é um desafio para se tentar “compreender a relação entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e as enunciações em sala de aula” (PENNYCOOK, 2001, p. 5, tradução nossa).

Aliada aos estudos da LAC, trazemos a proposição teórica decolonial, que surgiu como um movimento contra as desigualdades sociais geradas pelo sistema político colonial, que apesar de ter findado, ainda vigora em três vertentes de colonialidades, as quais se atravessam, quer sejam, a do poder (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2000, 2005), a do saber (MIGNOLO, 2004) e a do ser (MIGNOLO, 2004; MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade do poder obedece à lógica eurocêntrica estabelecida pelo capitalismo que dita e naturaliza padrões para que estes não sejam questionados. “A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno” (QUIJANO, 2005, 135-136). No que tange a colonialidade do saber há a produção eurocêntrica do conhecimento que coloca o Sul³⁵ como o consumidor e jamais como o produtor de conhecimentos.

Já a colonialidade do ser tem a sua origem nas colonialidades do poder e do saber, uma vez que “a “colonialidade do ser” não é uma subjectividade que floresça sob condições sociais e económicas para produzir “pensamento científico” e para concentrar “descobertas científicas” (MIGNOLO, 2004, p. 669), condição essa que produz o sujeito subalterno, o qual compreendemos como aquele cujo “ato de ser ouvido não ocorre” (SPIVAK, 2010, p. 14).

Portanto, a LAC e a decolonialidade estão afinadas com temas de cunho social emergente, bem como têm uma visão crítica a respeito da questão hegemônica, o que deu início a um processo de produção das *epistemologias do Sul* (SANTOS, 2009), as quais dão voz aos intelectuais que antes também ocupavam o lugar de subalternidade.

No ELLA estão entrelaçados à LAC e à decolonialidade os multiletramentos com seus vários canais ou modos de produção de significados abarcando a cultura, o que ocorre a partir de “textos [que] sempre fazem uso, simultaneamente, de uma multiplicidade de modos” (KRESS, 2005, p. 155). Logo, o termo “‘Multiletramentos’ [...] descreve dois argumentos importantes [...]. O primeiro argumento se envolve com a

³⁵ Neste sentido, Sul não tem referência à posição geográfica, mas trata-se de um termo utilizado pelos pensadores pós-coloniais para se referirem aos países que foram colonizados e por isso, passam a ser silenciados e oprimidos, o que os levam à condição de subalternidade posicionando-os como consumidores dos saberes produzidos pelos países hegemônicos.

multiplicidade de canais de comunicação e mídia; o segundo com a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa).

Sendo assim, o ELLA

[...] exige uma teorização cuidadosa sobre a linguagem, as práticas linguísticas (digitais), a relação entre humanos e máquinas, a política linguística e a educação linguística, e uma reflexão sobre a potencialidade da [...] [inteligência artificial] para mudar a maneira como nós, humanos, aprendemos línguas. (HASHIGUTI; BRITO; AMADO; FAGUNDES; ALVES, 2019, p. 224, tradução nossa),

Atrelando a isso, uma problematização reflexiva a respeito das questões sociais emergentes.

Compreendemos a inteligência artificial como sendo uma “simulação da inteligência humana em uma máquina, de modo que esta máquina seja eficiente para identificar e usar o “Conhecimento” correto na resolução de um dado problema” (KONAR, 2000, p.27, tradução nossa). A inteligência artificial, no ELLA, é responsável pela interação com a(o) estudante, que recebe o *feedback* das atividades orais, considerando entonação e pronúncia pela análise de emoções e mapeamento facial, bem como dos textos multimodais.

O *feedback* está respaldado nos princípios de inteligibilidade (RAJAGOPALAN, 2010) o que significa que o ensino de pronúncia de língua inglesa está pautado no *World English(es)* (RAJAGOPALAN, 2010), pois o ELLA valoriza o inglês falado por brasileiros, respeitando os diferentes sotaques e regionalismo em detrimento de um inglês tido como hegemônico.

Este processo de valorização cultural estimula e contribui com a aprendizagem da língua outra, pois à medida em que a(o) estudante percebe o próprio desenvolvimento vai se legitimando enquanto falante dessa língua, o que pode promover a *tomada da palavra*, “que excede a ordem da instrumentalidade da língua e os sentidos excedem a ordem da proposição lógica, é a tomada de palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas” (SERRANI-INFANTI, 1998, p. 146).

A tomada da palavra é o principal objetivo do ELLA, desta maneira todas as atividades são pensadas para que sejam práticas transformadoras, o que pode levar a um posicionamento e à legitimação da(o) estudante. Considerando essas práticas

transformadoras, fazemos a seguir uma análise do nosso *corpus* mediante três atividades com o enfoque nas multimodalidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A complexidade do ato de escutar está em que, por meio da escuta, entro em outros processos de conhecimento. Torno-me outra pessoa.
Márcia Tiburi

O ELLA preconiza em seu funcionamento as múltiplas semioses, considerando que as ações sociais se pautam pela coexistência de aspectos multimodais da linguagem, a partir do momento em que possibilita às(aos) estudantes uma relação com as diferentes semioses, que conforme Cope e Kalantzis (2009), trata-se de linguagens escrita e oral, bem como representações visual, de áudio, tátil, gestual e espacial.

No que tange o ELLA, tais semioses são exploradas, sejam em atividades, sejam na interação com a inteligência artificial. No laboratório, a modalidade escrita é a que prevalece se considerarmos o funcionamento da estrutura em si, pois temos descritas todas as informações e orientações, os enunciados das atividades, os textos a serem trabalhados, o que configura um espaço de leitura que pode possibilitar às(aos) estudantes o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Já a linguagem oral é muito cara para o ELLA, uma vez que esta modalidade foi o que motivou a idealização e, por conseguinte, a criação do laboratório, a partir de uma demanda de estudantes do primeiro curso de Letras-Ingês EaD da UFU para se praticar e desenvolver a conversação em língua outra, a fim de superar as

[...] dificuldades da produção oral do inglês como língua estrangeira, [...] [que] são, portanto, relatadas nos processos históricos de silenciamento e deslegitimação de países pós-coloniais do Sul, com os quais nos familiarizamos[,] [...] h[avendo então,] uma posição de subalternidade em relação ao inglês como língua estrangeira no Brasil (HASHIGUTI, 2017, p. 215, tradução nossa).

Essa relação de subalternidade é construída por um imaginário que perpassa pelas relações de poder as quais estabelecem o falante nativo da língua inglesa como superior e bem-sucedido. “Assim, para o brasileiro falar língua inglesa estaria ligado ao *status* social, pois, passa[ria] a acessar uma cultura superior à sua. Aquela que é desejada tanto

socialmente como economicamente e de certa forma permanece no patamar de inatingibilidade” (AMADO, 2018, p. 7).

Nesse sentido a língua inglesa é idealizada como a “língua maravilhosa” (PENNYCOOK, 1998) de maneira que os não-falantes são inferiorizados, subalternizados, o que reforça a perspectiva colonial. Logo, para trabalhar a questão da subalternidade, o ELLA tem como proposta o viés decolonial, o que significa que toda a sua construção está vinculada ao movimento de resistência contra a colonialidade a fim de promover reflexões sobre as questões sociais emergentes indo na contramão da lógica hegemônica. Essa concepção busca provocar um rompimento dessa lógica, oportunizando a desconstrução do posicionamento subalterno, o que pode possibilitar subsídios para que as(os) estudantes possam legitimar-se e tomar a palavra em língua inglesa.

No que se refere às representações propostas por Cope e Kalantzis (2009), de alguma maneira elas são contempladas no ELLA. Há a representação visual a começar pelo acesso ao sistema com o *login* por meio do reconhecimento facial, além da presença de imagens paradas ou em movimento no *site*, seja nos tutoriais, nas animações, nos vídeos, nas atividades, bem como na interação com a inteligência artificial. Ademais, a criação de personagens das histórias em quadrinho e/ou animações das unidades levou-se em conta os estudos críticos sobre a naturalização de estereótipos culturais e fenotípicos, a fim de desnaturalizá-los e a partir disso materializar os preceitos teóricos que constituem o ELLA. Quando houve a necessidade da marcação de fenótipos foi com o propósito de promover discussões para problematizar questões sociais emergentes como o racismo e o multiculturalismo.

A respeito da representação de áudio o ELLA apresenta atividades que envolvem música, sons ambientes, exercícios de *listening* e a interação com a inteligência artificial, e ainda os sons de alerta que são disparados em algumas ocasiões, como por exemplo, erro de *login*. Sobre a representação tátil há duas vertentes, a primeira com relação ao *touchscreen* que permite uma navegação tátil pelo laboratório, e a segunda está relacionada a algumas atividades que tentam promover a sinestesia com estímulos de sensações corporais e resgate de memórias, uma vez que “novas demandas são feitas cognitivamente e, sem dúvida, afetivamente pelas novas tecnologias e por suas formas textuais” (KRESS, 2000, p. 154, tradução nossa).

Quanto à representação gestual, esta é uma premissa ligada ao ensino no laboratório, pois compreendemos que a construção de sentidos vai além daquilo que é enunciado, estando também relacionada às expressões faciais e às entonações, já que o ato de falar uma língua, qualquer que seja ela, envolve o corpo. Inclusive, no funcionamento do *feedback* da inteligência artificial para a(o) estudante, o ELLA considera a análise das expressões faciais para promover adequações de entonação e pronúncia da língua inglesa.

A última representação é a espacial contemplada no ELLA pelo *layout* do site, assim como pela interação com a inteligência artificial. Ainda há na representação espacial a referência ao lugar físico em que a(o) estudante está no momento em que acessa o laboratório, que pelo *efeito moebius* (LEVY, 1996) propicia um deslocamento fazendo com que a(o) estudante esteja virtualmente no laboratório, ao mesmo tempo em que está fisicamente em outro lugar.

Diante disso, o ELLA explora sobremaneira as multimodalidades e também propicia oportunidades para que a(o) estudante produza atividades multimodais em uma interação mútua com o sistema. Sendo assim, para explicitarmos esse funcionamento elegemos para a análise três das quinze atividades da unidade *Matters of Health*. Os enunciados das atividades são apresentados em língua portuguesa, porém, o ELLA é um site bilíngue (português/inglês) em que a(o) estudante opta pela língua de acesso.

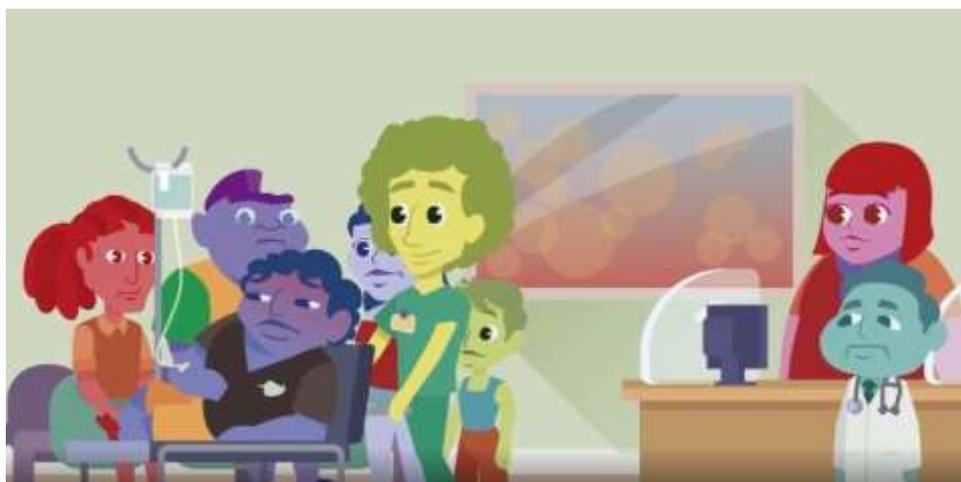
A referida unidade mostra um campeonato mundial de karatê que acontece na cidade de Uberlândia e retrata um dia na vida de quatro karatecas estrangeiros e uma karateca brasileira que já se conheciam de outras competições que participaram juntas(os). A karateca brasileira se dispõe a acompanhar as(os) quatro colegas estrangeiras(os) durante a estadia delas(deles) na cidade, levando-as(os) a restaurantes e pontos turísticos. Em um determinado momento, um karateca estrangeiro se sente indisposto e precisa de atendimento médico.

Na atividade *Something's wrong*, tabela 1, a(o) estudante do ELLA é convidada(o) a criar um novo final para a história em quadrinho, momento em que para realizar a tarefa pode optar por três modalidades diferentes: escrita; oral; imagética. Dessa maneira, o ELLA abre espaço para que a(o) estudante possa legitimar-se em língua inglesa, posicionando-se por meio de uma das multimodalidades.

Tabela 1- Atividade 4

Something's wrong

O final do encontro das(os) cinco karatecas as(os) surpreendeu, pois ninguém esperava que Oliver passaria pela situação de emergência. Você poderia propor um outro final? Ao fazer tal proposta, você tem a possibilidade de se posicionar em uma língua outra. Cabe a você agora criar um novo desfecho! Use a sua criatividade, você poderá encaminhar apenas o texto e o áudio de sua sugestão, ou até mesmo acrescentar um desenho (JPEG) para compor o seu desfecho.



Fonte: ELLA – English Language Learning Laboratory

Como pode ser observado na imagem da tabela 1, no que se refere à representação visual, os corpos não são marcados pelos fenótipos, apesar das diferentes nacionalidades das(os) personagens: brasileira, neozelandesa, australiana, estadunidense e inglesa. Adotamos então, uma perspectiva decolonial para abordarmos o multiculturalismo mostrando a diversidade sem a utilização das marcações cristalizadas, fugindo assim, da simplificação das representações coletivas.

A perspectiva decolonial no ELLA perpassa todo o funcionamento, já que considera desde a criação o processo ensino-aprendizagem em que as(os) docentes responsáveis pela elaboração do material didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira “precisam ser capazes de falar e pensar seriamente sobre a comunicação multimodal, pois precisam ajudar [...] [as(os) estudantes] a desenvolver a competência comunicativa multimodal” (ROYCE, 2002, p. 192), reconhecendo que as práticas sociais podem englobar as várias linguagens. A comunicação multimodal dessa atividade é proposta a partir da emergência médica, quando a(o) estudante deve lidar com uma

situação que requer soluções imediatas para o problema ou incidente corriqueiros, seja por meio de texto e áudio e/ou imagem.

A atividade *How do you feel?*, tabela 2, é motivada por uma canção em que a cantora mostra a relação que tem com a comida, seja em momentos de alegria, seja de tristeza. Mediante essa temática, a representação tátil faz-se importante, porque oportunizamos à(o) estudante refletir sobre seus próprios sentimentos e memórias, por associações sinestésicas.

Tabela 2 - Atividade 9

How do you feel?

Barbra apresenta na canção a relação que mantém com a comida relacionando-a aos sentimentos. E você? Há alguma situação em que você tenha relacionado seus sentimentos a algo ou alguma coisa? Você se lembra de algum cheiro, alguma imagem, alguma música, algum poema, que te remete a algum sentimento? Compartilhe conosco sua lembrança e a explique por meio de texto, ou áudio, ou imagem.

Fonte: ELLA – English Language Learning Laboratory

Há o espaço para o gesto de escuta constituído pelo falar de si, em virtude de que “a escuta envolvida em qualquer discurso autobiográfico que ainda esteja na fase de ouvir a si mesmo falar” (DERRIDA, 1985, p. 49) permite a vinculação da escrita e do discurso, uma vez que ao falar de si para si mesmo, perfaz a escuta de si. Ademais, o ELLA se propõe como lugar de escuta, à medida em que na interação entre a(o) estudante com a inteligência artificial, há o gesto de escuta a partir da percepção da(o) estudante.

Logo, a proposta dessa atividade vai ao encontro do gesto de escuta, haja vista que ao compartilhar uma lembrança pessoal a(o) estudante tem a oportunidade de enunciar em uma língua outra algo que lhe é significativo, constitutivo de uma memória, permitindo uma possível tomada da palavra para que a voz da(o) estudante não seja silenciada, pois “conceber a [...] [língua estrangeira] como constitutiva do sujeito e como parte de sua subjetividade [...] é, via de regra, comumente apagada, silenciada, denegada e esquecida.” (GUILHERME, 2017, p. 22), cabendo tanto a essa atividade, quanto ao ELLA, tal desconstrução.

Assim como na atividade proposta na tabela 2, a atividade *No pain no gain*, tabela 3, faz uma relação com sentimentos e memória, solicitando que a(o) estudante enuncie a respeito de uma experiência interessante que teve durante uma prática esportiva, sendo

possível optar pelas modalidades de texto e áudio, foto e/ou vídeo para realizá-la. Com essas atividades, intentamos problematizar como “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” (REVUZ, 1998, p. 220), pois há sempre uma relação entre a língua materna e a língua outra.

Tabela 3 - Atividade 15

“No pain no gain”

A prática esportiva é diretamente ligada à saúde e ao estilo de vida. Existem algumas expressões que remetem a isso, como por exemplo, “couch potato” ou “fitness freak” a depender da frequência praticada nas atividades físicas. Atualmente, você pratica esportes? Se sim, com qual frequência? Resgate uma história interessante, ou que seja cômica, ou trágica, que tenha acontecido com você em uma prática esportiva. Compartilhe sua história conosco, você poderá encaminhar apenas o texto e o áudio de sua experiência, ou até mesmo inserir uma foto ou um vídeo curto para lembrar seu momento.

Fonte: ELLA – English Language Learning Laboratory

Portanto, considerando que geralmente o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira causa estranhamento, no ELLA, pela perspectiva decolonial, procuramos valorizar a experiência pessoal e a constituição cultural das(os) estudantes em uma tentativa de amenizar esse estranhamento. Nessa atividade, partimos da premissa de que a prática esportiva aconteceu em algum momento da vida da(o) estudante, seja nas brincadeiras de criança, seja na obrigatoriedade do currículo escolar, bem como na fase atual. Independente da experiência, positiva ou negativa, pode ser possível a realização da atividade a partir do momento em que a(o) estudante resgata na memória aquilo que lhe é constituído pela língua materna e ao aprender a língua inglesa traz consigo essa memória para o processo.

Na construção desse processo de constituição do sujeito “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225), pois na enunciação em língua estrangeira há uma mudança nos modos de dizer envolvendo o tom de voz, a entonação, os gestos, o que recaem no próprio corpo. Além dessa mudança, há também o funcionamento da interdição, uma vez que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1999, p.9).

Neste aspecto, a interdição tem uma força maior na língua materna, o que torna possível um desconforto menor ao enunciar, por exemplo, palavras que se referem aos próprios sentimentos, palavras de baixo calão, xingamentos em língua outra. Pensando nisso, no algoritmo da inteligência artificial do ELLA, foram estipuladas regras para vetar o discurso de ódio e as palavras ofensivas, que por ventura possam ser enunciadas durante a interação, a fim de manter a inteligência artificial desenvolvendo-se na perspectiva decolonial, avessa a qualquer tipo de preconceito e compromissada com as questões sociais emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escrever é lembrar-se. Mas ler é também lembrar-se.
François Mauriac*

O ELLA ao se filiar a um viés crítico e com responsabilidade social para o ensino da língua inglesa mediado pela inteligência artificial, adere às práticas sociais a fim de contemplar os aspectos culturais, os saberes locais, o multiculturalismo, o multilinguismo, as questões sociais emergentes. Esse funcionamento para se manter na decolonialidade, depende de uma revisitação constante às questões teóricas e um olhar atento ao comportamento da inteligência artificial, considerando que ela aprende de modo contínuo a partir da interação com as(os) estudantes.

A manutenção da decolonialidade é um desafio permanente que interfere no algoritmo da inteligência artificial. Em vista disso, apenas as regras de interdição já estabelecidas não são suficientes, pois o fato de a colonialidade ainda vigorar na sociedade aumenta a chance das(os) estudantes repetirem o comportamento subalterno, influenciando diretamente no aprendizado da inteligência artificial, a qual passaria a agir também de modo colonial indo na contramão dos objetivos do laboratório.

O viés decolonial é uma premissa do ELLA que requer a aproximação do ensino de língua inglesa com as práticas sociais pelo uso das multimodalidades. Esse uso ocorre do ELLA para com a(o) estudante e vice-versa, a fim de promover a participação ativa da(o) estudante na busca pela tomada da palavra, a qual está vinculada à desconstrução da subalternidade que pode iniciar por um gesto de escuta. Porém, não há garantias de que esse processo de legitimação se realize, por mais que o tripé teórico (LAC, decolonialidade

e multiletramentos) esteja em funcionamento no ELLA lidamos com a imprevisibilidade da interação.

Portanto, pelo caráter inovador do ELLA estão abertas muitas possibilidades de pesquisas que conforme apontamos, algumas questões ainda não são possíveis de serem respondidas, o que estimula discussões, problematizações e reflexões do grupo de pesquisa, já que o ELLA ainda está em desenvolvimento e a inteligência artificial encontra-se em treinamento.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. T. R. O sujeito discursivo na publicidade de uma escola de língua inglesa. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 1-19, 2^o sem 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A Grammar of Multimodality. **The International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DERRIDA, J. **The ear of the other**: otobiography, transference, translation. New York: Schocken Books, 1985.

ELLA: **English Language Learning Laboratory**. Disponível em: <<https://labvirtual.ileel.ufu.br/lab/>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GUILHERME, M. de F. F. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. [orgs.]. **Ensino de línguas em diferentes contextos**. Campinas: Pontes Editora, p. 15-28, 2017.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(56.1): 213-233, jan./abr. 2017.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. de P.; AMADO, G. T. R.; FAGUNDES, I. Z. Z.; ALVES, F. S. R. Thinking and doing otherwise with ELLA. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 223-245, 23 out. 2019.

KONAR, A. **Artificial intelligence and soft computing**: behavioral and cognitive modeling of the human brain. Boca Raton: CRC Press LLC, 2000.

KRESS, G. **Before Writing**: Rethinking the Paths to Literacy. London: Routledge, 2005.

- KRESS, G. Design and Transformation: New theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, p. 149-157. 2000.
- LEEUWEN, T. V. **Introducing social semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUET, R. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. S. (Ed.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as 'ciências' revistado** (p. 631-671). Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimento**. Campinas: Pontes, 1999.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**, p. 21-46. 1998.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. Londres, Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.
- QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v., n. 2, p. 342-386. 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. The rigmarole of intelligibility in world English(es) - or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. **Letras & Letras**. v. 26, n. 2, p. 477-492, jul/dez. 2010.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. [org.] **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-230, 1998.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

ROYCE, T. **Multimodality in the TESOL Classroom**: Exploring Visual Verbal Synergy. TESOL Quarterly, v. 36, n. 2, 2002.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Orgs.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 231-261, 1998.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AS POTENCIALIDADES DO INSTAGRAM PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EXTENSÃO

Levi Silva Santos

Graduando em Letras do Departamento de Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil; voluntário do Projeto Extensionista “Dinamizando o Ensino de Língua Inglesa na UESC/UESC English”. E-mail: levisilvasantos@gmail.com.

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Mestra em Letras: Linguagens e Representações (UESC); professora Substituta no curso de Letras do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz; coordenadora do Projeto Extensionista “Dinamizando o Ensino de Língua Inglesa na UESC/UESC English”. E-mail: stamartins@uesc.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5157395807218799>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7594-4581>

RESUMO

Este trabalho visa a discutir as ações do projeto extensionista UESC *English in quarantine*, ação do projeto de extensão “Dinamizando o ensino da língua inglesa na UESC”, que promove aulas gratuitas de inglês de níveis diversos para a comunidade acadêmica da universidade, envolvendo o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) no ensino de inglês. Inspirados em Vilson Leffa, buscamos promover, mesmo durante a quarentena, oportunidades de aprendizagem de inglês à comunidade interna e externa da universidade usando a rede social Instagram. Acreditamos que através da ação no Instagram, contribuiríamos para um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo e democratizado. Para isto, foram aplicadas e desenvolvidas atividades que promovem interações na língua alvo usando diversas ferramentas disponibilizadas pela plataforma digital, como postagens no mural (*feed*), transmissões ao vivo (*Live*) e publicações em formato de histórias (*stories*). No decorrer das interações, investigamos o impacto de nossas ações a partir da percepção dos seguidores-aprendizes e, para tanto, levantamos questões de interesse recorrendo à ferramenta *stories*. Portanto, para a realização deste trabalho, optamos por uma metodologia descritiva-qualitativa-quantitativa. Mediante o desenvolvimento das atividades realizadas na conta perfil do projeto, verificamos as múltiplas potencialidades de uso do Instagram para o ensino de inglês, especialmente no desenvolvimento da compreensão oral e escrita, promovendo a interação entre alunos e imersão na língua-alvo. Ainda, verificamos alguns desejos sobre a aprendizagem do idioma, trazendo à reflexão sobre aspectos valorizados pelos alunos no ensino de inglês, e sinais da construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa utilizando-se da plataforma do Instagram.

Palavras-chave: Ensino, Extensão, Instagram, Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Há séculos os diferentes tipos de tecnologias vêm provocando mudanças nas práticas pedagógicas, ganhando cada vez mais aderência no contexto educacional e, no que tange a educação de língua estrangeira, tem mudado a forma como as línguas são

aprendidas e ensinadas (FERREIRA, 2012) Diante disso, várias pesquisas (FERREIRA, 2012; HANDAYANI, 2016; GONULAL, 2019) têm sido realizadas no que diz respeito ao aprendizado de línguas por via digital, as quais têm demonstrado vantagens no processo de aquisição de línguas em geral, pois estes ambientes não-formais de ensino podem promover um aumento de oportunidades de interação, *feedback*, *input* e *output* necessários para o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) (ALORAINE, 2018).

Concordamos com Handayani (2016) que uma das principais vantagens dos ambientes virtuais é a facilidade de acesso, já que o aprendiz pode interagir com o conteúdo sem se limitar ao espaço físico e a tempo determinado. Ademais, sabe-se que as mídias sociais, em sua maioria, são familiares aos estudantes, pois muitos já utilizam-nas para fins tanto sociais quanto educacionais, o que pode levar o aprendizado para fora da sala de aula, e segundo a autora mencionada, torná-lo mais autêntico, motivacional e divertido. Além disso, acreditamos que por estarem disponíveis de forma gratuita, a utilização desses aplicativos pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem um pouco mais democratizado.

Percebemos que nos últimos anos têm surgido gradativamente inúmeros aplicativos (BBC *Learning english*, *Cake*, *Duolingo*, *News in levels*) como ferramentas alternativas para o aprendizado de línguas, principalmente para aqueles que têm interesse em um estudo mais autônomo e não formal. Concordamos com Costa (2013) que o trabalho com o celular no ensino-aprendizagem de inglês põe os alunos em um contexto real, tornando o processo mais atraente e motivador e se configurando como uma possibilidade efetiva para melhorar a aquisição do idioma e a ampliação do tempo dedicado à produção oral. Em sua pesquisa sobre potencialidades com o uso do celular no ensino de inglês com alunos da escola pública, Costa (2013) constatou que com a tecnologia móvel em mãos, os participantes da pesquisa otimizaram o tempo de estudo porque podiam acessar as atividades propostas em qualquer momento e lugar, o que é mais difícil de acontecer em um ambiente de ensino tradicional.

Nesta direção, as redes sociais como *Facebook* ou *Instagram* também tem ganhado espaço como ferramentas que podem ser utilizadas para o aprendizado de línguas. Embora essas redes não tenham sido projetadas especificamente para fins educativos, elas podem servir como um local fácil e útil para melhorar o aprendizado de idiomas e proporcionar maior envolvimento cultural com a língua que se quer adquirir (GONULAL,

2019). Apesar disso, relativamente poucos estudos têm focado no *Instagram* (ALORAINI, 2018; HANDAYANI, 2016), mesmo sendo uma das ferramentas mais populares com potenciais efetivos para o aprendizado, sendo também um excelente local para o desenvolvimento de vocabulário, por exemplo, devido à possibilidade de fornecer dados visuais contextualizados (GONULAL, 2019).

Coadunando com essa linha de raciocínio, surgiu o UESC *English in quarantine*, que é um desdobramento do já existente projeto UESC *English*, ação do projeto de extensão “Dinamizando o ensino da língua inglesa na UESC” da Universidade Estadual de Santa Cruz que promove aulas gratuitas de inglês de níveis diversos para a comunidade acadêmica da universidade. No atual contexto de distanciamento físico, inspirados em Leffa (2016, p. 153) que clama que “não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos dela”, vislumbramos a possibilidade de criar oportunidades de aprendizagem de inglês de forma online. Escolhendo-se para isso a plataforma digital *Instagram*, desenvolveram-se atividades interativas na língua-alvo por meio de diversas ferramentas e recursos disponibilizados pela plataforma, à luz da abordagem comunicativa (NUNAN, 1989), buscando investir nas interações evitando velhas práticas que privilegiam o conhecimento da forma da língua.

A escolha desta plataforma se justifica pelo fato de que muitos estudantes consideraram o *Instagram* como uma ferramenta motivadora e interessante para o aprendizado de línguas e que sua utilização proporciona um alto grau de autonomia, motivação e letramento digital (GONULAL, 2019). Cabe acrescentar que é importante estar atento e procurar compreender as observações e percepções dos estudantes em relação às experiências de aprendizagem por meio das mídias sociais para descobrir, por exemplo, a aceitabilidade do *Instagram* como recurso educacional e quais fatores podem afetar suas percepções (FERREIRA, 2012). E é justamente por esse motivo que no decorrer das interações propostas pelo projeto extensionista UESC *English in quarantine*, objeto de estudo dessa pesquisa, buscamos investigar o impacto das ações desenvolvidas no perfil do *Instagram* do projeto a partir da percepção dos seguidores-aprendizes ao interagirem com os conteúdos da página.

Ao acessarmos as percepções dos participantes sobre nossas ações, pudemos observar a influência e a relação das dinâmicas de interação oral em inglês com os desejos e inseguranças dos participantes sobre sua aprendizagem. De maneira similar, Ferreira

(2012) ao investigar, de forma pioneira, as experiências de aprendizagem no contexto digital e, através de um mapeamento, a compreensão que emerge dos eventos que permeiam esse domínio foi ampliada, pontuou que emergiram nas narrativas dos participantes palavras como “medo” e “insegurança” em relação à aprendizagem e aos resultados obtidos na experiência no contexto digital. Nesta direção, algumas questões iniciais a respeito da exposição e prática oral por meio do *Instagram*, assim como a valoração da fala em detrimento das outras habilidades foram observadas no decorrer de nossa investigação e serão trazidas para discussão.

Neste trabalho, então, discutimos algumas ações do projeto extensionista *UESC English in quarantine* envolvendo o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), elencando as potencialidades da rede social *Instagram* para o ensino de inglês na extensão, e articulamos essas ações com as percepções dos seguidores, a fim de trazer à reflexão, ainda que de forma inicial, aspectos valorizados pelos alunos no ensino de inglês. Para a efetivação dessa pesquisa, optamos por uma metodologia descritiva-qualitativa-quantitativa (GIL, 2002; SOARES, 2003; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991) que nos permitiu, mediante o desenvolvimento das atividades realizadas na conta perfil do projeto, verificar as múltiplas potencialidades de uso do *Instagram* para o ensino de inglês no desenvolvimento de habilidades linguísticas, em especial, a compreensão oral e a escrita e observar sinais da construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa utilizando-se de uma plataforma digital.

O referencial teórico apresentado nesta seção fornecerá subsídios para o desenvolvimento das análises e discussões dos dados levantados. No que segue, apresentamos nossa metodologia e, na seção subsequente, discutimos as ações do projeto em articulação com a interpretação dos dados referentes à percepção dos participantes. Logo após, apresentamos as considerações finais.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho descritivo, pois visa descrever as características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002, p.41) a partir da utilização de abordagens quantitativa e qualitativa que se complementam (SOARES, 2003, p.20) e não

competem entre si (LARSEN-FREEMAN E LONG, 1991). Para Kincheloe (2003) a pesquisa qualitativa se preocupa com as características experienciais que cercam um acontecimento, com a interpretação dos participantes sobre um evento e os dados são coletados a partir de um contexto natural. Por sua vez, a pesquisa quantitativa, se interessa pela frequência de um fenômeno e pode promover ideias importantes no que tange ao arranjo das informações de uma forma mais concisa e direta (KINCHELOE, 2003). Portanto, para a realização deste trabalho, optamos por uma pesquisa descritiva-qualitativa-quantitativa a fim de fornecer tanto dados e perspectivas mais objetivas e direcionadas aos resultados quanto discussões mais amplas e profundas direcionadas ao processo de ensino-aprendizado de inglês em rede social.

Como indicado na introdução, o objetivo deste trabalho é discutir as ações do projeto extensionista UESC *English in quarantine* na rede social, que visa promover, mesmo durante a quarentena, oportunidades de aprendizagem de inglês à comunidade interna e externa da universidade. A rede social escolhida foi o *Instagram* por estar dentre as redes sociais e aplicativos mais populares e dentre as seis maiores plataformas do mundo em número de usuários ativos (KEMP, 2020). Para o desenvolvimento de nossas ações foram aplicadas e desenvolvidas atividades que promovem interações na língua-alvo usando diversas ferramentas disponibilizadas pela plataforma digital, como postagens no mural (*feed*), transmissões ao vivo (*Live*) e publicações em formato de histórias (*stories*). No entanto, após o início do projeto, sentimos a necessidade de investigar o impacto de nossas ações a partir da percepção dos seguidores-aprendizes e, para tanto, levantamos questões de interesse recorrendo à ferramenta *stories*.

Mais especificamente, um questionário online (fechado e aberto) dividido em três etapas foi usado para coleta de dados a fim de detectar a percepção dos seguidores a respeito das experiências de aprendizagem de inglês promovidas pelo projeto no *Instagram*. A primeira etapa, aplicada no dia 17 de junho, incluiu 4 perguntas sobre informações pessoais a respeito da aprendizagem de inglês. Para tanto, usamos os recursos de teste, enquete e caixinha de pergunta/resposta da ferramenta *stories*. A segunda etapa, aplicada no dia 24 de maio usando, a princípio, o recurso caixinha de pergunta/resposta, incluiu 4 questionamentos acerca das oportunidades de aprendizagem de inglês proporcionadas pelo projeto e o uso do *Instagram* como ferramenta de aprendizagem. A terceira etapa, aplicada no dia 31 de maio, incluiu 2 perguntas, criadas

usando o recurso teste, sobre interesses pessoais de aprendizagem e sobre o impacto de nossas ações na aprendizagem de inglês. É importante pontuar que neste trabalho, iremos discutir somente os resultados da terceira etapa, por trazer questões de interesse relacionadas à percepção dos participantes sobre nossas ações e por estarem articuladas com a discussão das atividades apresentadas na seção de resultados e discussão.

O período de coleta de dados durou 4 semanas. Dessa forma, estatísticas descritivas básicas e uma análise de agrupamentos dos dados recebidos foram realizadas no quantitativo. A análise qualitativa foi feita a partir das respostas dadas pelos participantes, revelando a percepção deles em relação ao uso da rede social como ferramenta de aprendizagem de inglês, bem como alguns desejos e valorações referentes ao processo de aprendizagem de língua inglesa.

Assim, essa fase da pesquisa teve como participantes os seguidores do perfil do *Instagram* do Projeto UESC *English in quarantine*, os quais voluntariamente se dispuseram a responder aos questionários online. Ferreira (2012) baseando-se em Dörnyei (2007) ressalta que a maior parte das pesquisas sobre ensino de LE têm utilizado amostras não probabilísticas tendo como critério de seleção a conveniência ou oportunidade, conseguidas por meio dos recursos disponíveis ao pesquisador, como é o caso dessa pesquisa. Dito isso, o perfil em modo público e comercial do projeto no aplicativo nos possibilita ter acesso a informações de gênero, localização, idade, frequência de acesso, dentre outros aspectos a respeito dos seguidores e suas interações em nossa página, o que nos tornou possível traçar um perfil dos seguidores-participantes.

O número de seguidores desde a primeira até a terceira/última fase da investigação variou entre 900 a 1400. Desse total de seguidores, 32% são da cidade de Ilhéus, 28% são da cidade de Itabuna, 3% são provenientes da capital baiana Salvador e os 37% restantes são provenientes de outras cidades do território brasileiro com menos de 1% cada. Nosso maior público é da faixa etária entre 18-24 anos (47%), seguidos de 25-34 anos (34%), de 35-44 anos (10%), de 44-54 anos (4%), sendo os 5% restantes compostos por faixas etárias acima dos 54 anos ou menores de 18 anos. Além disso, nosso público é composto por 66% de mulheres e 34% de homens. Por fim, nossos seguidores passam a maior parte do tempo online entre as segundas e sextas, com uma média de 1,3 mil seguidores online nesses dias, estando eles mais ativos na plataforma entre os

horários de 12h à 21h. Cabe salientar que esses dados foram essenciais para aprimorar os conteúdos e escolher os melhores dias e horários para as postagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, discutimos as ações do projeto extensionista UESC *English in quarantine*, usando captura de telas (*prints*) como ilustração, articulando, através de dados numéricos, a percepção dos participantes a respeito das experiências digitais de aprendizagem de inglês promovidas pelo projeto no *Instagram*, elencando, ainda que de forma inicial, alguns desejos e valorações sobre a aprendizagem do idioma que vieram à tona e trazendo à reflexão aspectos valorizados pelos alunos no ensino de inglês.

Como descrito na metodologia, para o desenvolvimento das ações, foram aplicadas e desenvolvidas atividades que promoveram interações na língua-alvo usando diversas ferramentas disponibilizadas pela plataforma digital, como postagens no mural (*feed*), transmissões ao vivo (*Live*) e publicações em formato de histórias (*stories*). Para as publicações no *feed* (mural) de notícias, utilizamos desde recursos de vídeos com legendas ou perguntas a fim de motivar os seguidores a acessarem o conteúdo proposto e cards (imagens) de conteúdo com legenda explicativa. As transmissões ao vivo (*Live*), por sua vez, são usadas em sua maioria para aulas síncronas direcionadas para 3 níveis: iniciante, intermediário e avançado.

No entanto, no decorrer das ações e após a sondagem de nível dos participantes, notamos que a grande maioria dos seguidores se declarava nível básico ou intermediário. Então, adaptamos o cronograma e ajustamos as aulas para níveis iniciantes, pré-intermediário e intermediário. Por fim, as publicações de *stories* (histórias) são voltadas para atividades de *listening* (compreensão oral) direcionadas em geral a questões de pronúncia e vocabulário, com base em segmentos de música, filmes ou séries. É importante pontuar que no decorrer do planejamento, 9 categorias³⁶ foram criadas com o intuito de prover diversas formas de interação. Devido à limitação de tempo, dentre as

³⁶ "Cooking Time", "Did you know?", "Game Time", "How do you say...?", "Tip of the day", "How much do you know about...?", "Live", "Music Time" e "Pronunciation time".

9 categorias desenvolvidas, escolhemos 3 delas para a presente discussão, a saber: *Music time* (publicada no *feed*); *Pronunciation time* (nos *stories*) e a aula *Live* (transmissão ao vivo), restringindo a discussão a uma atividade relacionada à cada uma das três ferramentas utilizadas. Seguiremos essa sequência na apresentação das atividades.

Primeiramente, fazendo uso do *feed*, propomos na categoria *Music Time* (figura 1) reflexões acerca de questões vivenciadas atualmente pela sociedade a partir da produção de um vídeo, com legenda em inglês/português. De modo geral, esta categoria é desenvolvida por meio de uma canção, cantada pela voluntária responsável pela categoria, seguida da explicação do contexto retratado na canção, pontuando questões linguísticas importantes para a compreensão da mesma e, por fim, um convite à participação é feito através de mensagem oral no próprio vídeo ou de forma escrita na legenda que acompanha a postagem. Vislumbramos, com isso, oportunidades de aprendizagem na língua-alvo por meio de uma atividade que possivelmente faça parte do cotidiano dos aprendizes: o ato de ouvir música.

Figura 1- captura de tela do quadro *Music Time* - “One step at a time” (Jordin Sparks)



Fonte: Dado da rede social

Na figura 1, mostramos a captura de tela de partes do vídeo da canção “One step at a time” de Jordin Sparks, postada no dia dezenove de junho de 2020, que incita a reflexão sobre o acelerado mundo em que vivemos, sobre a sensação de que temos que ser produtivos o tempo todo e mostra que aos poucos chegamos onde nós queremos, dando pequenos passos para conquistarmos o que desejamos. Iniciamos a mensagem promovendo a reflexão sobre o fato de “às vezes na vida, nos sentirmos como se precisássemos dar um passo maior que as pernas...we’re always in a hurry!” Observem que a preocupação aqui vai para além das questões linguísticas de “ensinar” as expressões *in*

a hurry ou *one step at a time*, mas sim de refletirmos sobre questões sociais cotidianas que são comum a todos. Atividades relacionais deste tipo também são propostas na categoria “*Cooking Time*” e coadunam com o que é discutido por Handayani (2016), pois buscam tornar o aprendizado mais motivacional e divertido.

Sobre este aspecto, os resultados apresentados em uma das enquetes que propusemos mostra que dentre os 65 seguidores-participantes que interagiram, 22% enxergam que esse tipo de conteúdo, com atividades relacionadas ao cotidiano, como a segunda categoria que mais tem os ajudado na aprendizagem de inglês, como pode ser observado no gráfico 1.

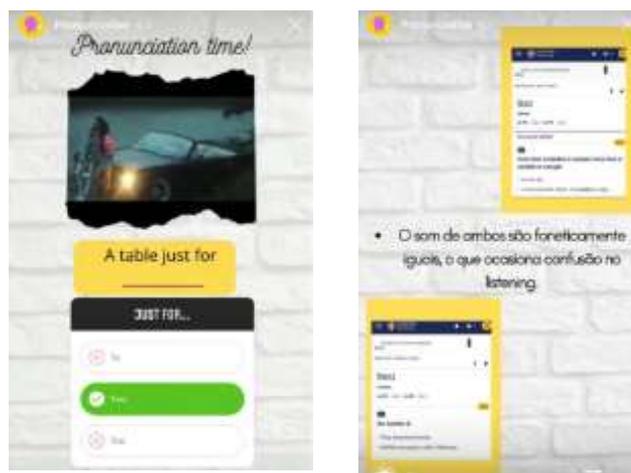
Gráfico 1- Percepção dos seguidores sobre a categoria que mais os tem ajudado



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Observa-se também, a partir do gráfico acima, que as categorias relacionadas às dicas de pronúncia e de vocabulário foram apontadas como as que têm mais contribuído para o aprendizado de inglês, somando 49%, o que nos leva para a discussão da próxima categoria ferramenta, *stories*, por meio do quadro *Pronunciation time*. Nesta, apresentam-se trechos de filmes, músicas e séries utilizando o recurso *story* (história) com o intuito de promover práticas de compreensão auditiva a partir de palavras cujos sons são semelhantes na língua inglesa e, por isso, possam causar ruídos na comunicação/compreensão. O insumo, de modo geral, é dado primeiramente na língua-alvo (inglês) seguida tanto da explicação escrita em língua inglesa, quanto da escrita e auditiva em língua portuguesa (ver figura 2).

Figura 2 - Captura de tela do quadro *Pronunciation Time* - “two x too”



Fonte: Dado da rede social

A figura 2 exemplifica uma sequência de publicações de uma atividade, feita no dia treze de maio de 2020, na qual utilizou-se a ferramenta teste do recurso *story*. Na imagem da esquerda, que dá início à proposta, os seguidores são convidados a ouvirem um trecho da música *Table for 2*, de Alok, e a escolherem a opção correta para completar a frase. Esta é uma atividade de compreensão auditiva tradicionalmente utilizada em contextos de ensino de inglês que foi adaptada para o *Instagram*. Na postagem subsequente (imagem da direita), apresenta-se um poster (*card*) feito a partir de *prints* da pesquisa de palavras feitas no dicionário (inglês-inglês) online Cambridge que mostra o significado, a transcrição fonética e exemplos das palavras usadas no teste em outros contextos.

A partir disso, é explicado, em português, tanto de forma escrita quanto através de áudio reproduzido por um dos voluntários do projeto, as similaridades de sons entre as palavras que podem ocasionar dificuldade de compreensão. A ideia é expandir a proposta, posteriormente, e extrapolar as questões linguísticas para mostrar distintas culturas e diferentes maneiras de pronúncia de uma mesma palavra a partir da exposição a sotaques de regiões diversas, a fim de expandir o padrão de referência dos seguidores-participantes e assim dialogar com a categoria “*How do you say...*”, que já traz este viés, por meio da apresentação dos diferentes vocábulos referentes a uma mesma palavra de acordo com o país cuja língua é falada. Dessa forma, de encontro ao que propõe Aloraine (2018), as atividades dessas categorias pretendem expandir as oportunidades de *input*

necessário ao aprendizado de uma segunda língua, além de promover maior engajamento com as culturas da língua a ser aprendida, como clama Gonulal (2019).

A terceira categoria apontada no gráfico 1 pelos seguidores-participantes como meio propício ao aprendizado de inglês são as aulas/lives (18%). Nesta categoria utilizamos o recurso de transmissão ao vivo e oferecemos momentos de interações participativas de forma sincrônica, possibilitando o *feedback* imediato aos participantes. Essas aulas são previamente planejadas pelos voluntários vinculados ao projeto, que são estudantes do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob orientação da coordenadora do UESC *English*. De modo geral, as aulas possuem uma abordagem comunicativa e intercultural, sempre partindo de contextos que simulem a realidade que os seguidores-aprendizes possam se deparar ao utilizarem a língua que estão aprendendo. Reconhecemos a importância da dimensão social para a aprendizagem de inglês e o entendimento da necessidade de se investir nas interações e não em práticas que privilegiam o conhecimento da forma da língua (NUNAN, 1989). Assim, os temas são propostos não por assuntos gramaticais, mas por situações como “*Talking about daily activities*”, “*Giving opinions about movies*”, “*Talking about Me and My family*”, “*Comparing and contrasting*”, dentre outros.

Figura 3 - Captura de tela do quadro *Live*



Fonte: Dado da rede social

A figura 3 foi extraída de uma das aulas (*lives*) com o tema “*Talking about me and my family*” voltada para o nível intermediário. Nesta aula, os alunos foram estimulados, tanto por meio dos comentários escritos quanto por meio de uma chamada de vídeo compartilhada, a fazerem, inicialmente, uma apresentação sobre questões pessoais básicas como nome, idade, cidade natal e lugar onde mora. Em seguida, puderam falar

especificamente sobre sua cidade (tamanho, turismo, literatura, história) e dar informações acerca de seus familiares, usando o vocabulário apresentado na aula. Além disso, os participantes também puderam usar estruturas mais complexas para falarem sobre as mudanças que aconteceram ao longo da vida familiar. As produções escritas e orais tiveram apoio visual e escrito proporcionado pelos recursos apresentados pelo professor, bem como a colaboração dos participantes da aula em si.

Como discutimos no capítulo de fundamentação, as tecnologias digitais possibilitam a ampliação dos contextos e do tempo dedicado à produção oral em LE (COSTA, 2013). Nesta direção, a categoria aula ao vivo tem proporcionado oportunidades de produção oral (figura 3). No decorrer desta, o professor tem convidado os participantes para participarem ao vivo não somente das atividades que oportunizam a compreensão auditiva, leitura e produção escrita, mas principalmente das atividades que promovem a produção oral, por ser um diferencial desta categoria. Ao estarmos atentos às quatro habilidades da língua de forma integrada e relacionada, buscamos, portanto, evitar a fragmentação no trato das habilidades, sem dar destaque a “gramática” nesse processo, mas sim aos contextos de uso da língua.

É importante pontuar que ao investigar a percepção dos seguidores em relação às nossas ações, a partir das reflexões propostas nos *stories*, evidenciamos alguns desejos e valorações referentes ao processo de aprendizagem de inglês. Observamos que o fato de as dicas de pronúncia e vocabulário terem sido uma das categorias preferidas pelos seguidores-aprendizes (gráfico 1), ressalta-se a importância que se dá a produção oral e a preocupação com as formas de se falar inglês. Esse resultado dialoga com o questionamento referente à habilidade que os participantes mais gostariam de aprender ou dominar em inglês (gráfico 2).

Gráfico 2 - Habilidade mais desejada



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Dentre os 86 participantes que responderam ao teste, 66% apontam o *speaking* (habilidade de produção oral) como a mais desejada, seguida por vocabulário 19%, gramática 12% e outros (*listening* e escrita acadêmica) 3%. Ou seja, a expectativa dos participantes é que nossas atividades atendam ao objetivo mais prático da língua: o uso da língua na oralidade. Há, portanto, um desencontro entre o que os participantes querem mais desenvolver e o que eles apontam como categoria que mais os tem ajudado a aprender inglês.

É importante pontuar, portanto, que o planejamento das aulas por meio das *lives*, focado em promover oportunidades de interação oral, foi pensado visando atender a esse anseio dos participantes, pois possibilitam a participação ao vivo nas interações orais na língua-alvo, oportunizando os seguidores a discutirem sobre as questões em foco no momento da aula, e potencializam sua interação na cultura digital.

No entanto, com base nos comentários recorrentes no decorrer da *live*, observamos que o fator vergonha, medo de exposição, tem sido uma barreira para uma maior participação dos participantes nas práticas orais, que em nosso contexto é a chamada ao vivo. “Quando emoções como o medo, tristeza e insegurança surgem, essas podem ser obstáculos por inibirem a participação dos aprendizes” (MICCOLI, 1997 apud FERREIRA, 2012, p. 82). Acreditamos que este fato pode justificar o terceiro lugar (18%) dentre as categorias consideradas mais significativas para o aprendizado de inglês na rede social.

Em suma, é inegável que as potencialidades da rede social *Instagram* foram essenciais para o desenvolvimento das ações do UESC *English in quarantine* cujo intuito é promover oportunidades de aprendizagem de inglês aos seguidores-participantes através da rede social. A partir das atividades propostas por meio das ferramentas *lives*, *feed* e *stories*, os participantes puderam ler as informações visuais que eram apresentadas; ouvirem e buscarem compreender o que era dito pelo professor ou por atividades de cunho auditivo que eram propostas; e a interagirem, através da escrita, com outros participantes, além de oralmente com o professor. Ainda, as propostas estimularam os seguidores-participantes a trabalharem colaborativamente na compreensão de algo que era dito no decorrer das interações espontâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos as ações do projeto extensionista UESC *English in quarantine* que tem promovido oportunidades de aprendizagem de inglês à comunidade interna e externa da universidade por meio da rede social *Instagram* e das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) durante o distanciamento físico. Exploramos a funcionalidade do aplicativo *Instagram* como ferramenta educacional de ensino de inglês ao pensar em cada atividade proposta e aplicamos e desenvolvemos atividades que promoveram interações na língua-alvo usando diversas ferramentas disponibilizadas pela plataforma digital, como postagens no mural (*feed*), transmissões ao vivo (*Live*) e publicações em formato de histórias (*stories*).

Mediante o desenvolvimento das atividades realizadas na conta perfil do projeto, verificamos as múltiplas potencialidades de uso do *Instagram* para o ensino de inglês, especialmente no desenvolvimento da compreensão oral e escrita, promovendo a interação entre alunos e imersão na língua-alvo. Mais especificamente, as ferramentas disponibilizadas na plataforma promoveram contribuições positivas para os seguidores, contribuindo como um espaço de colaboração, notado principalmente nas *lives*, nas quais os participantes interagem de forma espontânea não só com o professor, mas entre si.

Os recursos e ferramentas disponíveis na rede social possibilitaram, ainda, reflexões acerca da interculturalidade, padrões de referência e descolonização das línguas, que vão além de questões linguísticas, como percebido nas atividades propostas

tanto no *feed* quanto no *story*, as quais tentam promover maior engajamento cultural com a língua-alvo por meio de músicas, trechos de séries e filmes, bem como ampliar o conhecimento vocabular e os padrões de pronúncias para além dos hegemônicos. Percebem-se também ganhos reais nas quatro habilidades do inglês por meio das atividades propostas e uma maior autonomia dos participantes frente aos estudos.

No decorrer das interações, investigamos o impacto de nossas ações a partir da percepção dos seguidores-aprendizes e, para tanto, levantamos questões de interesse recorrendo à ferramenta *stories*. Ao refletirmos sobre aspectos valorizados pelos seguidores-participantes, verificamos que o desejo de desenvolvimento da habilidade oral é latente, assim como atividades relacionadas ao aprimoramento da pronúncia e do vocabulário. No entanto, a exposição durante as interações, característica das redes sociais, pode funcionar como um fator inibidor para maiores práticas linguísticas.

Nesta direção, podemos elencar algumas limitações inerentes à utilização da plataforma como instrumento de ensino. Por mais que o uso das redes sociais possibilita maior democratização no ensino de língua, sabe-se que uma parcela da população brasileira ainda não tem acesso a tecnologias digitais e, em sua maioria, a uma boa conexão de internet. Isso afetou, inclusive, na transmissão ao vivo de algumas aulas virtuais, nas quais tanto os participantes quanto os professores tiveram problemas de conexão em alguns momentos, ocorrendo travamentos, imagens distorcidas e, em um caso específico, interrupção da transmissão. Em se tratando das aulas ao vivo, outro fator limitante é a impossibilidade de interação em vídeo simultânea com todos os participantes, o que impede a realização de atividades orais que envolvem a comunicação entre os aprendizes, as quais são também importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas orais.

Por fim, as ferramentas disponibilizadas na plataforma contribuíram para um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo e democratizado, sinais da construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa utilizando-se da plataforma do *Instagram*. Ainda, acreditamos que haja diversas possibilidades e potencialidades a serem exploradas no *Instagram* como ferramenta educacional no ensino de inglês.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos seguidores-participantes que colaboraram com o estudo, bem como à toda equipe de professores voluntários do projeto UESC *English*. Agradecemos ao prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho pela parceria, à Universidade Estadual de Santa Cruz, através de sua Pró Reitoria de Extensão (PROEX), pelo reconhecimento do nosso projeto na comunidade acadêmica, bem como à toda equipe responsável pelo evento SILIF IFPB por terem nos proporcionaram a oportunidade de discutir sobre questões importantes e atuais para ensino-aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

ALORAINI, N. (2018). Investigating Instagram as an EFL Learning Tool. **Arab World English Journal (AWEJ)**, jul.2018, Special Issue on CALL (4), p. 174-184.

COSTA, G. S. Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. **Tese**. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11333>. Acesso em: 13 jun. 2019

FERREIRA, Daniela Elisa Duarte. **Experiências de aprendizagem no contexto on-line: Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GONULAL, T (2019). The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool. **Contemporary Educational Technology**, Turkey, 2019, 10(3), p. 309-323, 12 jul. 2019.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, p. 1-176, 2002

HANDAYANI, F. (2016). Instagram as a Teaching Tool? Really?. In: Fourth International Seminar on English Language (*ISELT-4*). Spain, p. 6155-6161, 2016. **Proceedings of [...]**. Seville: ICERI, 2016.

KEMP, S. Digital around the world 2020. **We are Social**, 2020. Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2020/04/digital-around-the-world-in-april-2020>>. Acesso em 17/07/2020

KINCHELOE, J.L. The value of qualitative dimension. In: KINCHELOE, J.L. Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. Londres: New York Taylor & Francis, 2003. p. 188- 205

FREEMAN, Diane, LONG, Michael H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: England, 1991.

LEFFA, V. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. (orgs.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Científica: Lógica, Epistemologia e Normas**. São Paulo: Atlas, p.1-138, 2003.

O QUE FAZER E NÃO FAZER DURANTE A QUARENTENA: PRODUÇÃO DE GÊNEROS EM INGLÊS NO GOOGLE SALA DE AULA

Sonaylli Thaise Souza Cortêz

Graduada em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO. Pós-Graduanda em Tecnologias Educacionais e Ensino à Distância pelo IFRN. Professora substituta de Língua Inglesa no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus avançado Parelhas. E-mail: sonayllic@gmail.com

Samuel de Carvalho Lima

Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor de língua inglesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Mossoró. E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

RESUMO

Em tempos de pandemia e isolamento social, se faz necessário sensibilizar também a comunidade acadêmica sobre os cuidados necessários à prevenção do vírus. Apresentamos neste trabalho a narrativa de uma experiência de ensino realizada em meio a este cenário com as turmas de Inglês I e Inglês II do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e em Mineração do IFRN-Campus Avançado Parelhas. Com as atividades presenciais suspensas, optou-se, na disciplina de língua inglesa, por realizar atividades a distância, de forma facultativa, por meio do Google Sala de Aula. Embasados pela pedagogia dos multiletramentos, propôs-se a produção de gêneros em língua inglesa em torno da temática de pandemia e isolamento social, tratando sobre o que pode e o que não pode ser durante o período. A experiência foi exitosa, foram produzidos gêneros escritos, orais e digitais, tais como: vídeos, posts, histórias, animações, cartazes e até mesmo páginas em redes sociais. Os gêneros não só abordam os cuidados necessários, mas ainda fornecem dicas de como aproveitar o tempo durante a pandemia. O êxito da nossa experiência reflete no interesse imediato dos alunos em realizar atividades em ambientes digitais, mesmo de forma voluntária. Também é importante ressaltar a oportunização de espaços de produção e colaboração autônoma, ao mesmo tempo em que acontece a sensibilização sobre o momento.

Palavras-chave: Inglês; Pandemia; Atividades Remotas; Tecnologias Digitais; Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

Por bastante tempo ouvimos que se fazia necessário incluir as tecnologias digitais na sala de aula, que era preciso atualizar as práticas docentes, já que vivemos imersos em uma sociedade conectada. Essa discussão vem rendendo tanto, que deu origem há um

grande acervo de pesquisas, livros, artigos e trabalhos, inclusive até os documentos oficiais norteadores como PCNs e BNCC, orientam e defendem a revisão de práticas pedagógicas em prol de uma aproximação e utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação — TDICs na sala de aula.

Ao mesmo tempo, também temos ciência de que, por muitas razões, que envolvem desde problemas estruturais, orçamentais, até resistência ou falta de qualificação por parte de profissionais, a inserção de TICs não foi efetivada em muitas realidades, e agora, de surpresa, nos encontramos praticamente convocados a utilizá-las em prol de realizar um ensino remoto emergencial.

De fato, a pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) trouxe à tona novas exigências e novas realidades. São muitas mudanças, repentinamente nos vimos forçados a alterar totalmente nossas rotinas, cedendo ao isolamento social por uma questão de saúde e sobrevivência. Afinal, para um vírus novo, altamente infectocontagioso, sem nenhum tratamento eficaz comprovado cientificamente até o presente momento, ficar em casa era a alternativa mais segura. Em virtude disso, muitas atividades foram paralisadas, inclusive as escolares. As aulas presenciais de todo o Brasil e de muitos outros países, se encontram suspensas até esse momento.

Nesse contexto, o ensino remoto e a distância vem sendo a saída para muitas instituições educacionais. Afinal, o que fazer quando o momento e as circunstâncias não permitem o contato físico? Quando não se pode realizar atividades presenciais por questões de saúde? A paralização realmente é necessária, mas se torna complicado quando não há previsão para um retorno, dessa forma, se faz necessário buscar outras alternativas e o uso de TDICs e de ambientes virtuais de aprendizagem vem se apresentando como uma alternativa viável em muitas realidades, inclusive no contexto em que foi realizado o presente trabalho.

A partir da suspensão das atividades acadêmicas nos *Campi* do IFRN em todo o estado, mais precisamente no dia 17 de março, nos questionamos como iríamos proceder diante dessa situação inédita. Com a paralização do calendário acadêmico, estávamos desobrigados a realizar qualquer atividade de ensino, assim como os alunos, que também estavam desobrigados a realizar. Qualquer atividade a ser realizada, seria de forma facultativa, nada seria contabilizado. Entretanto, há orientações normativas que recomendam o envio de materiais, o acompanhamento e atendimento de alunos

remotamente. A propósito, alguns alunos e representantes de turmas também pediram aos docentes que continuassem enviando materiais, pois não queriam interromper a rotina de estudos durante o período.

Considerando todas essas questões, com o objetivo de manter os vínculos e de desenvolver atividades dinâmicas, que fossem significativas em meio ao momento delicado, na terceira semana de paralização, resolvemos adotar o uso do Google Sala de Aula, um ambiente virtual de aprendizagem bastante eficiente e funcional. Tivemos uma resposta imediata, os alunos deram entrada nas turmas e assim começamos a desenvolver diversas atividades, entre elas, a que deu origem a esse trabalho.

A atividade ***O que fazer ou não fazer durante a quarentena***, surgiu como uma alternativa de atividade dinâmica, que proporcionou a produção de diversos gêneros discursivos do repertório do alunado. Além disso, cumpriu o objetivo de sensibilizar o alunado e de certa forma, a comunidade, a respeito dos cuidados necessários para evitar o contágio pelo *coronavírus*, enquanto também se promoviam dicas de como aproveitar melhor o tempo durante o período.

De referencial teórico para a realização desse trabalho, tivemos como base metodológica a pedagogia dos multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000), com contextualizações de Rojo (2012). Para falar sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, dialogamos com Maciel (2018). É importante esclarecer também que quando falamos em gêneros discursivos, os compreendemos na perspectiva discursiva de Bakhtin. De acordo com essa perspectiva, a língua, a nossa comunicação, seja ela escrita ou falada, acontece através de gêneros discursivos, que são materialização de enunciados. Esses enunciados que são relativamente estáveis, variam de acordo com a necessidade de nós, enunciadore, e também dependem das esferas comunicativas e suas finalidades (BAKHTIN, 2003).

É muito importante salientar que esse trabalho é oriundo dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POENSINO, uma associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Esse mestrado, que tem como área de concentração o ensino na escola pública, tem como compromisso o desenvolvimento de pesquisas com ênfase no ensino-aprendizagem no âmbito da escola pública. Em virtude disso, é esperado este trabalho possa incentivar outros docentes da

rede pública na constante busca por metodologias de ensino mais inovadoras frente as transformações da sociedade e às necessidades do alunado.

Em suma, o presente trabalho apresenta a narrativa uma experiência exitosa no ensino de língua inglesa, realizada por através de um ambiente virtual de aprendizagem, no contexto da pandemia. Tivemos resultados surpreendentes, marcados por produções autênticas e demonstração de empenho por parte dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O constante desenvolvimento tecnológico e hipermediático vêm desenfreado uma série de mudanças na sociedade. Em virtude disso, grande parte das nossas práticas vem sendo modificadas ou reconfiguradas principalmente em influência das TDICs. Nesse período de isolamento social principalmente, temos sentido na pele o quão a internet e os dispositivos eletrônicos vêm quebrando barreiras físicas e geográficas e nos aproximando, de modo não somente a comunicar com os outros, mas sim a alcançar objetivos e realizar diversas atividades.

A educação, assim como o ensino de línguas, tem sentido o impacto dessas tecnologias digitais, que se utilizadas de maneira planejada e eficiente, podem resultar trazer grandes benefícios. A propósito, nesse momento, com escolas fechadas e aulas presenciais suspensas, as TDICs vêm sendo utilizadas por diversas instituições, possibilitando que o ensino chegue até o aluno.

Então, seguindo nessa perspectiva, de inserção de tecnologias na educação e no ensino de línguas em prol de promover um ensino mais diversificado, dinâmico e atual, que pautado no protagonismo do aluno, dialogaremos no próximo ponto com as teorias e os trabalhos que embasam as nossas práticas pedagógicas e esta atividade.

2.1 O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO E MULTILETRAMENTOS

“Não é exagero afirmar que as tecnologias transformaram a nossa forma de comunicação, nosso relacionamento social e proporcionou novas formas de ensinar e aprender”. Essa afirmação foi feita por Soares (2018 p. 23) em sua dissertação de mestrado, na qual realizou uma exitosa intervenção pedagógica utilizando aplicativo

Duolingo para ensino de inglês. De fato, é preciso reconhecer que impacto que as tecnologias e as novas mídias exercem na sociedade, no ensino-aprendizagem e em nossas vidas é imenso.

Um dos efeitos desta apropriação de tecnologias em nossas vidas, da frequente vivência em ambientes virtuais e do uso de ferramentas computacionais, é que os nossos eventos comunicativos estão cada vez mais multimodais. Isto é, as nossas práticas, os nossos materiais e nossos gêneros discursivos, estão repletos de combinações de diferentes modos ou semioses, que podem ser linguísticos, sonoros e gestuais como: imagens, gifs, sons, grafemas, etc. Isso acaba resultando em novas organizações sociais, que demandam novas habilidades que vão além do ler e escrever, demandam novos letramentos (BARBOSA; ARAUJO; ARAGAO, 2016; ROJO, 2012).

Certamente, estando inseridos nesse contexto social, repleto de tecnologias e de múltiplas semioses, de também de múltiplas culturas, pois as tecnologias têm tornando nossas vivências cada vez mais globais e aproximado as diversidades culturais, a escola, como a principal agência de letramentos, deveria incluir em suas práticas essas questões? A pedagogia dos multiletramentos defende que sim.

O termo multiletramentos foi originado a partir do manifesto “*A pedagogy of multiliteracies, designing social futures*”, firmado pelo *New London Group*, após uma série de estudos e de dias em reuniões que discutiam o futuro do ensino e dos letramentos perante as mudanças sociais e culturais que a sociedade vinha passando, que em sua maioria, estavam ligadas diretamente a globalização e o avanço das TICs. O grupo, que era formado por dez pesquisadores e teóricos, defendia que a escola deveria tomar cargo tanto da variedade de textos multimodais, quanto da variedade de culturas presente nas comunidades. Além disso, o grupo também colocava que o não tratamento dessas questões, principalmente as relacionadas a diversidades culturais, contribua para intolerâncias, preconceitos e outros aspectos negativos, que afetam diretamente nas relações e em perspectivas futuras dos jovens (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; 2012).

Desde o manifesto, a pedagogia dos multiletramentos vêm sendo propagada por todo mundo. Há uma vasta quantidade de trabalhos pautados na temática e o mais importante, muitos profissionais que defendem e aplicam os multiletramentos em suas práticas pedagógicas. Aqui no Brasil, um trabalho que é referência para os estudos de multiletramentos é o livro *Multiletramentos na Escola*, publicado e organizado por Roxane

Rojó em 2012. O material apresenta um panorama do manifesto e contextualiza a pedagogia dos multiletramentos na realidade de nós Brasileiros, e ainda traz uma coletânea de trabalhos desenvolvidos e de protótipos didáticos contemplando os multiletramentos.

Dessa forma, vale ressaltar que neste trabalho, ou melhor, na proposta de atividade e também nas produções realizadas, buscamos contemplar as multiplicidades que a pedagogia dos multiletramentos defendem. Ao trabalhar através de um ambiente virtual de aprendizagem, utilizando vídeo, slide e ao propondo produção de gêneros autênticos do alunado, estamos tanto lidando diretamente com multimodalidade enquanto incentivamos o alunado a trazer sua diversidade cultural por meio dos seus produtos.

Por fim, defendemos e buscamos aplicar os preceitos dessa pedagogia por acreditarmos que nos dias de hoje é indispensável que a escola discuta sobre a multimodalidade dos textos e a multiculturalidade da população, ressignificando suas práticas pedagógicas em prol de abordagens mais atuais e pluralistas.

2.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: O GOOGLE SALA DE AULA

Assim como existem variados ciberespaços com diferentes propósitos, ou seja, espaços virtuais com funcionalidades distintas, como por exemplo: redes sociais, *messengers* e *chats*, para pessoas interagirem e conversarem; sites e aplicativos de comércio, para realizar compras e vendas, a educação também precisava dos seus ciberespaços. De fato, necessitávamos de espaços onde pudéssemos promover interações reais entre docentes e discentes, de forma efetiva. Bem como também carecíamos de um local apropriado para fornecer suporte e condições adequadas para construções mútuas de conhecimentos. Então, é nessa perspectiva que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem — AVAs foram criados e vêm sendo utilizados ou implementados.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são plataformas online, desenvolvidas para apoiar atividades educacionais e promover a interação entre professores e alunos no meio virtual (MACIEL, 2018). Esses ambientes apresentam novas possibilidades educacionais bastante promissoras para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade e durante esse período de isolamento social, têm sido o suporte que os professores

precisavam para desenvolver suas atividades remotas ou a distância, pois, muitas vezes simulam o ambiente da sala de aula:

Intencionalmente ou não, os ambientes virtuais de aprendizagem surgiram como simulação dos tradicionais ambientes pedagógicos (escolas ou universidades, em especial) no ciberespaço. Desta forma, sua ambição é oferecer todas as condições necessárias para que o conhecimento seja construído adequadamente e a formação pretendida seja possível (MACIEL, 2018 p. 321).

Um AVA geralmente permite a realização de diversas ações e atividades pedagógicas, das mais simples até mesmo as mais complexas, como por exemplo: envio e reprodução de materiais de diversos formatos, produção e resolução de atividades, acompanhamento e gerenciamento de turmas e de alunos, espaços para interação e discussões, entre muitas outras funcionalidades.

Para realizar as nossas interações e atividades, o AVA escolhido foi o Google Sala de aula. Como o próprio título já indica, o Google Sala de Aula é uma plataforma educacional gratuita, que permite criar e gerenciar salas ou turmas online, dispondo de diversas funcionalidades para gerenciar e fomentar o ensino-aprendizagem híbrido ou à distância, com muita qualidade e de forma acessível. Vale a pena ressaltar que a plataforma não se limita ao computador, é possível acessá-la também por *smartphones*, por meio do aplicativo, disponível para os sistemas *Android* e *IOS*, todos gratuitamente.

Um fator que pesou muito na nossa escolha, foi a questão de os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia serem adeptos ao Google Sala de Aula. Isto é, os Institutos Federais são cadastrados no pacote *G Suite for Education* do *Google* e disponibilizam aos docentes a possibilidade de utilizar esse AVA com os seus alunos durante o período que tiverem vínculo com a instituição. Dessa forma, é possível tanto realizar atividades de um ensino remoto emergencial, que é o que mais está sendo utilizado durante esse período, como também reproduzir as turmas presenciais em turmas virtuais, permitindo a realização de um ensino híbrido, mesclando o virtual com o presencial.

Em suma, com ciência do quão delicado e desafiador é o atual momento, exigindo atitudes que embora sejam emergenciais, precisam de qualidade. Cientes também de como alunado é envolto no uso no mundo tecnologias e de como a utilização destes pode ser promissora, buscamos abrir espaços para novas oportunidades, novas práticas

pedagógicas autênticas por meio do uso desse AVA e da produção dos gêneros mais utilizados pelos adolescentes.

METODOLOGIA

A narrativa de experiência de ensino que apresentamos nesse trabalho foi realizada com as turmas de Inglês I e Inglês II do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e em Mineração do IFRN-Campus Avançado Parelhas. Devido a paralisação das atividades presenciais, optou-se pelo desenvolvimento de atividades à distância, por meio do Google Sala de Aula.

Embasados pela pedagogia dos multiletramentos, que pauta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as diversidades, tanto culturais quanto de linguagens, focando o aprendiz como agente ativo de sua produção de conhecimento (COPE; KALANTIZ, 2000), propomos a produção livre de gêneros discursivos em Língua Inglesa, em torno do contexto da pandemia do coronavírus.

A atividade: *O que fazer ou não fazer na quarentena*, faz jus ao seu título, pois os alunos iriam produzir discursos sobre essa temática. A proposta foi lançada primeiramente através de um vídeo. Foi gravado um vídeo, do tipo selfie, levando uma mensagem para os com os alunos, perguntando como eles estavam nesse período e em seguida já os questionando: o que nós podemos e não podemos fazer na quarentena? A pergunta ficou como tarefa para que os alunos respondessem por meio de gêneros de sua preferência. Deixamos claro que a escolha do gênero era livre, os alunos poderiam produzir qualquer gênero que gostassem, inclusive os digitais, bastante utilizados por eles como: memes, posts, vídeos ou *tiktoks*, etc.

Tendo em vista que haviam alunos de diferentes séries participando da atividade, para auxiliá-los com a língua, sugerimos que os alunos usassem o verbo modal *can*, que ajudaria a falar sobre o que foi proposto. Dessa forma, disponibilizamos junto com o vídeo, uma apresentação de slide orientando ao uso desse modal. Então, a proposta de atividade se organizou através de um vídeo, de slide sobre o uso do “can” e da descrição da proposta. Vejamos o print da proposta retirado do Google Sala de Aula:

Figura 1 – Proposta de atividade



Fonte: Autoria própria

Os alunos tiveram um prazo de 15 dias para realizar a atividade e depositar na plataforma. Durante esse tempo, recebemos mensagens de *WhatsApp* e *e-mails* dos alunos. Fomos bastante questionados se, de fato, os gêneros escolhidos por eles poderiam ser aceitos para essa atividade. Para a surpresa deles, todas as sugestões não foram só aceitas, como foram bem vindas, pois um dos propósitos dessa produção era que eles realizassem práticas de leitura e escrita condizentes com o contexto mas que fossem do seu repertório. Embora os gêneros selecionados pelo alunado não fossem materiais “escolarizados”, nós fizemos questão de trabalhar e conhecer melhor os produtos utilizados no cotidiano deles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns dias após a atividade ser proposta, após sanar algumas dúvidas quanto aos gêneros que poderiam ser produzidos, começamos a receber as produções do alunado. O resultado foi surpreendente, o número de atividades recebidas cumpriu com a expectativa, mas o que mais fez o sucesso da atividade foi a qualidade dos materiais autênticos, diversos e super divertidos que recebemos.

Recebemos uma grande variedade de gêneros escritos, orais e digitais, que em grande maioria, eram multimodais. Foi produzido uma grande quantidade de vídeos, posts, slides, mapas mentais, histórias, animações, cartazes e até mesmo páginas em redes

sociais. Tivemos a oportunidade de conhecer vários materiais que até então, não conhecíamos, como por exemplo o “Scratch”, exemplificado logo mais abaixo. No Scratch o aluno desenvolveu um dialogo, que vai fluindo conforme ativamos a reprodução, semelhante a uma animação, com diálogos em balões. E como esse, tivemos muitas produções criativas. Vejamos abaixo algumas imagens das atividades recebidas:

Figura 2 – Diagrama



Fonte: Autoria própria

Figura 3 - Scratch



Fonte: Autoria própria

A princípio, nosso principal propósito era sensibilizar os jovens sobre os cuidados necessários para evitar o contágio a doença, principalmente por considerar a questão do campus ser localizado em uma cidade pequena, no interior do estado e que era comum, ouvir das pessoas muitas vezes no início da pandemia, que o vírus não chegaria nessas localidades. Então, tivemos esse cuidado de sensibilizar nosso alunado, para que continuassem em casa e mantivessem os cuidados, expressando nos gêneros como deveria ser feito.

Entretanto, percebeu-se que os alunos não só abordaram os cuidados necessários, como ainda forneceram dicas de como aproveitar o tempo durante a pandemia, vejamos na imagem abaixo:

Figura 4 - Instagram



Fonte: Autoria própria

A imagem acima mostra a criação de uma página na rede social *Instagram*, bastante cômica, criada por um dos alunos para a nossa atividade. A página cômica intitulada de *How to behave in quarantine*, tem como a capa uma imagem da cantora e rapper americana Cardi B, que virou meme no começo da pandemia, ao postar um vídeo em seu *Instagram* apavorada com o coronavírus. A produção dessa página foi um dos resultados mais surpreendentes da atividade, pois além abordar os cuidados necessários promover dicas proveitosas e bem humoradas de como passar o tempo na quarentena, oportunizou a sensibilização não só do aluno que a criou, mas toda a comunidade, já que é uma página que se encontra aberta e disponível no *Instagram*.

Outra questão que merece ser destacada na narrativa deste trabalho, foi o empenho e o feedback positivo apresentado por parte dos alunos. Através das produções tão bem elaboradas, percebeu-se como os alunos haviam se dedicado para aquela atividade. Também recebemos muitos comentários relatando como a atividade foi divertida, inclusive, alguns comentários asseguraram o que tinha sido idealizado por nós, proporcionar a oportunidade de produzir gêneros que carregassem a identidade de cada produtor. Essas questões são essenciais para tornar o aluno cada vez mais ativo no processo de produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que se promovem práticas pedagógicas e atividades condizentes ao contexto real em que nos encontramos.

Figura 5 - Feedbacks



Fonte: Autoria própria

Por todas essas questões, concluímos que a experiência foi bastante exitosa e surpreendente, tivemos excelentes produções autênticas e um grande empenho por parte dos alunos, bem como a ampliação de vocabulário de práticas sociais em língua inglesa. Percebemos ainda mais a grandeza desse trabalho quando consideramos todo o contexto em que foi realizado, um cenário preocupante de pandemia, com aulas suspensas, as atividades sendo facultativas e ainda assim, obtivemos resultados que superaram positivamente as expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora estejamos vivendo uma situação crítica, que tem deixado tantos prejuízos imensuráveis, principalmente quando levamos em conta as vidas ceifadas pelo *covid-19*, acreditamos que esse momento, também crítico para a educação, precisa mais que nunca do empenho de nós docentes, mantendo os vínculos com o alunado e buscando por alternativas significativas que possam ser realizadas nessa nova realidade.

Encontramos na produção de gêneros textuais, por meio dos multiletramentos, uma oportunidade de aprender juntos, tanto alunos como professor, repensando as práticas pedagógicas em um novo formato de ambientes educacionais. Entretanto, somos sensíveis ao fato de que nem todos possuem o suporte necessário para a realização de experiências como esta, pois envolve muitas questões, que vão desde problemas estruturais e até mesmo a falta de um letramento digital necessário.

Muitos profissionais estão realmente se desdobrando nesse momento, trabalhando muitas vezes mais que o normal para que a educação chegue até o aluno. Mas, de toda forma, apesar de todos os desafios, espera-se que possamos somar e construir em meio a esse momento tão delicado, não só de modo a amenizar os prejuízos, mas também a ressignificar as nossas práticas. Pois, apesar de tudo, enxergamos o agora como um momento de ressignificação, no qual precisamos repensar nossas práticas e observar quantos conteúdos podem nascer durante esse período, quantas novas possibilidades podemos desbravar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGAO, C. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, p. 623-650, 2016

GNL. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/NY: Routledge, 2006[2000/1996].

MACIEL, C. **Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2ª. ed. Cuiabá-MT: UFMT, 2018.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, K. R. B. **M-learning: o uso do aplicativo duolingo para o ensino de gramática e vocabulário em língua inglesa em curso técnico de nível médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2018.

PERCEPÇÕES ACERCA DO USO DO *GOOGLE CLASSROOM* COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Josemare de Nazaré Sousa da Silva

Graduada em Letras-Ingês (UFPA); Mestra em Gestão Pública (UFPA), josemare_@hotmail.com.

RESUMO

A expansão do Coronavírus (COVID-2019) tornou o ensino remoto uma solução emergencial para a continuação dos estudos constituindo um desafio para professores e alunos que não estavam preparados para essa nova realidade. Dessa forma, é relevante investigar as potencialidades de plataformas como o *Google Classroom* para o ensino. Este estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a percepção discente e docente quanto a utilização do *Google Classroom* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira cujo aporte teórico está centrado na temática sobre autonomia e recursos tecnológicos. O percurso metodológico é a pesquisa ação, por meio de uma abordagem qualitativa, realizada em um curso de idiomas em Belém do Pará. Os participantes são constituídos pelos aprendentes e a professora de uma turma de avançado de língua inglesa cujas aulas foram ministradas pelo Zoom e as atividades realizadas no *Google Classroom*. Os dados foram as produções dos alunos, os questionários aplicados aos discentes ao final do semestre e o diário de ensino em que foi registrado o processo de execução das tarefas. Os resultados revelaram que a ferramenta facilita a organização, o controle e o *feedback* das atividades, além de promover um ambiente de interação e colaboração. Conclui-se que a plataforma auxiliou na avaliação formativa e oportunizou o fomento da autonomia dos aprendentes demonstrando que mesmo em face às dificuldades da docência em aulas remotas é possível promover dinamicidade e inovação através de uma ferramenta digital.

Palavras-chave: Autonomia, Ensino-Aprendizagem, *Google Classroom*, Inglês.

INTRODUÇÃO

A pandemia de coronavírus (Covid-2019) provocou mudanças em todas as áreas da vida. Em tempos de quarentena, a internet passou a ser o principal meio de se comunicar, se relacionar, ensinar e aprender e mesmo a “geração y”, isto é, aqueles imersos na tecnologia desde cedo, sentiram o impacto do isolamento social.

O impacto no processo de ensino-aprendizagem foi maior porque ainda há uma discrepância entre a escola e a vida social dos aprendentes, pois muitos recursos tecnológicos ainda são deixados à margem do ensino, seja por crenças pessoais dos docentes, pela falta de conhecimento ou por problemas estruturais nas instituições.

Esses entraves refletem no desempenho dos alunos, visto que eles também precisam aprender a usar competências digitais para adquirir conhecimento. Dessa forma, o ensino remoto como solução emergencial em tempos de COVID-2019 passou a ser um grande desafio pois tanto professores quanto alunos não estavam preparados para essa nova realidade.

Se em uma sociedade globalizada já era imperativo implementar novas tecnologias na formação, em tempos de aulas online urge investigar as potencialidades de plataformas de ensino como o *Google Classroom*, bem como apresentar alternativas para auxiliar o professor em sua aplicação. Dessa forma, a presente pesquisa é relevante pela necessidade de encontrar soluções para os desafios da prática docente em aulas remotas e pela importância em propagar os benefícios da plataforma *Google Classroom*, uma vez que há um número reduzido de pesquisas nacionais sobre sua aplicabilidade no ensino de inglês como língua estrangeira (EFL)³⁷

Isso posto, este estudo busca apresentar um relato de experiência sobre a percepção discente e docente quanto a utilização da plataforma *Google Classroom* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa ação de abordagem qualitativa em um curso de idiomas em Belém do Pará ministrado de forma remota em que foi utilizado o diário de ensino e um questionário para analisar o uso da plataforma. Como aporte teórico foram utilizados principalmente os autores: Prensky (2001); Sukmawati e Nensia (2019) e Shahrane, Jamil e Rodzi (2016) que discutem sobre os recursos tecnológicos no ensino e Dörnyei (2001) que aborda o papel da motivação na aprendizagem.

Isso posto, por meio do diário de ensino e do questionário aplicado aos alunos sobre as atividades feitas no *Google Classroom*, foram identificados resultados positivos em relação a metodologia utilizada. Para a professora, foi possível organizar melhor as atividades; avaliar o progresso dos alunos; fornecer *feedback*, bem como promover o engajamento e interação e para os aprendentes facilitou o controle e o *feedback* das tarefas, além de promover um ambiente de colaboração e fomentar sua autonomia.

Quanto à organização, este trabalho está disposto em três seções, além desta introdução. A primeira apresenta os desafios do ensino remoto e a inserção dos recursos

³⁷ *English as a Foreign Language*

tecnológicos no ensino-aprendizagem e a ferramenta *Google Classroom* e seus benefícios para o ensino. A segunda seção apresenta a metodologia e a análise da experiência com o *Google Classroom* e a terceira seção, reserva-se às discussões; resultados e considerações finais.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO E A INSERÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

A tecnologia mudou a forma dos alunos processarem as informações, sendo considerados atualmente como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Por essa razão, Prensky (2001) incentiva o uso de metodologias que incluam recursos tecnológicos para todos os níveis de ensino pelo efeito positivo que inserção da tecnologia exerce em relação à aprendizagem tradicional. Todavia, não basta apenas selecionar um recurso tecnológico e implementá-lo sem critérios, pois a ação docente também exerce grande impacto na motivação dos aprendentes.

Para Dörnyei (2001), a motivação é um construto que explica o esforço para conseguir alcançar os objetivos e por quanto tempo este será mantido. Logo, a motivação ocupa posição central na aprendizagem influenciando na tomada de decisão do aprendente em busca de suas metas. A motivação intrínseca vem do desejo pessoal de experimentar satisfação ao executar uma ação enquanto que a motivação extrínseca é a resposta à recompensas externas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

É necessário investigar estratégias para gerar, manter e proteger a motivação (DÖRNYEI, 2001). Segundo esse autor, para manter e protegê-la, é importante promover a autonomia. Isso ocorre porque a “autonomia e motivação são uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem” (DANTAS; MAGNO E SILVA, 2008, p. 150).

Durante a pandemia, é mais difícil manter a motivação para assistir aulas online pela falta de prática dos alunos e de estratégias e recursos dos professores para dinamizar o ensino. Assim, fomentar a autonomia dos alunos é um caminho para promover o aumento da motivação neste contexto.

É importante estabelecer a diferença entre ensino a distância e ensino remoto emergencial. O ensino a distância é uma tipo ensino onde professores e alunos estão separados e o material de aprendizagem é disponibilizado através de sistemas de telecomunicações (SUKMAWATI; NENSIA, 2019), além de ser construído por uma equipe

e possuir uma estrutura específica enquanto que no ensino remoto todo o trabalho de produzir e apresentar o material ficou nas mãos do professor gerando sobre ele uma sobrecarga física e emocional.

A partir dos desafios do ensino remoto, os professores procuraram meios para ressignificar sua prática com o auxílio das plataformas digitais a fim de adquirir novas competências no âmbito virtual. Neste contexto, o uso do *Google Classroom* vem crescendo por ser uma plataforma acessível que permite o professor acompanhar o progresso dos alunos mesmo à distância.

A ferramenta *Google Classroom* e seus benefícios para o ensino-aprendizagem

O *Google Classroom* ou google sala de aula é uma plataforma lançada em 2014 que faz parte dos aplicativos do Google para educação e consiste em um sistema de gerenciamento de conteúdo que simplifica a criação, a distribuição e a avaliação das atividades. É gratuito e pode ser acessado em qualquer navegador de *internet* ou dispositivo móvel e para acessá-lo, o usuário precisa apenas ter uma conta no *gmail*. Essa plataforma tem como objetivo apoiar professores, melhorando a qualidade do ensino onde é possível criar turmas virtuais, postar tarefas e fornecer *feedback*, entre outros. (FONSECA; VAZ, 2016).

Para o professor, é uma ferramenta que facilita a produção e divulgação das tarefas, fornece *feedback* com eficiência, é acessível, flexível e fornece uma visão completa sobre o progresso dos alunos (SUKMAWATI; NENSIA, 2019).

A possibilidade de criar diferente tipos de tarefas dentro da plataforma como: *quizzes*, discussões, testes, etc; oferecer *feedback* público ou particular; enviar notificações para o *e-mail* e integrar outras ferramentas como: Gmail, Google Drive, Google Docs e Google Forms são alguns elementos presentes no *Google Classroom* para engajar os usuários na aprendizagem.

Há algumas pesquisas que já evidenciam os benefícios da plataforma. Silva e Neto (2018) constataram que a aplicação do *google classroom* para aprendizagem de química no ensino médio foi didática e efetiva na comunicação. No ensino superior, Sukmawati e Nensia (2019) ao realizar uma pesquisa com alunos de inglês verificaram que a

plataforma facilitou o aumento do engajamento, a interação e a concentração nas tarefas pela possibilidade de visualização das suas instruções, pendências e notificação de prazos.

Neste viés, Shahrane, Jamil e Rodzi (2016) investigaram o efeito do *Google Classroom* segundo a percepção dos discentes do ensino superior e identificaram que eles consideraram a plataforma de fácil acesso e comunicação, útil, interativa e satisfatória para executar as tarefas, além de contribuir para o aumento do rendimento dos alunos.

Esses autores também concordam que a plataforma é uma ferramenta pedagógica que pode ajudar a mudar o foco do sala centrada no professor para uma que seja centrada no aluno e aberta à investigação, diálogo e pensamento criativo com alunos como participantes ativos.

Moran (2015) corrobora com essa visão ao discutir a importância da inserção de metodologias ativas de aprendizagem que colocam o aluno como responsável por sua própria aprendizagem e o professor como mediador deste processo. Para tal, Fonseca e Vaz (2016) enfatizam que os docentes devem adquirir novas habilidades e rever suas práticas para inserir tecnologias à sua experiência profissional.

METODOLOGIA

Esta investigação ocorreu em um curso de idiomas em Belém do Pará no primeiro semestre de 2020 em uma turma de nível avançado de Inglês cujas aulas ocorriam uma vez por semana com dezenove alunos na faixa etária de 15 a 19 anos. A pesquisa foi realizada no período de quatro meses e a pesquisadora era a professora da turma que ocorria presencialmente e passou a ser ofertada de forma remota devido à pandemia.

Dessa forma, este estudo é caracterizado como uma pesquisa ação definida como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para explicar a tomada de decisão para melhorar a prática que acontece em um processo circular em que o problema é identificado e há o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia (TRIPP, 2005).

Primeiramente foi feito levantamento teórico sobre o uso do *Google Classroom* no ensino e as atividades do livro foram adaptadas para a turma virtual. Assim, após o consentimento da direção e dos alunos que concordaram com o termo de conhecimento

livre e esclarecido (TCLE) produzido em formulário do Google, a professora passou a realizar as atividades pelo *Google Classroom*.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o diário de ensino da professora em que foi registrado o processo de execução das produções dos alunos na plataforma e o questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado aos alunos, além do seu relato quanto às vantagens e desvantagens do uso da ferramenta.

Os resultados do questionário foram mensurados automaticamente pelo próprio formulário do Google e os dados qualitativos obtidos a partir das respostas abertas foram tratados segundo a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011) que possibilitou a organização dos dados em categorias de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas do curso iniciaram de forma presencial até que veio o comunicado oficial do governo sobre o fechamento das instituições de ensino. A escola de idiomas em questão determinou que o Zoom seria a plataforma para ministrar as aulas e que os professores cumprissem o conteúdo do livro didático.

No entanto, ninguém estava preparado para esse novo modelo de aulas e quando os alunos passaram a enviar os exercícios por *whatsapp*, *e-mail*, redes sociais e em formatos diferentes; a professora pesquisadora sentiu a necessidade de encontrar um meio para acompanhar melhor os alunos e concentrar todas as atividades e informações trocadas acerca do curso. A partir daí, ela decidiu utilizar o *Google Classroom* para sanar este problema inicial; criou a turma virtual e enviou o convite aos alunos por *e-mail*.

A atividades do livro didático tiveram que ser adaptadas pela professora para a sala virtual. Para as questões de vocabulário, o aluno tinha que construir definições e frases que faziam sentido no seu cotidiano com o auxílio de dicionários online disponíveis na plataforma; para a produção oral eram colocados vídeos ou textos para refletir e escrever comentários e a discussão final ocorria pelo Zoom; para a parte gramatical, foram colocados *quizzes*, links de sites e espaço para respostas das questões dos livros onde cada aluno poderia responder e comentar a resposta do outro.

Primeiramente, os alunos foram orientado sobre como utilizar a ferramenta através do Zoom e passaram a acessar a plataforma em todas as aulas pelo celular ou

computador. Foram criados quatro tópicos na sala virtual: material; exercícios; redações e orientações. No tópico “material” foi colocado *links* de vídeos do *youtube* e slides; em “exercícios” foi postado as atividades dos livro de forma adaptada e atividades extras de acordo com os objetivos das unidades; em “redações” havia um formulário para digitar os textos e em “orientações foram apresentados passos para guiar os alunos na utilização da ferramenta.

A plataforma também estreitou as relações entre os alunos, mantendo-os mais tempo no universo online, apesar das pausas que aconteciam devido ao uso da versão gratuita do Zoom, contribuindo para seu engajamento.

Quando o semestre acabou, a professora deu o *feedback* individual do desempenho pelo Zoom e perguntou aos alunos o que acharam do *Google Classroom*. A maioria respondeu de forma positiva apontando que foi bem prático e contribuiu para que eles tivesse mais controle da aprendizagem pois sabiam as tarefas que tinham que executar mesmo se não tivessem assistido a aula no dia.

Por outro lado, os alunos também apresentaram algumas dificuldades no início da realização das atividades, pois não sabiam checar se as respostas tinham sido enviadas corretamente ou não sabiam enviar anexos e acabavam escrevendo a resposta nos comentários particulares. Entretanto, ao longo das semanas, eles buscaram outros mecanismos para solucionar as problemas que surgiam e passaram a se ajudar, enviando áudios com instruções ou fotos da tela da plataforma via *whatsapp* para aqueles que não estavam conseguindo acessar ou que não sabiam como executar alguma ação no *Google Classroom*.

No final do semestre também foi aplicado um questionário avaliativo da plataforma por meio do *google forms* com cinco questões de múltipla escolha e 1 questão discursiva que foram respondidas por todos os alunos. Na primeira questão: “Você já havia utilizado o *Google Classroom*?” foi identificado que apenas dois alunos o conheciam conforme disposto na tabela 1:

Tabela 1- Contato com o *Google Classroom*

Respostas	Frequência	Percentual
Sim	2	10,5%
Não	17	89,5%
Total	19	100%

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

Os alunos que conheciam a plataforma era porque estavam usando em sua escola regular, mas nenhum a usava para aprender inglês evidenciando que a plataforma ainda não é uma realidade no ensino de idiomas.

A tabela 2 expressa a resposta dos alunos para a pergunta sobre o nível de dificuldade para utilizar a plataforma em que somente 2 (dois) alunos responderam ter achado difícil, por declararem não usar o computador para fazer tarefas escolares.

Tabela 2- Nível de dificuldade

Nível de ensino	Frequência	Percentual
Fácil	14	73,5 %
Razoável	3	16 %
Difícil	2	10,5%
Total	19	100%

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

Dessa forma, a maioria dos alunos considerou a plataforma de fácil acesso conforme resultados semelhantes encontrados por Silva e Neto (2018) em que a maioria dos alunos não tiveram dificuldades para acessar a plataforma. A praticidade no acesso à plataforma contribuiu para que eles entregassem as tarefas no prazo determinado.

Ao responder sobre a tarefa que mais gostaram de executar no *Google Classroom* os resultados ficaram equilibrados entre as alternativas: “escrever as redações” e “responder as atividades do livro”, conforme a tabela 3:

Tabela 3 - Tarefas mais satisfatória

Alternativas	Frequência	Percentual
Escrever as redações	6	31,6 %
Responder exercícios do livro	6	31,6 %
Visualizar o material	3	15,8 %
Responder enquetes	4	21,0 %
Total	19	100%

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

Ao adaptar os exercícios do livro para a sala virtual, a professora procurou colocar atividades mais interativas como *quizzes* e enquetes que contribuíram para o aumento do interesse dos alunos. Durante as aulas presenciais, os alunos tinham que escrever a redação e entregá-la em uma folha específica do livro, enquanto que no *Google Classroom* foi criado um formulário online com instruções com a possibilidade de editar o envio após a correção que era feita no próprio documento pela professora. Assim, os resultados revelam que os alunos gostaram dessa ação porque tinham o *feedback* mais rápido de sua produção escrita.

Na pergunta: “qual foi a ação mais difícil para executar na plataforma?” foi verificado que a maior dificuldade dos alunos era anexar arquivos (Tabela 4):

Tabela 4 - Tarefas mais difícil de executar na plataforma

Alternativas	Frequência	Percentual
Anexar arquivos	14	74%
Visualizar o material	0	0%
Escrever as redações	5	26 %
Checar se as atividades tinham sido enviadas	0	0%
Total	19	100%

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

Esse resultado revela a falta de letramento digital da maioria dos alunos em relação a ferramentas do Google para educação, pois apesar de saberem usar as redes sociais, não sabiam usar o google docs, drive, como renomear um arquivo ou anexar uma imagem; ações que a professora precisou ensinar para que as tarefas fossem cumpridas. Essa falta de conhecimento ocorre porque muitos professores ainda evitam usar tecnologia na sala de aula e é necessário que eles aprendam a se comunicar na língua e estilo de seus alunos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Quando perguntados se gostariam de utilizar essa metodologia nos próximos níveis ou em outro curso, apenas 1(um) aluno discordou conforme disposto na tabela 5:

Tabela 5 - Contato com o *Google Classroom*

Respostas	Frequência	Percentual
Sim	18	95%
Não	1	5%
Total	19	100%

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

A maioria dos alunos admitiu que eles gostaram de utilizar esse ferramenta e que o conteúdo ficou mais organizado. Silva e Neto (2018) também identificaram essa vantagem em sua pesquisa cujo resultado confirmou que a plataforma do ponto de vista didático foi bem recebida pelos alunos, os quais a consideraram de fácil uso e bem organizada visualmente.

As respostas das questões discursivas sobre a percepção dos alunos acerca das vantagens e desvantagens do *Google Classroom* foram agrupadas em categorias segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011) e apresentadas no quadro 1 apresentando o número de vezes (Uats) que as palavras referentes aos temas apareciam nas respostas dos alunos:

Quadro 1 - Vantagens da metodologia com o *Google Classroom*

Tópico Vantagens	Uats	Tópico Desvantagens	Uats
1. Organização e controle	16	Acesso via internet	5
2. Feedback	14	Layout diferentes no celular	8
3. Interação	10	Necessidade de baixar Google docs	2
4. Praticidade	15		
5. Autonomia	12		

Uats: unidades de análises temáticas

Fonte: Pesquisa Ação (2020)

As categorias criadas a partir das respostas dos alunos (quadro 1) demonstram que a inserção do *Google Classroom* como um dos elementos da avaliação foi benéfica e prática para os alunos incentivando - os principalmente a serem mais organizados e

possibilitando o acompanhamento de sua aprendizagem por meio do *feedback* mesmo em aulas remotas.

Quanto às desvantagens, além das citadas pelos alunos (quadro 1). A professora também identificou que muitos alunos não conheciam e não tinham o hábito de usar muitas ferramentas online para aprender inglês que estavam sendo integradas à plataforma.

O aumento do nível de engajamento e autonomia dos aprendentes foi percebido através do seu comportamento pois buscaram novas formas de responder as atividades; sugeriram tarefas e baixaram aplicativos para auxiliar na aprendizagem. Apesar da maioria dos alunos não conhecer o *Google Classroom*, essa experiência os motivou a buscar outras ferramentas digitais para aprender o idioma.

O uso do *Google Classroom* auxiliou no fomento da autonomia dos aprendentes e da professora pois ambos buscaram novas formas de aprender para solucionar problemas. Montar as atividades na turma virtual demandou tempo e dedicação da professora; porém o produto que foi construído servirá para outros cursos e contribuiu para o aperfeiçoamento do seu conhecimento sobre o uso das tecnologias na educação.

Além disso, também foi incluído ao final de cada unidade uma enquete de auto avaliação sobre o conteúdo estudado pois essa era também uma forma de *feedback* para a professora e para o aluno sobre a adaptação a essa nova rotina. O *feedback* entre aluno e professor foi facilitado pela possibilidade de enviar avisos públicos no mural da plataforma e comentários particulares cujas notificações chegavam direto no *e-mail* do aluno. Segundo o Silva e Neto (2018), tais características de interatividade aumentam o confiança entre os agentes do processo, pela possibilidade de se comunicar em horários e dias distintos, conforme a disponibilidade de tempo e possibilidades do aluno e do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento da pandemia mudou paradigmas na educação, demandando do professor um letramento digital que sua formação inicial não lhe proporcionou, bem como exigiu do aluno uma posição mais ativa na aprendizagem. Assim, este trabalho surgiu a partir da necessidade de encontrar estratégias para os desafios do ensino remoto e

buscou apresentar um relato de experiência sobre a percepção discente e docente quanto a utilização do *Google Classroom* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O principal questionamento era acerca dos benefícios da plataforma para o ensino de inglês, cujos resultados obtidos a partir da ação da professora e da inserção da ferramenta revelaram que ocorreu o aumento da prática da escrita, da organização, do controle das atividades, da interação, engajamento, colaboração, bem como forneceu *feedback* efetivo e contribuiu para uma atuação mais ativa dos aprendentes e para realizar uma avaliação formativa.

De um modo geral, os aprendentes e a professora avaliaram de forma positiva a experiência com o *Google Classroom* que fomentou sua autonomia. O estudo ainda contribuiu para ampliação do conhecimento sobre o uso do *Google Classroom* no EFL para professores que desejam utilizá-lo nas aulas.

Quanto às limitações e dificuldades, este estudo foi realizado apenas em uma turma e os resultados poderiam ser diferentes com uma quantidade maior de alunos ou se realizado por outros professores com metodologias diferentes na aplicação da plataforma poderiam resultar em outras percepções, além de problemas de conexão que dificultaram o acesso de alguns alunos e podem ter afetado sua percepção sobre a ferramenta. Espera-se que este estudo impulse mais pesquisas nacionais sobre as metodologias de aplicação do *Google Classroom* para aprendizagem de línguas em diversos contextos.

Portanto, a metodologia utilizada com o auxílio da plataforma *Google Classroom* possibilitou uma avaliação formativa e oportunizou o fomento da autonomia dos aprendentes e da professora demonstrando que mesmo em face às dificuldades da docência em aulas remotas é possível promover dinamicidade e engajamento através de uma ferramenta digital.

Isso posto, é relevante a inserção de plataformas de aprendizagem no ensino baseado nos benefícios que elas podem proporcionar quando utilizadas de forma adequada. Os professores precisam rever suas práticas para aproveitar as potencialidades das novas tecnologias a fim de fomentar a autonomia e motivação do educando.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. (2008). Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. In: Assis, R. (Org.). Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa. Belém: Editora Unama, pp. 139-151.
- DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2 ed. Harlow: Longman, 2011.
- FONSECA, C.R.; VAZ, J.C.F. O uso do google sala de aula como ferramenta de apoio na educação. XXI Encuentro Internacional Virtual Educa Peru, 2016, Peru. **Anais [...] Peru: Virtual educa**, 2016.
- MOHD SHAHARANEE, I. N; JAMIL, J; MOHAMAD RODZI, S. S. The application of Google Classroom as a tool for teaching and learning. **Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering**, v. 8, n. 10, p. 5-8, 2016.
- MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens(e-book)**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, p.15-33, 2015. Disponível em:
[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudan do_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudan_do_moran.pdf). Acesso em: 02.11.18.
- PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**. [s.l.] NCB University Press, v. 9, n. 5, Out. 2001. Disponível em:
http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf. Acesso em: 8 mai. 2020.
- SILVA, G.M.L; NETTO, J. F. Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química. VII Congresso Brasileiro de informática na Educação. **Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola**, Manaus, 2018.
- SUKMAWATI, S.; NENSIA, N. The Role of Google Classroom in ELT. **International Journal for Educational and Vocational Studies**, v. 1, n. 2, p. 142-145, 2019.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

INTERAÇÕES COTIDIANAS EM LÍNGUA INGLESA DE FORMA REMOTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Igor dos Santos Mota

*Graduando do Curso de Letras com Inglês da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS,
umdospoucos@gmail.com.*

Gilcélia Santana Pires

*Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS,
gspires@uefs.br.*

Iranildes Almeida de Oliveira

*Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS,
iranildes01@uefs.br.*

RESUMO

O curso de Interações Cotidianas em Língua Inglesa, nível A0, com duração de 48h, oferecido pelo Núcleo de Línguas do Idiomas Sem Fronteiras³⁸ na Universidade Estadual de Feira de Santana (NuLi-IsF/UEFS), iniciou-se de forma presencial no dia 5 de março deste ano. Porém, com o advento da pandemia do novo COVID-19, a UEFS suspendeu suas aulas presenciais por tempo indeterminado. Para possibilitar a continuidade das atividades e considerando o potencial positivo de aprendizagens que se poderiam construir durante a pandemia, a equipe NuLi-IsF assumiu o desafio de continuar o desenvolvimento das atividades de forma online. Este trabalho tem como objetivo socializar um relato de experiências sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as dificuldades encontradas e as perspectivas para o próximo período. Muitos questionamentos e desafios se nos interpuseram durante esse processo de transição tão abrupto: Como manter as interações e o engajamento dos/as estudantes em meio a um contexto de incertezas? Como cuidar do processo formativo dos professores em um tempo tão curto? Como olhar as metodologias dos cursos presenciais e criar novas para os novos ambientes? Foram muitos os interrogantes para os quais fomos propondo respostas ao longo do processo. As aulas aconteceram, em sua grande maioria, via Facebook e Whatsapp, mas, outras plataformas virtuais foram experienciadas no decorrer do curso, como Google Meet e Zoom. Apesar das circunstâncias e dos obstáculos o trabalho foi bem avaliado e, sem sombra de dúvidas, e isso se deveu ao nosso agir em equipe de forma solidária e colaborativa, com responsabilidade, compromisso, boa participação e engajamento de todas as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas, Idiomas Sem Fronteiras, Ensino remoto.

³⁸ O programa NuLi-IsF/UEFS é financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX-UEFS).

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras na Universidade Estadual de Feira de Santana (NuLi-IsF/UEFS) é um programa de ensino, pesquisa e extensão, credenciado ao IsF em 2017 e aprovado pela resolução CONSEPE 134/2019. O IsF tem como objetivo promover ações em prol do desenvolvimento e fortalecer políticas linguísticas para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras. Fruto de programas anteriores desenvolvidos pelo Ministério da Educação, como o Ciência Sem Fronteiras e Inglês Sem Fronteiras, o IsF foi criado com uma proposta um pouco mais abrangente, com relação às línguas ofertadas português como língua estrangeira, espanhol, francês, inglês, italiano, alemão, japonês etc. O programa vem contribuindo, imensamente, para o desenvolvimento da competência profissional do docente de Educação para as línguas, através da Residência Docente.

Vinculado ao IsF, o Núcleo de Línguas é um espaço estratégico de valorização das línguas, do plurilinguismo e dos agentes formadores e em formação. É um espaço que reconhece o lugar de destaque das línguas no processo de internacionalização do Ensino Superior no Brasil. Em meados de 2019, com a entrada do novo governo, o programa IsF sofre um violento ataque e o Ministério da Educação corta todas as bolsas Capes e, inaugura-se um processo estratégico de desmonte. Os cortes no financiamento e as notícias nas mídias do país anunciavam o desaparecimento do programa e traçavam um trágico fim para a possibilidade de democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior.

As demonstrações de resistência por parte de profissionais comprometidas/os com a luta pela educação, indo às ruas, demandando #FicaIsF, não sensibilizaram os agentes governamentais que, por sua vez, não recuaram de quaisquer das medidas destrutivas adotadas. Mas, essas demonstrações, serviram para fortalecer os professores especialistas que, indignados e ávidos por manter as ações do programa, buscaram, nas Associações de Reitores das IES brasileiras, a força de que necessitavam para continuar existindo e resistindo. Assim, muitos especialistas vincularam as ações do IsF às atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização das IES, apesar das medidas de contingenciamento do governo e ataques contínuos ao programa, enquanto o Núcleo Gestor busca formas de garantir sustentabilidade ao programa. Na UEFS, como

em muitas IES brasileiras, o NuLi-IsF manteve as atividades e vem garantindo um fluxo contínuo de ofertas e produções significativas com financiamento da própria universidade.

Dentre os vários cursos oferecidos pelo NuLi-IsF/UEFS, está o curso de Interações Cotidianas em Língua Inglesa, nível A0, com duração de 48h. O desenvolvimento do curso se iniciou de forma presencial no dia 5 de março deste ano. Porém, com o advento da pandemia do novo COVID-19, a UEFS suspendeu suas aulas presenciais por tempo indeterminado. Para possibilitar a continuidade das atividades e vislumbrando possibilidades de novas aprendizagens a equipe NuLi-IsF decidiu, em reunião, pelo desenvolvimento das ações na modalidade virtual.

O presente trabalho teve por objetivo organizar um relato de experiências sobre algumas atividades pedagógicas desenvolvidas no período de março a julho de 2020, as dificuldades encontradas e as perspectivas para novas ofertas. Para tanto, arrolamos os seguintes questionamentos: Como manter as interações e o engajamento dos/as estudantes em meio a um contexto de incertezas? Como cuidar do processo formativo dos professores em um tempo tão curto? Como olhar as metodologias dos cursos presenciais e criar novas para os novos ambientes de aprendizagem? Que plataformas/ambientes virtuais utilizar? Quais os desafios enfrentados? Que perspectivas temos para o futuro?

REFERENCIAL TEÓRICO

Falar de ensino-aprendizagem de línguas, pressupõe discutir sobre as concepções de língua fundamentam nossa prática pedagógica. Pensando nisso, concordamos com Makoni e Meinhof (2006) ao afirmarem que a língua é uma construção social, um produto de intervenções sociais e históricas, nas quais estão envolvidos processos históricos de colonização, dominação e opressão que não podem ser esquecidos. Língua é cultura e se vincula a valores ideológicos, relações de poder e opressão, à expressão de identidades, ao empoderamento do sujeito e ao exercício da cidadania.

Além disso, concordamos com hooks (2000) ao afirmar que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos, necessariamente, altera o modo como sabemos o que sabemos” (p. 231). Entender essa relação direta entre língua, poder e

epistemologia, além de outras perspectivas que consideram a língua para além da viseira estrutural, é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem mais plural e crítico.

Nessa direção, entendemos, em consonância com Rajagopalan (2003), que o propósito de ensinar línguas é “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (p. 70). Portanto, não há como pensar esse processo de maneira monolítica, dissociado de uma realidade primordialmente diversa. Seguimos, então, uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas de maneira pluri e intercultural.

Em se tratando de perspectivas de ensino-aprendizagem, trabalhamos com o Ensino Baseado em Competências, defendido por Villa y Poblete (2010). Trata-se de uma “perspectiva na qual se estabelecem as competências que se pretendem desenvolver e se fundamenta em um sistema de ensino-aprendizagem que vai progressivamente promovendo o desenvolvimento holístico dos indivíduos envolvidos” (p. 29). Dentro do contexto do programa NuLi-IsF, trabalhamos com as competências pragmática, discursiva, sociolinguística, linguística, intercultural, estratégica e afetiva.

Ao conceber o material didático do curso, devemos levar em consideração quais competências serão desenvolvidas durante a aula. Mas o que entendemos por material didático? Alinhamo-nos à concepção de Tomlinson (2013, p. 2), que define material didático como:

Os materiais incluem qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua. Podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou sinestésicos, e podem ser apresentados em papel, através de apresentações ao vivo ou em cassete, CD-ROM, DVD ou na internet. Podem ser instrucionais, experienciais, elicitativos ou exploratórios, já que podem informar os alunos sobre a língua, podem proporcionar experiência da língua em uso, podem estimular o uso da linguagem ou podem ajudar os alunos a fazer descobertas sobre o idioma por si mesmos.

Partindo dessa concepção, seguimos os princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático propostos por Oliveira e Reis (2017). Evidentemente que com o contexto de aulas virtuais, adaptações para as novas plataformas são necessárias. Entretanto, algo que deve ser mantido nesse processo é a provocação para o trabalho em conjunto, seguindo os princípios da aprendizagem cooperativa e colaborativa, defendida por, entre outros, Johnson, Johnson e Smith (2006).

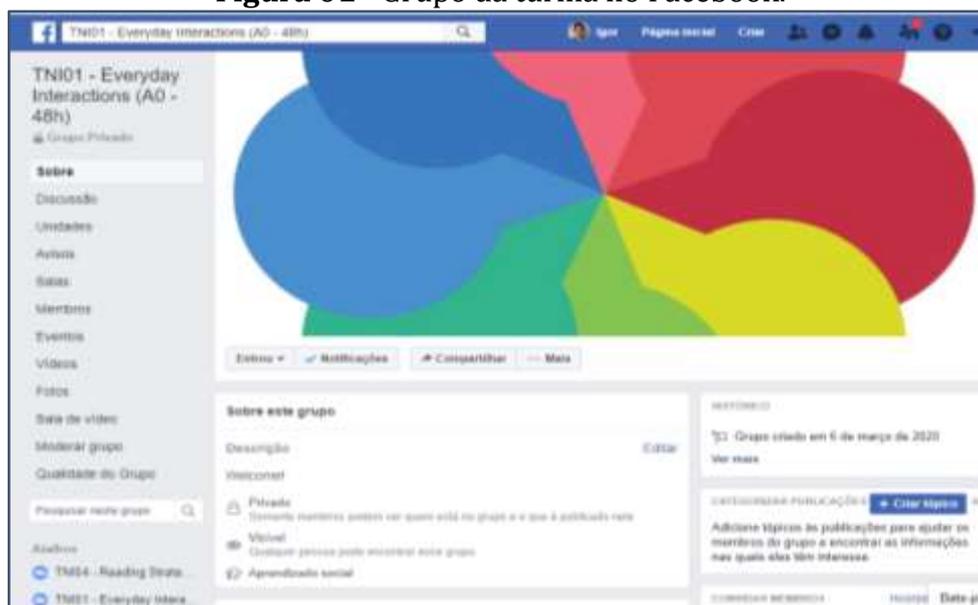
METODOLOGIA

O desenvolvimento do trabalho, de maneira geral, se deu por etapas que foram desenvolvidas de modo não necessariamente em ordem, e não necessariamente de maneira síncrona, a saber:

1. Planejamento de aulas: planejamento e preparação de aulas levando em consideração as competências a serem desenvolvidas e especificidades dos cursos.
2. Elaboração e adaptação de materiais: elaboração e adaptação de materiais didáticos já existentes, produzidos por docentes anteriores, adequando-os às plataformas virtuais, e ao proposto nas aulas planejadas.
3. Aulas: desenvolvimento de aulas virtuais durante o período dos cursos, através da plataforma *Facebook*.
4. Reuniões: participação de reuniões semanais, através do *Zoom*, com a coordenação do Programa e os outros professores, sempre discutindo e repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas.
5. Leitura e discussão: constante leitura e discussão sobre teorias da área da Linguística Aplicada e interdisciplinaridades.

Para a etapa 3, no desenvolvimento das aulas, utilizamos o espaço de um grupo privado dentro do *Facebook*, que pode ser visto na Figura 01. Todas as pessoas matriculadas na turma, coordenadoras e professor foram agregadas ao ambiente e as configurações do grupo foram alterados para o tipo “aprendizado social”.

Figura 01 - Grupo da turma no Facebook.



Fonte: Autoria.

O grupo já estava sendo usado de maneira complementar às atividades presenciais, entretanto, com o advento da pandemia, houve a necessidade de se pensar em uma metodologia para aulas virtuais no mesmo ambiente. De maneira micro, as aulas desenvolvidas no *Facebook* seguiram a metodologia apresentada na Figura 02. Utilizamos os recursos de transmissões ao vivo da própria plataforma, além dos recursos de criação, edição, reação e comentário de postagens dentro do grupo da turma.

Figura 02 - Metodologia das aulas desenvolvidas pelo Facebook.



Fonte: Autoria.

A sequência transmissão-postagem-acompanhamento se estendia, de maneira planejada, de acordo com a duração dos encontros com a turma. No contexto do curso de

Interações Cotidianas em Língua Inglesa, os encontros aconteciam duas vezes na semana, com 2h de duração cada.

AMBIENTAÇÃO

Durante o curso, as aulas se construíram, em sua grande maioria, via *Facebook* e *Whatsapp*, todavia, outras plataformas virtuais foram utilizadas ao decorrer do curso, como *Google Meet* e *Zoom*. Como justificativas da escolha pelo *Facebook* como ambiente para desenvolvimento das aulas, podemos apontar como principal a formação docente. Enquanto equipe, estávamos habituados ao modo de funcionamento do *Facebook* enquanto plataforma educativa, visto que já o incluíamos em nossas aulas presenciais, nas tutorias online, divulgação dos cursos, entre outras atividades. Além disso, destacam-se outros fatores, como: a possibilidade de realização de atividades de forma síncrona e assíncrona, possibilidade de organização e registro das atividades desenvolvidas, facilidade de acesso, e interface dinâmica e interativa.

Como já dito, utilizamos outras plataformas no decorrer do curso. Para além das plataformas principais *Facebook* e *Whatsapp*, desenvolvemos alguns dos encontros através do *Zoom* e *Google Meet*. Ademais, utilizamos *Youtube*, *LearningApps*, *Gartic* e *Lyrics Training*, o que estamos chamando de plataformas complementares, que ao serem integradas às plataformas principais, proporcionavam uma maior diversidade e amplitude dentro do meio digital.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nesta seção, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas durante as aulas do curso de Interações Cotidianas em Língua Inglesa, nível A0, carga horária de 48h. Além de apresentá-las, discutiremos brevemente sobre como a aplicação do material propiciou a interação entre os sujeitos.

Uma das atividades desenvolvidas nesse contexto foi a apresentada na Figura 03 abaixo. O propósito era trabalhar com vocabulário de vestimentas, praticando assim a descrição no *present continuous* com o verbo *to wear*.

Figura 03 - Atividade do Don't Rush Challenge.

Igor Mota
28 de maio

BEFORE WATCHING

Ask your partner the following questions. Post their answers here.

- Do you use social media apps or sites a lot? Which ones?
- Do you know the "Don't Rush" challenge? If yes, what is it about?
- Would you make a video for the "Don't Rush" challenge? Why or why not?
- How do you describe what someone is wearing?

TIP: CHECK FOR THE HASHTAG #DONTRUSHCHALLENGE ON YOUTUBE, INSTAGRAM OR TIKTOK TO WATCH MORE VIDEOS.

WATCHING

Watch one of the many family editions of the #dontrushchallenge below. Take notes of the most interesting parts for you.

Muslim Families Try the Don't Rush Challenge - Ramadan Edition.
Source: <<https://www.youtube.com/watch?v=YCSAAABGEN0>>

AFTER WATCHING

Make a screenshot of one of your favorite parts of the video. Post the screenshot and a brief description of what at least one person is wearing.

TIP: CHECK THE EXAMPLE IN THE COMMENT SECTION! PLUS, CHECK A BRIEF VOCABULARY LIST TO HELP YOU 🍌

Fonte: Aatoria.

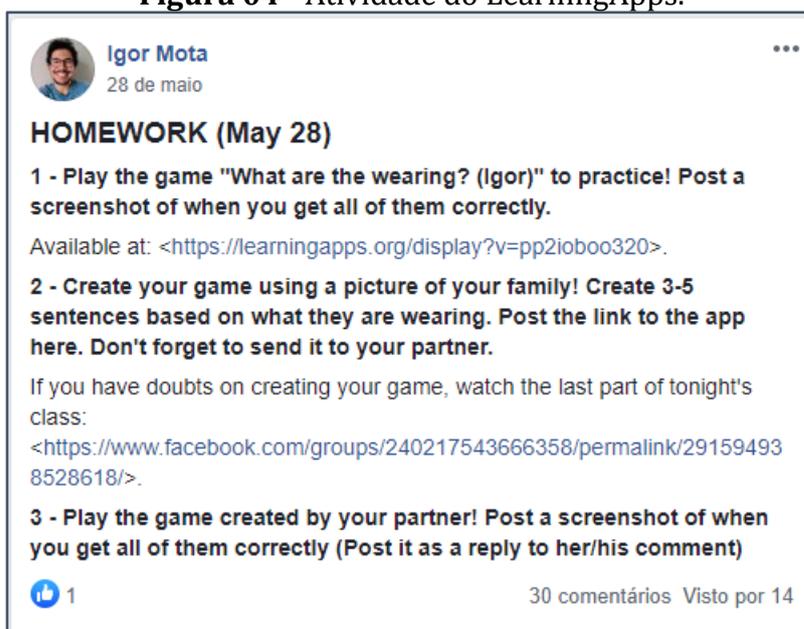
Como uma das unidades temáticas do curso era *Families*, utilizamos como recurso didático um vídeo da rede social TikTok, hospedado no YouTube, mostrando um desafio intitulado “Don't Rush Challenge”, em que famílias iam até a frente das câmeras e com um truque de edição de vídeo, trocavam de roupas. Para desenvolver a competência intercultural, optamos por escolher um vídeo que mostrasse famílias muçulmanas, em seus mais diversos tipos. A discussão sobre conceitos e tipos de família já havia sido feita em atividades anteriores.

Para provocar as interações e o aprendizado cooperativo-colaborativo, a atividade foi realizada em duplas, sendo que os/as alunos/as deveriam fazer as perguntas às respectivas duplas e publicariam as respostas do/da colega na postagem. Dentre as perguntas feitas antes de assistir o vídeo está “c) Você faria um vídeo para o Don't Rush Challenge? Por que ou por que não?”, apontando uma característica do material didático, com base em Oliveira e Reis (2017), que é a sua abertura, dinamicidade e dialogicidade. Essa pergunta foi feita com o propósito de receber o feedback da turma antes de propor uma futura atividade, que nesse caso seria a proposta de que eles/elas gravassem um vídeo para o desafio. Como a maioria respondeu que não faria a atividade, por diversos motivos, a proposta foi deixada de lado.

Após assistir ao vídeo, anotando os pontos mais interessantes, as/os estudantes deveriam fazer uma captura de tela da sua parte favorita e descrever o que as pessoas mostradas estavam usando. Ao fim do desenvolvimento da atividade, a turma apontou alguns desafios na hora de descrever roupas características de uma cultura que era até então pouco conhecida por alguns.

Uma outra atividade dentro da unidade temática *Families* foi proposta pensando no desenvolvimento de jogos pelos/as próprios/as alunos/as. A atividade pode ser vista na Figura 04. Como plataforma para criação do jogo, optamos pela utilização do site LearningApps, que permite o desenvolvimento de jogos educativos simples, de maneira descomplicada. Na transmissão anterior à publicação da atividade, foi explicado como a plataforma funcionava, como praticar com o jogo proposto e como desenvolver um novo jogo dentro da plataforma, a partir do jogo proposto. Como dito anteriormente, as transmissões ficavam registradas no Facebook, permitindo que até mesmo quem não estava presente de forma sincrônica tivesse acesso às orientações e pudesse desenvolver a atividade.

Figura 04 - Atividade do LearningApps.



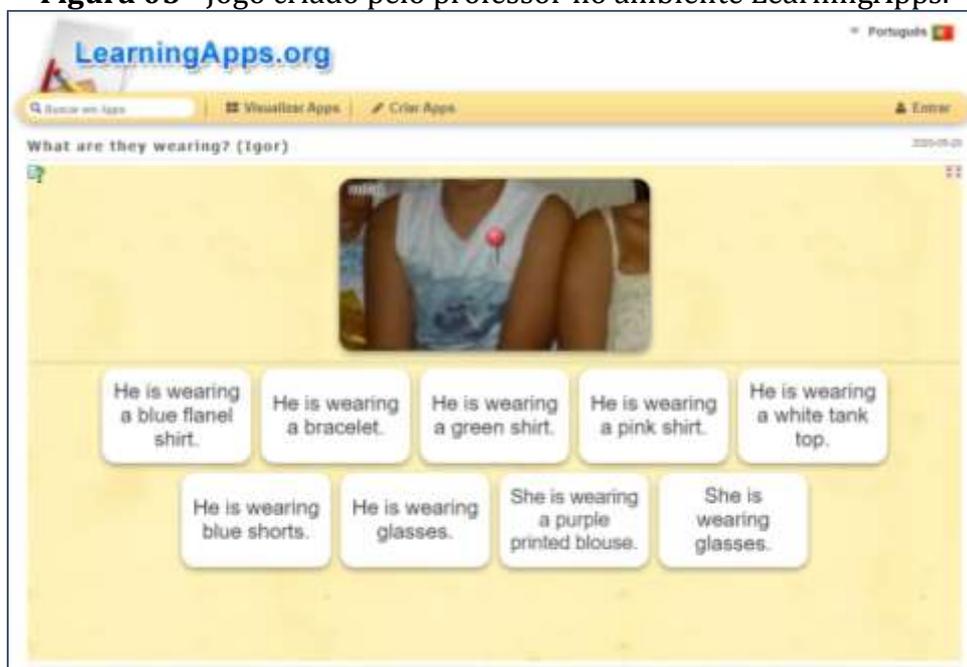
Fonte: Autoria.

O que foi proposto era que além de jogar o jogo criado pelo professor, os/as alunos/as criassem seu próprio jogo e enviassem para seu/sua parceiro/a, para que eles/elas pudessem jogar, e vice-versa. Provocando novamente interações não somente

entre os sujeitos numa única plataforma, mas também em outras plataformas digitais. Essa atividade também tem como pressuposto o que é defendido por Oliveira e Reis (2017), que o material didático deve “provocar utilização e criação de outros materiais pelos estudantes” (p. 203).

A dinâmica do jogo era a de “Emparelhamentos com Imagens”, como a própria plataforma LearningApps intitula. Os/as estudantes deveriam colocar uma foto de sua família e ir adicionando marcadores nas roupas que as pessoas da foto estavam usando, descrevendo-as, utilizando sentenças com o verbo *to wear* no tempo *present continuous*. Para completar/finalizar o jogo, era necessário que seus/suas colegas fizessem o emparelhamento correto das sentenças com o que estava marcado na imagem, como está mostrado na Figura 05.

Figura 05 - Jogo criado pelo professor no ambiente LearningApps.



Fonte: Aatoria.

Como resultados da atividade, destacamos aqui um jogo criado por um dos estudantes (Figura 06), que escolheu utilizar a foto da família da série animada estadunidense *Rick and Morty*, ao invés de uma foto de sua família. Assim como proposto por Oliveira e Reis (2017), o material se mostrou aberto e dialógico com as realidades dos/as estudantes, incluindo também os artefatos culturais que as permeiam.

Figura 06 - Jogo criado por um dos estudantes no ambiente LearningApps.



Fonte: Autoria.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ao longo do percurso, encontramos muitos desafios, sendo o principal deles a adaptação à nova realidade. As novas formas de construção das aulas e do material didático assustaram bastante a equipe. Avaliamos que em um contexto de novo normal, a modalidade virtual se mostrava como uma solução para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas trazia consigo novas competências que até então não eram tão cobradas dessas pessoas. Além disso, a evasão aconteceu numa velocidade não esperada, mas um número considerável de estudantes não participaram da primeira aula online, por conta da falta de conexão com a Internet ou de acesso a equipamentos tecnológicos de qualidade para permanecer acompanhando as aulas. Foi impactante e escancarou-nos as desigualdades.

De maneira geral, as novas aprendizagens sobre a língua, sobre a vida em pandemia, as novas aprendizagens sobre as plataformas, os novos problemas, as novas formas de construção de práticas pedagógicas online modificaram as pessoas. Tanto as que se incluem entre o público participante quanto àquelas que fazem parte do NuLi-IsF/UEFS. A formação do usuário de língua inglesa foi ampliada. O desenvolvimento da competência profissional do docente em formação de língua inglesa foi elevada uma potência ainda imensurável. O desenvolvimento da atividade resultou em avanços para a

formação holística do docente. Proporcionou experienciar ambientes diversos de sala de aula virtual. Comprovamos, ainda, de forma empírica, que conseguimos provocar o tão almejado engajamento das/os estudantes, o que contribuiu imensamente para o desenvolvimento exitoso das aulas.

Apesar das circunstâncias e dos obstáculos vivenciados, o trabalho foi bem avaliado e, sem sombra de dúvidas, por agirmos em equipe de forma solidária e colaborativa, com responsabilidade, compromisso, boa participação e engajamento de todas as pessoas envolvidas. Pretendemos, em breve, ofertar novos cursos de forma virtual, através de ambientes e plataformas que estão sendo estudadas por Grupos de Trabalho criados pelo programa.

REFERÊNCIAS

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; SMITH, K. **Active learning**: Cooperation in the university classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 2006.

LIMA, I. A. O. REIS, L. M. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 3, p. 194-206, set.-dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2604>>. Acesso em 27 de julho de 2020.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. London: GBR: Bloomsbury Academic, 2013.

VILLA, A.; POBLETE, M. (Dir.) **Aprendizaje basado en competencias**: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.

ALTERNATIVAS PARA O ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES SOBRE O QR CODE

Marília Gabriella Silva

Graduanda em Letras- Língua Portuguesa, Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e bolsista PBIC/ UEG. E-mail: gabii.marilia99@gmail.com

Márcia Aparecida Silva

Orientadora do Projeto de Iniciação Científica e Tecnológica (ICT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: marciasilva@ueg.br

RESUMO

As possibilidades de integrar dispositivos digitais na educação, como o QR CODE é uma alternativa para auxiliar o ensino de línguas estrangeiras. Em consonância com a nova realidade também no contexto social e mundial, que foi acelerada devido ao Sars-CoV-2 (COVID 19) consideramos necessária a reflexão e inclusão da tecnologia no processo de ensino de línguas estrangeiras, de modo que os professores se veem agora, obrigados a entrar nesse meio tecnológico e usar os recursos disponíveis. Nesse sentido, investigamos o aplicativo *QR CODE*, um código de barras bidimensional que contém informações pré-estabelecidas, como textos e páginas da internet que são convertidos em código QR que podem ser escaneados usando a câmera de celular e fornece acesso direto a informação. Diante disso, o QR CODE aponta como potencial para ser integrado na nova realidade do contexto educacional como um meio inovador e flexível, atendendo as demandas dos docentes e discentes, fornecendo a ampliação dos espaços de aprendizagem. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a utilização do *QR CODE* para o processo de ensino de línguas estrangeiras. Diante disso, abordamos pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino baseados em autores como Prensky (2010), Contreras (2017) e outros. Os resultados revelam que os recursos digitais tais como o *QR CODE* permitem e contribuem para o processo de ensinar uma língua estrangeira de forma mais atual e condizente com a realidade dos alunos, bem como o proporcionar o protagonismo dos alunos nos processos de experimentação, colaboração e execução das tarefas propostas.

Palavras-chave: QR CODE; Educação; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem-se propagado cada vez mais rápido em nosso cotidiano, de modo que está inserida em diversos âmbitos como no lazer e até mesmo na saúde. Não obstante, a evolução tecnológica também deve integrar a educação, uma vez que os métodos utilizados por professores de línguas estrangeiras ainda são tradicionais e arcaicos. Dessa

forma, faz-se necessário a inclusão de recursos digitais na metodologia de ensino de línguas para a nova realidade no contexto educacional.

Nesse viés, vários dispositivos estão sendo desenvolvidos com a finalidade de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles o QR Code, que atua como leitor de códigos e que passou a ser bastante utilizado em diversos meios, tais como nas transmissões dos shows em tempo real de todos os gêneros musicais no período da quarentena, em decorrência da pandemia que o mundo está vivenciando, sendo também parceiro de vários aplicativos como PicPay e PagSeguro.

Nessa linha de pensamento, podemos pensar esse aplicativo voltado para o ambiente pedagógico, pois acreditamos que ele poderá também contribuir para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante disso, muitas pesquisas estão sendo efetuadas em relação a aplicação e ao funcionamento do aplicativo.

O estudo de Ribas *et al.* (2017) fundamentou-se na capacidade de introduzir o QR Code no ambiente educacional e a facilidade do seu uso, visto que esta ferramenta digital apresenta um meio inovador para o ensino e colabora para a modernização dos recursos que o professor será capaz de empregar. Contudo, é crucial que o recurso tecnológico seja acessível para todos os alunos.

Enquanto a pesquisa de Felcher, Ferreira e Pinto (2016) investigou o papel do professor e o comportamento dos alunos diante da introdução das tecnologias digitais no processo de aprendizagem em uma escolar particular. Assim, os resultados obtidos salientam que a função do docente está na construção do conhecimento dos alunos, com métodos que dialoguem com a realidade nesse caso a tecnologia, e como resposta os discentes mostraram interesse pelo tema estudado desenvolvido por meio do celular.

Portanto, o presente plano de trabalho tem como objetivo investigar a utilização do QR Code para o processo de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Visando a possibilidade da contribuição e da facilidade da tecnologia para um método de ensino do professor de línguas mais atual e condizente com a realidade dos alunos.

ARCABOUÇO TEÓRICO

O acesso à tecnologia voltada para transmissão de informações, conteúdos e conhecimentos modificou-se por efeito dos avanços tecnológicos, manifestando maior

facilidade e rapidez para os usuários em sua utilização. Com isso, cria-se uma demanda para que também seja integrada na educação. Diante disso, Prensky (2010) propõe uma mudança no ensino e na sala de aula, denominando essa alteração em velha para nova pedagogia e a última constituindo-se em o modelo para o qual os professores devem utilizar na maneira de ensinar, visto que muitos educadores ainda são apegados aos velhos paradigmas e por isso “nossa tarefa hercúlea é a de deslocá-los, pelo mundo afora, em direção à nova pedagogia, com a maior rapidez possível” (PRENSKY, 2010, p. 202). Nesse viés, de acordo com o autor, na nova pedagogia “as crianças ensinam a si mesmas com a orientação do professor” (PRENSKY, 2010. p. 201) tornando o aluno protagonista do processo de aprendizagem com a ajuda e o incentivo do professor para desenvolver o próprio saber do educando.

Assim sendo, o papel da tecnologia é apoiar o discente em sua construção autônoma de conhecimento, como afirma Prensky (2010, p. 202) “[A] tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos”. Contudo, para que essa alteração ocorra, Prensky (2010, p. 204) argumenta que “precisamos trabalhar com nossos professores e convencê-los – por mais difícil que isso possa ser em alguns casos – a pararem de palestrar e a começarem a permitir que seus alunos aprendam por si mesmos”. Logo, é preciso caminhar em uma mesma direção e fazer entender que o uso da tecnologia disponível proporciona suporte ao novo paradigma de ensino.

Paralelamente ao que foi exposto, Carvalho e Sunaga (2015, p.141) reforçam que

[...] com o avanço das tecnologias digitais e a consequente facilidade de acesso à informação, a escola já não é a única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Por meio do desenvolvimento dos computadores, *smartphones*, *tablets* e *internet*, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora.

À vista disso, salientamos que há novas formas de acesso à informação e sendo possível a adaptação para a educação para que seja mais dinâmica e que os estudantes possam aprender em tempos e locais diversos.

Partindo da visão de Prensky (2010), o texto de Souza (2013) investiga, por meio de questionários encaminhados aos estudantes, o modo em que as tecnologias digitais os ajudam na aprendizagem da língua inglesa. O autor argumenta que o mundo moderno é ditado pelo uso intenso da tecnologia o que faz com que os participantes da pesquisa

sejam considerados “nativos digitais” por causa do contato deles com os dispositivos digitais, que desde sempre estiveram presente em suas vidas.

Consoante aos resultados da pesquisa de Souza (2013, p. 10), podemos notar que

[...] a maioria dos alunos acredita ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e acreditamos que isso motiva o aluno a buscar mais informações já que possui a consciência de que um novo idioma, como a língua inglesa, representa um papel importante em sua aprendizagem.

Tal fato nos indica que os alunos têm interesse em aprender inglês, posto que é a língua mais utilizada no meio tecnológico que manuseiam e muitos também consideram a necessidade de utilização no futuro em consequência de seu auxílio, por exemplo para viajar, conhecer novas culturas e pessoas, mas o contexto escolar não os motiva a estudar.

Nessa linha de pensamento, Carvalho e Sunaga (2015, p. 142) sugerem que “os professores podem potencializar suas aulas com diferentes tarefas e alcançar os alunos de uma forma que a metodologia tradicional, com suas aulas expositivas e o conhecimento centrado no docente, não permitia”. Tal abordagem é empregada em virtude da inserção da nova pedagogia sugerida por Prensky (2010) de que “o professor não é mais um transmissor do conteúdo, mas um orientador, mediador ou facilitador na construção do conhecimento; é quem auxiliará os alunos a aprender.” (CARVALHO; SUNAGA; p. 142).

Souza (2013, p.16), em sua pesquisa, afirma que ao perguntar os alunos se os professores aplicavam recursos tecnológicos em suas turmas “os relatos foram de que aplicativos do meio digital não são comumente utilizados em sala de aula”, afirmando então que as propostas didáticas não incluem dispositivos digitais. Além disso, a pesquisadora observou também que “o uso de tecnologias na sala de aula depende da situação da escola, e uma das diferenças parece estar relacionada à rede pública ou privada de ensino” (SOUZA, 2013, p.16).

Isto posto, podemos perceber que ainda há obstáculos para a reconstrução do conhecimento e que a metodologia empregada, nas pesquisas elencadas de Souza (2013) continua sendo o modelo clássico, mas é importante destacar que “a tecnologia não veio para substituir a sala de aula tradicional, e sim para garantir que novos recursos sejam utilizados com eficácia por meio de uma interação dos aprendizados presencial e on-line”, de acordo com Carvalho e Sunaga (2015 p.144).

Dessa maneira, a pesquisa de Souza (2013, p. 18) revela que “as tecnologias digitais são as maiores influenciadoras quanto ao interesse dos alunos a aprenderem a língua inglesa, pois em seus relatos afirmaram que o ambiente escolar não os influencia, naturalmente, a querer aprender uma nova língua” concordamos com a citação da autora, porque de fato é importante usar algo do cotidiano dos alunos como a tecnologia para a aprendizagem e desse modo resgatar o interesse do estudante no processo de aquisição de conhecimento. A pesquisadora ainda afirma que “os professores precisam atentar às possibilidades dos recursos tecnológicos, adequando-se à realidade da geração atual a qual ensinam, assim, tornando o processo de aprendizagem proveitoso e eficaz.” (SOUZA, 2013, p. 18).

Nesse intento, inferimos que a tecnologia é capaz de aumentar as oportunidades de ensino da língua inglesa e pode ser responsável pela aproximação da educação com o universo digital que os alunos estão inseridos, todavia esse recurso não está sendo explorado a favor do processo educacional.

Uma proposta para integrar a tecnologia à aprendizagem do aluno é o ensino híbrido que, segundo Carvalho e Sunaga (2013, p. 144), “é um programa de educação formal no qual um aluno aprende pelo menos em parte por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ ou ritmo do estudo, e em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.”

Nesse sentido, estabelece uma mescla do presencial com o online, sendo mais uma ferramenta para auxiliar o professor, uma vez que com esse método é possível personalizar e flexibilizar a partir das necessidades dos alunos e faz com os mesmos invistam mais tempo com o conteúdo que foi ministrado em sala de aula.

Por essa razão, para Carvalho e Sunaga (2013, p. 144) “com aulas híbridas é possível que cada aluna aprenda no seu tempo, utilizando os recursos tecnológicos para pesquisar ou consultar aquilo que lhe interessa” mas sem dispensar a presença do professor, ao contrário, participando e impulsionando a autonomia do aluno para torná-lo mais ativo na construção do conhecimento.

Proporcionalmente ao surgimento de novas tecnologias percebe-se mais possibilidades para o docente utilizar na prática de ensino e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, desse modo um recurso disponível para ajuda-los é a integração do aplicativo QR Code nas aulas. Visto que é um meio inovador e

criativo para o acesso instantâneo de informações e oferta facilidade para execução, como também fornece a ampliação dos espaços de aprendizado, permitindo ao estudante o contato com a matéria além do ambiente escolar em que são capazes de escolher o tempo e local para estudar.

Na próxima seção, abordaremos as funcionalidades do QR CODE, explicar seu uso e também refletiremos sobre sua proficiência.

QR CODE: EXPLORANDO A FERRAMENTA

QR CODE (Quick Response Code) pode ser traduzido como código de resposta rápida, foi criado em 1994 pela Denso-Wave (uma empresa do Grupo Toyota), no Japão³⁹⁴⁰ e consiste em um código 2D composto por quadrados e pontos que contém informações pré-estabelecidas que são convertidas em textos, vídeos ou páginas da internet. Esse conteúdo pode ser lido por meio da câmera de um celular ou *webcam*, e também pode ser compartilhado oferecendo acesso direto a uma página da *web*.

Para armazenar as informações e criar os *links* específicos, é necessário buscar um site que apresente a ferramenta de geração de um QR, sendo possível encontrar páginas na internet disponíveis gratuitamente (Figura 1).

⁴⁰ Informação retirada de: https://olhardigital.com.br/fique_seguro/noticia/voce-sabe-o-que-e-o-qr-code-a-gente-explica/90319.



Imagem 1 - Criar links de QR CODE

Posteriormente, deve-se inserir o *link* contendo a informação para ser traduzida, selecionando qual opção para decodificar, entre elas PDF, URL ou e-mail e assim o gerador irá criar o código QR.



Imagem 2: Link convertido em QR CODE

Dessa forma, o código estará disponível para *download*, como pode ser visto na figura 2 e pronto para utilização. A leitura do QR CODE pode ser feita por meio de um aplicativo leitor de códigos QR ou até mesmo só por meio da câmera de um celular ou webcam em que é preciso apontar a câmera para um QR CODE para que se redirecione para o link designado contendo as informações armazenadas no código.

Após explorarmos as funcionalidades do QR CODE, passamos a apresentar algumas atividades com a ferramenta; como nossa ênfase é o ensino da língua inglesa, nossas atividades serão para ensinar tal língua.

ATIVIDADES COM O USO DO QR CODE

Buscando verificar a contribuição do aplicativo QR CODE no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pensamos em uma proposta de atividade extra para os alunos estudarem em casa, voltada para a competência de *listening* utilizando como ferramenta o QR CODE, uma vez que a compreensão auditiva é importante para o desenvolvimento do aluno e é a primeira etapa para se construir as outras habilidades.

Nesse sentido, a atividade proposta tem como objetivo desenvolver a audição, o vocabulário, a pronúncia e também reconhecer os gêneros musicais. A ideia inicial é trabalhar a língua inglesa de modo a gerar maior envolvimento dos estudantes e tornara aprendizagem mais divertida.

Para a resolução do exercício é necessário fazer antes em sala de aula uma explanação dos diversos gêneros musicais. Posteriormente deve-se apresentar os diferentes estilos, como identifica-los e classifica-los, bem como trabalhar a descrição dos elementos presentes nas músicas.

Sendo assim, a atividade complementar irá conter uma tabela com vários QR CODES gerados pela professora que redirecionarão os estudantes para um código com os links para clipes do Youtube de múltiplas músicas com legendas em inglês. Para a resolução, primeiramente os alunos deverão indicar os gêneros listados nas faixas disponibilizadas e em seguida, escolherão entre as opções o estilo de maior identificação para estudar a pronúncia e vocabulário nos trechos presentes na música.

QR CODE TO YOUTUBE CLIPS

1- Listen to youtube clips and answer what the music genre is on each track:

TRACK	QR CODE	GENRES
1		
2		

3		
4		
5		
6		
7		
8		

Atividade utilizando QR CODE

Posteriormente à resolução do exercício feito pelos alunos, o professor pode divulgar um QR CODE contendo as respostas para que os alunos possam ver o que aprenderam.



Gabarito

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término deste artigo, como aluna do curso de Letras, compreendi que a tecnologia pode ser usada como ferramenta favorável à aprendizagem, igualmente ao livro didático, para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Ela pode ser utilizada também para incentivar e estimular a construção autônoma de conhecimento dos alunos.

Diante do momento atual de pandemia do COVID-19 as possibilidades da tecnologia digital tornaram-se o principal meio didático usado pelos professores, uma vez que não há opção em não trabalhar com esses recursos tecnológicos. Entretanto, se faz necessário aderir as plataformas *online* para dar continuidade ao aprendizado. Assim sendo, o QR CODE é uma alternativa que pode proporcionar novas maneiras de aprender e a ter acesso à informação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p, 141-154.

CONTRERAS, H. S. H. *et al.* **O uso do aplicativo QR Code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. 2017. Disponível em <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-2-O-USO-DO-APLICATIVO-QR-CODE.pdf>. Acesso em 30 de março de 2019.

FELCHER, C. D. O. FERREIRA, A. L. A. PINTO, A C. M. **Considerações sobre o uso do aplicativo QR Code no ensino da Matemática:** reflexões sobre o papel do professor. 2016. Disponível em http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/8323_4386_ID.pdf. Acesso em 30 de março de 2019.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** 2010. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289%20>. Acesso em 03 de abril de 2020.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. 2013. **A influência das tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa de nativos digitais.** Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/22507>. Acesso em 03 de abril de 2020.

O PÓS-MÉTODO E A PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS AUTÊNTICAS – EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DO ITALIANO EM CELS DE ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Solange Aparecida Cavalcante Ferri

Professora de Italiano no CEL (Centro de Estudos de Idiomas) da Seduc-SP, e mestranda em Estudos Linguísticos do departamento de Italiano da Universidade de São Paulo.

solangeferri@professor.educacao.sp.gov.br

RESUMO

No ensino de idiomas estrangeiros, a utilização de estratégias didáticas e de práticas autênticas, bem como o material de uso didático autêntico é fundamental. Entretanto, a maior parte dos métodos de que temos conhecimento não atentam para tal, tornando o estudo de L2 entediante e ineficaz. Este trabalho apresenta alguns conceitos e alternativas para reintegrar a autenticidade ao idioma, sem a qual o idioma é invariavelmente transformado em sequência de dados e informações monótonas, sem relação com o universo vivaz com o qual os alunos gostariam de ter contato. Aqui se pretende apontar possibilidades para que o professor não se veja nem como simples consumidor de métodos e de material didático, nem mais assoberbado em seu trabalho na busca por práticas e materiais autênticos.

Palavras-chave: Práticas autênticas, Didatização, Pós-método, L2.

INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino, principalmente os de língua estrangeira (L2), são apresentados primeiramente na versão teórica, para a comunidade acadêmica, e só chegam às escolas e seu público, caso cheguem, talvez décadas depois, na forma de livros didáticos, recursos multimidiáticos e afins. Os professores quase nunca participam das discussões em torno desses projetos. Eles ficam, invariavelmente, na ponta final do processo – o consumo dos métodos de ensino. É quando os métodos se transformam em materiais didáticos custosos para ele e seus alunos, ou quando eles chegam para eles, nas escolas públicas, vendidos para os governos através de vultosos contratos. Nem sempre os métodos e o material didático que acompanham determinada linha teórica são adequados para o aprendizado ou para o público a quem se destinam, apesar de seus textos, tabelas, esquemas e exercícios representarem praticidade para os professores, já assoberbados de trabalho. O problema é que grande parte desses métodos e de seu

respectivo material didático não considera a autenticidade em seus recursos, nem práticas autênticas para o ensino de L2. Seus livros trazem ilustrações inventadas, textos e diálogos elaborados para favorecer conteúdos gramaticais específicos e fotos generalizantes pouco ou nada relacionadas à vida e à cultura do país ou países onde se fala o idioma estrangeiro a ser estudado. A fim de que o estudo de L2 seja profícuo, porém, os elementos língua e autenticidade devem apresentar-se indissociáveis. A questão que surge daí é como ter acesso às práticas e materiais autênticos, visto que isso pode implicar custo, tempo, habilidade e condições para obtê-los.

METODOLOGIA / REFERENCIAL TEÓRICO

Cabe, primeiramente, conceituarmos o que chamamos “material didático” – ele é uma construção ou invenção baseada nos pressupostos de uma determinada metodologia. Deve seguir uma sequência de aprendizado e, para tal, vai fazer uso de tabelas, quadros, desenhos, fotos e recursos visuais vários. É apresentado no formato papel, áudio, vídeo e multimidiático. O termo “material autêntico” foi utilizado pela primeira vez por D. A. Wilkins (1975). Seriam textos, vídeos, áudios etc., utilizados na vida cotidiana nos países onde se fala o idioma estudado. Por suas características, propiciam experiências de vida real aos estudantes. A discussão criada no meio acadêmico foi exatamente quanto à utilização desse material, o que nos trouxe a definição de que somente é autêntico o que é mantido em seu contexto original. Ou seja: se um cardápio de restaurante italiano é utilizado numa escola pública na periferia de São Paulo, para o ensino do idioma italiano, ele não mais pode ser considerado material autêntico, pois foi tirado de seu contexto. Dessa forma chegamos ao conceito de “material autêntico didatizado”, ou seja, transformado em insumo para utilização na sala de aula.

Didatizar materiais, entretanto, não é tarefa fácil. Requer tempo, empenho e conhecimento por parte do professor. Requer, ainda, que ele seja um pesquisador, que tenha poder de reflexão, de decisão, perspicácia e que tenha coragem e curiosidade para experimentar novas estratégias de ensino, características que o tornam elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como definido por Kumaravadivelu

(2001), teórico do Pós-método: “Autonomous learners deserve autonomous teachers”⁴¹. Sob essa perspectiva, é o professor quem decide sobre o material a ser utilizado, e como. Nem ele nem seus alunos serão mais meros consumidores de material didático caro e sem conexão com sua realidade.

Grande parte do acervo utilizado nas aulas de Italiano, no CEL Itaquera (extremo leste da capital paulista) foram adquiridos ou coletados na Itália, já com o propósito de ser utilizado material autêntico em sala de aula. São embalagens de produtos locais, panfletos de pizzarias, cardápios, revistas em quadrinhos, livros, caça-palavras, bula de remédios, bulas de remédio, álbum de figurinhas, jornais de supermercados, anúncios vários, papel para embrulhar laranjas, bilhetes de metrô, prospectos de exposições culturais e artísticas, além de utensílios da vida diária, jogos etc.

Outra forma de o professor de idiomas conseguir material autêntico (não adaptado para o público estrangeiro):

- Papel: livros, revistas, anúncios e jornais autênticos, encontrados em livrarias e/ou bancas especializadas e/ou entes ligados ao idioma como consulados, institutos e centros de cultura); prospectos, avisos, embalagens, publicidade impressa em geral, estes podendo ser coletados *in loco* e através da contribuição de alunos e de uma rede criada entre amigos, entes e contatos para esse propósito.
- Vídeo: televisão local, provedoras de filmes e séries, documentários, animações e publicidade acessáveis gratuitamente pela internet e/ou através de contrato.
- Áudio: músicas, podcasts, audiolivros e rádio, acessáveis pela internet.
- Material palpável: utensílios da vida cotidiana, produtos

Com relação ao Italiano, é possível acessar gratuitamente à programação completa da RAI – rádio e tevê estatal italiana – através da internet. A rede RAI dispõe de inúmeros canais, entre eles um canal de notícias 24 horas e canais destinados ao público infanto-juvenil.

⁴¹ Alunos autônomos merecem professores autônomos (Tradução nossa).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os CEL (Centro de Estudos de Línguas) são um projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para alunos da rede estadual, a partir do 7º ano. Os CELs atendem alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental, e os mantém até que eles acabem seus cursos (dois idiomas por vez, e tantos quantos quiser fazer, enquanto for aluno regularmente matriculado), mesmo que já tenham concluído o ensino médio. A faixa etária de seu público varia mediamente entre 12 e 17 anos, com poucos alunos oriundos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Quando de minha contratação para lecionar Italiano no CEL de Itaquera (extremo-leste da capital paulista), o curso de Italiano não dispunha de quaisquer materiais. O único material à minha disposição era uma coletânea de livros, jornais, revistas, publicidade, embalagens, jogos, fotografias, souvenirs e utensílios da vida cotidiana recolhidos nos anos em que vivi na Itália, além de buscar bastantes outros materiais na internet, como tevês, áudios, vídeos, textos, publicidade, jornais, contatos pessoais etc. Esse material foi utilizado para acompanhar a sequência de aprendizagem descrita abaixo, que estabeleci para o primeiro estágio (semestre) do curso,

1. fonemas (fotos da vida cotidiana, publicidade e vídeos para ilustrar pronúncia correta e também incorreta do Italiano);
2. morfemas lexicais e gramaticais;
3. léxico genérico frutas e verduras (jornais promocionais de supermercados italianos), cores (cartela de cores de loja de tintas), animais (revista institucional de cadeia de petshops), objetos (revistas promocionais de loja de utensílios domésticos), família, substantivos abstratos, adjetivos e advérbios/locuções de afirmação, de negação, de tempo e de intensidade;
4. apresentação (de si mesmo e de terceiros), cumprimentos, expressões de dúvida, surpresa, gosto (folhetos de pizzeria), alegria, desagrado, agradecimento, desculpas e pedidos de explicação (com respectivas possibilidades de respostas);
5. numerais cardinais (tombola – bingo italiano);
6. numerais ordinais;

7. dias da semana e meses do ano (calendários autênticos); datas festivas. Horóscopo (fonte: internet).
8. falar sobre aniversários (calendários).
9. verbo *essere* (ser); verbo impessoal “*piacere*” (gostar) – vídeos publicitários, folhetos de pizzeria., jornais de supermercado.

Para incrementar nosso “acervo” de materiais autênticos, surgiu nas turmas primeiro o assombro, depois a ironia quanto aos equívocos nos nomes fantasia, supostamente italianos, de diversos produtos e estabelecimentos no mercado brasileiro. Os alunos começaram a fotografar e colecionar esses erros, compartilhando-os entre si e fazendo comentários, até uma aluna propor: “Já que o governo não nos manda livro didático, por que não escrevemos nosso próprio livro? Poderia se chamar *Como não aprender Italiano*”. Sua proposta transformou-se num projeto baseado em fotos e comentários que os alunos quiseram encaminhar para o departamento de Italiano da Universidade de São Paulo, almejando que ele pudesse ser publicado.

Somente três anos depois de iniciado o curso, o governo do Estado liberou verbas para a compra de livros didáticos, quando recebemos 20 exemplares (para 90 alunos) do livro *Nuovo Progetto Italiano* (Editora Edilingua). A quantidade insuficiente para todos e o tempo que já tinha se passado nos encontrou habituados à nossa particular dinâmica de trabalho, de produzir nosso próprio material. Uma das vantagens do livro didático é que ele traz cores reais da vida cotidiana na Itália: agências dos correios em amarelo e azul; caixas de correio vermelhas; ônibus da companhia de transporte de Roma em vermelho e branco/ laranja e branco. Outra vantagem é que ele facilita na organização do conteúdo, contrariamente à certa aleatoriedade que esta professora imprime ao trabalho (com algum senso de incapacidade).

As pesquisas sobre material e estratégias autênticas, entretanto, assinalam uma característica fordista do livro didático, a de organizar o conhecimento de forma segmentada, a fim de alcançar o máximo de alunos em menos tempo possível. Segundo Paniago (2014),

[...] qualquer que seja o livro utilizado pelo professor pode assumir características de manual, desde que seja utilizado como fonte única de conhecimento – mesmo porque devemos considerar que seu caráter, em princípio, é este – e que seu conteúdo seja simplificado ao ponto de sonegar elementos da realidade humana que impeçam a autoconstrução do indivíduo rumo à emancipação humana (97).

O livro didático levantou polêmicas entre os alunos com relação a classe social, mobilidade social, possibilidades, questão racial e machismo. Os jovens que aparecem no livro têm acesso irrestrito a educação e trabalho (ir à universidade e abrir seu próprio negócio sem mais problemas). Há diálogos no livro que aborreceram os alunos, como “Por que ela prefere namorar alguém que ainda estuda e não eu, que já tenho um trabalho?”, e “Ela é linda: cabelos loiros e olhos azuis”. De qualquer forma, os alunos queriam os livros para si. Como havia poucos exemplares, eles pediram para fotocopiá-lo, mas aí ganharam um problema: as cópias coloridas são muito caras, e eles acabaram perdendo o colorido da vida cotidiana na Itália. Donde, ainda que tornemos volta e meia ao livro didático, a maior fonte de insumos para o curso é sempre o material autêntico didatizado.

Sempre que têm a oportunidade, os alunos gostam de parar qualquer atividade para perguntar como é a Itália. . “Prof., como é uma casa italiana?”⁴². “Como se pega ônibus, na Itália?”. “Prof., é verdade que os italianos comem macarrão com colher e faca?”. Todos querem saber o que se come na Itália, como se come, como se parece uma nota de euro e que tipo de programação passa na tevê de lá. Evidentemente, sua realidade socioeconômica, como em tantos contextos semelhantes pelo Brasil, não permite que os alunos viagem ao exterior. Esse problema não pode nunca significar uma sentença de morte, e eles merecem ter suas perguntas respondidas.

A estratégia didática autêntica não é quantitativa, e nem sempre pode ser mensurada em forma de aprendizado específico ou nota atribuída. Mas ao contrário do que possa parecer, essas estratégias didáticas não são dispersivas – nem devem tornar-se dispersivas. Numa atividade de gastronomia, por exemplo, nem tudo correrá como o planejado: o tempo pode estar muito úmido, e pode ser que a massa do pão não chegue a levar; há uma greve de ônibus na cidade, e os alunos incumbidos de levar o chocolate do tiramisù para a aula não vão conseguir chegar à escola. Mas é já suficiente que o professor consiga envolver ou comover seus alunos, e esse sim é um ganho imensurável, acima de qualquer nota.

Abaixo estão listados alguns materiais autênticos frequentemente utilizados em nossas aulas de Italiano.

⁴² Questionamentos reais coletados entre 2014 e os primeiros dois meses letivos presenciais de 2020.

1. Cafeteira italiana/Montalatte/Cappuccino.

O propósito em apresentar a cafeteira italiana e a leiteira “de fazer espuma” aos alunos é fazer com que eles primeiramente toquem esses utensílios, que os desmontem, remontem e vejam como funcionam esses símbolos da vida cotidiana na Itália. A cafeteira metálica italiana já é conhecida de alguns alunos; a leiteira, menos – ela conta com um dispositivo interno na tampa, que permite aerar o leite e, assim, fazer o cappuccino – café com espuma de leite.

A princípio, os alunos devem apenas observar e manusear os utensílios. Dependendo de quantos alunos há por turma, isso pode ser demorado. Em Italiano, procuro dar-lhes comandos como “Aprite-la/e”⁴³, “Guardate come...”⁴⁴, “Attenzione, si rompe/si rompono”⁴⁵, “Ragazzi, sentite qua”⁴⁶ etc. Quando os alunos fazem perguntas em Português, às vezes consigo que eles as refaçam, dizendo-lhes: “Come si dice questo in Italiano”?⁴⁷ Já do primeiro estágio do curso (semestre), todos são estimulados a reagir a essa pergunta. Mas não podemos insistir muito nos elementos linguísticos além de léxico, comandos ou perguntas sobre preferências como ou de perguntas sobre preferências “Ti piace? Vi piace? Com'è? Buono o cattivo?”⁴⁸. Mais que isso seria interromper um momento de curiosidade e entusiasmo.

Quando é possível, a direção da escola autoriza o uso de uma pequena cozinha da unidade para fazermos o *cappuccino*, típico do café da manhã italiano. Quando não é possível, temos que nos organizar para levar o café e o leite em garrafas térmicas, separadamente, e aí os alunos não conseguem ver como funciona a cafeteira – trabalhando com estratégias autênticas, problemas como esse devem sempre ser considerados. Em geral os alunos também ficam decepcionados em saber que o cappuccino autêntico não leva ingrediente algum além de café e leite espumante – açúcar à parte, e eles podem verificá-lo em seus celulares, em Italiano, como se prepara um cappuccino. Os alunos

⁴³ “Abram-na/nas”.

⁴⁴ “Vejam como...”

⁴⁵ “Cuidado, pode(m) quebrar”.

⁴⁶ “Pessoal, deem uma olhada aqui”.

⁴⁷ Como se diz isto em Italiano?

⁴⁸ Você gosta? Vocês gostam? Como é? Bom ou ruim?

batem o leite e o juntam ao café. Ano passado fizemos uma campanha para reduzir o uso de material plástico descartável. Os alunos doaram copos de vidro para o curso de Italiano e uma das vantagens é que as fotos do cappuccino com o celular vêm mais elucidativas. Todos fotografam o cappuccino pronto, com a recomendação de que postem as fotos em suas redes sociais, com comentários em Italiano. Quando há a possibilidade, a atividade conta também com “cornetti” – pão que em São Paulo conhecemos como “croissant”. Nas aulas seguintes eles aprenderão como é o café da manhã na Itália: *cappuccino e cornetti* – o que já é um bom gancho para estudarmos outras refeições e os hábitos dos italianos à mesa – por exemplo, que os italianos usam um prato diferente para cada alimento, separando entrada, carboidrato e proteína.



Ainda sobre o argumento “café”, aconteceu de, certa vez, eu me recordar de referir aos alunos o hábito de os italianos pagarem um café a mais, nos bares – para que, sempre que alguém sem condições pedir um café, ele já esteja pago. Alguns alunos relacionaram esse hábito a um filme italiano disponível na Netflix, e muitos quiseram assisti-lo. Tempos depois, quando tiveram que contribuir com dinheiro para uma tarde com pizza, uma aluna deu dinheiro a mais, dizendo: “Pizza sospesa, Prof.”⁴⁹. Nesse momento, na sala, houve um longo silêncio comovido.

2. Papel de laranja.

Na Itália, o trabalho de cultivo e colheita da laranja é dividido entre cooperativas. Cada cooperativa há um nome e uma logomarca. Nome e logomarca de cada cooperativa são estampados em papel de seda que irão embalar cada laranja que irá para o mercado.

⁴⁹ “Pizza suspensa, professora” – ela deu dinheiro a mais para o caso em que algum colega seu não pudesse pagar pela pizza.

Em geral, esse papel acaba no lixo. Mas desde que comecei a recolhê-lo para usá-lo nos cursos de Italiano, descobri que muitos os colecionam, que há grupos de colecionadores espalhados por todo o mundo e que esse papel foi inspiração até para alta costura.

Conto aos alunos sobre o plantio de laranjas na Sicília, onde está concentrada a produção italiana de laranjas. A região é quente, devido a estar relativamente próxima à África e ao deserto do Saara. Utilizo meus dados móveis para conectar o aparelho de tevê da sala de aula à internet. Leio para eles, ou lemos juntos notícias sobre a colheita da laranja. Os trabalhadores geralmente são refugiados e muitas vezes imigrantes africanos clandestinos que trabalham por pouco, e em condição de precariedade. Aqui, o intuito é chamar sua atenção para o fato de que a Itália não é o país mais justo do mundo, e que também tem seus problemas. Por se tratar de uma região quente, a Sicília vai produzir laranjas de polpa escura, quase preta, ou da cor de beterrabas.

Distribuo entre os alunos as dezenas de papéis de laranja de meu acervo de materiais autênticos. O papel é frágil, e pode amassar ou rasgar com qualquer descuido. Neste momento, a experiência é sensorial e eles se sentem muito emocionados. De fato, algumas vezes tive que lhes dar os papéis, tamanho seu encantamento.



3. Bilhetes de transporte público.

Aluno: “Prof., os ônibus na Itália são cheios como os daqui?”.

Aluno: “Professora⁵⁰, quanto custa a passagem, na Itália?”

Prof.: “Vogliamo vedere com’è il trasporto in Italia?⁵¹”.

E seria o caso de conectar novamente o televisor da sala à internet para ver alguns vídeos sobre o transporte coletivo italiano, usando o pacote de dados de meu celular. A esse ponto, devo confessar que isso me sai bastante dispendioso e é melhor que eu lhes conte algo do que sei e que eles possam ver como são os bilhetes do transporte público da Itália. Talvez seja mais uma aula inteira que, como professora inexperiente, anos atrás eu daria como perdida.

Na Itália os bilhetes não são eletrônicos. Cada passageiro deve comprar seu bilhete dentro dos coletivos (onde as máquinas nunca funcionam, e onde não há cobradores) ou em pequenas lojas chamadas “tabaccai/o” (vendedoras autorizadas de bilhetes de transporte, bilhetes de loteria e cigarros).

Aluno: “Mas se o tabaccaio está fechado e se a máquina de bilhetes do ônibus está quebrada, posso viajar de graça? Afinal, não é culpa minha”.

Não. Há fiscais que andam pela cidade, entrando e saindo de ônibus, metrô e trens, só para garantir que ninguém viaje sem pagar. Sugiro que cada um use seu próprio celular para pesquisar o custo da multa para quem viaja sem bilhete. Nem todos têm celular e nem todos os que têm celular têm internet. Mas sempre há alguém que consegue se conectar à ATAC, empresa municipal de transportes de Roma (por exemplo), para obter essa informação em tempo real (hoje, a propósito, a multa está em € 104,90). A esse ponto os alunos podem calcular, rapidamente, quanto seria essa multa em reais.



⁵⁰ Professora.

⁵¹ Vamos ver como é o transporte na Itália?”.

4. Prospectos de exposição de arte.

A mostra “500 anos de Leonardo da Vinci”, no Museu da Imagem e do Som (MIS), em São Paulo, a partir de 2019, foi ocasião para que fosse proposto aos alunos de Italiano estudar avida e obra do inventor/artista na origem, com materiais autênticos. Dentre o material selecionado, escolhemos estudar o prospecto abaixo, de uma exposição semelhante realizada na cidade de Veneza, em 2008. Nas páginas centrais há fotos de obras que também fazem parte da mostra do MIS, com as respectivas exposições. Na última página há uma breve biografia de da Vinci. Alguns alunos se organizaram em grupos para ir ver a exposição em São Paulo. Na volta, puderam compartilhar sua experiência e impressões com os demais alunos, e estabelecer relações com o que tínhamos trabalhado na aula.

Aluno: “Prof., tinha um grupo de italianas, lá. Fomos conversar com elas. Elas falam igualzinho a senhora ensina!”.



A vantagem do acesso gratuito à programação da RAI é poder ter contato em tempo real com os acontecimentos e a publicidade local. Em 2016, o Dicionário Treccani lançou a graciosa campanha publicitária “Le parole valgono”⁵²Um dos alunos baixou o vídeo, e nos cedeu para utilização já no início do lançamento da campana. Da mesma forma, a partir de fevereiro de 2019, notei muitos alunos passaram a cantarolar espontaneamente um rap, até um deles pedir para vermos na tevê um vídeo de seu pendrive. Era de um cantor muito jovem chamado Mahmud, de ascendência árabe, cantando em Italiano. Ele acabara de vencer o *Festival di Sanremo*, um dos eventos musicais mais populares da Itália.

⁵² “As palavras valem” (tradução nossa).

Alguns alunos simplesmente tinham acompanhado o evento em tempo real, e agora estavam dançando pela sala de aula, encantados com seu novo pop-star, e falando até em criar uma fanpage para ele – sem falar do fato de que um jovem árabe vencer em Sanremo, cantando um rap em Italiano, teve um grande peso social e político, dada a intolerância de certos grupos naquele país.

Merrill Swain (2005) teorizou que, para que o aluno produza fala ou escrita, ele deve perceber o que ele não sabe, suas limitações na língua para tentar produzir “outputs”. O uso de materiais autênticos podem ajudar na esfera semântica da língua, num primeiro momento, para “passare da un’elaborazione puramente semantica della L2 a una più sintatica”⁵³.

Os alunos terem absorvido a importância dos recursos autênticos para o estudo do Italiano tem lhes dado autonomia, nosso maior ganho em termos de aprendizado. Da mesma forma, eles buscam seus vídeos e cursos online por conta própria, e trazem sempre informações de que nem eu mesma tenho conhecimento, mesmo em tempos de isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas bastante interessantes, em andamento, demonstram que o livro didático, além de não atender ao dinamismo do processo de ensino-aprendizagem, mantém o professorado preso à lógica do mercado e às leis do copyright – mesmo que seus alunos não tenham condições para comprar os livros didáticos de Italiano, cotados em euro, o professor incorre em crime caso faça cópias.

Da mesma forma, metodologias que prometem sucesso aos aprendizes só fazem desqualificar o trabalho do professor como ultrapassado e ineficiente. Se o aluno de idiomas perdeu tempo e não se tornou fluente, é porque o método não era bom, ou porque o professor não era suficientemente qualificado.

Devemos nos lembrar, sempre, que o trabalho do professor não é promover o sucesso dos alunos na forma de emprego, lucro ou posição social – esse não é o papel da

⁵³ “passar de uma elaboração semântica em L2 a uma mais sintática” (tradução nossa).

Educação, e nem o professor pode ser responsabilizado pelo desenho socioeconômico global, muito acima de sua capacidade de interferência e do qual ele também é vítima.

O uso de estratégias didáticas e práticas autênticas, em sala de aula, não extingue nem nega a necessidade de o aluno entender cientificamente seu objeto de estudo. Não tampouco que o professor vá passar a desprezar a utilização dos livros didáticos à sua disposição, bem como os aspectos interessantes e eficazes de alguns métodos para o ensino de idiomas. Os próprios métodos humanístico-afetivos ou alternativos propõem a utilização de estratégias e materiais autênticos, em consonância com “gli aspetti psicologici dell’apprendimento – l’atmosfera di classe, l’ambiente rilassante, la motivazione ecc.” (Borneto, 2005, p. 25) ⁵⁴.

É fato, porém, que a sala de aula é ambiente dinâmico, vivaz e de fomento, e nem sempre o livro ou o gráfico dão conta desse seu aspecto.

Para exemplificar isso, nos primeiros dias de março de 2020, um dos alunos conseguiu conectar seu celular ao televisor da sala, no canal de notícias da RAI. A reportagem no ar era sobre os milhares de mortos sem lugar nos cemitérios, por toda a Itália. Temo sempre que nem todos desenvolvam satisfatoriamente a habilidade de audição, e que não consigam compreender repórteres ao vivo, num clima nervoso, transmitindo notícias urgentes. Mas foi quando um daqueles repórteres disse a palavra “pandemia” que todos os alunos exprimiram expressões de espanto, em Italiano. Neste momento, recolhida em isolamento social, ainda consigo me lembrar de suas vozes dizendo “Mannaggia, non ci posso credere”⁵⁵. E foi quando soubemos que a vida e o mundo, a partir dali, seriam bastante diferentes.

REFERÊNCIAS

BEGOTTI, P. **Insegnare Italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autêntico all’analisi dei manuali in commercio.** Veneza: Università Ca’ Foscari di Venezia, 2007.

BORNETO, C. S. **C’era una volta il metodo.** Roma: Carocci editori, 2005.

⁵⁴ “os aspectos psicológicos do aprendizado – a atmosfera na sala de aula, o ambiente relaxante, a motivação etc.” (tradução nossa).

⁵⁵ “Caramba, não dá pra acreditar”.

FLEGE, J. E. **Imparare la pronuncia di una lingua straniera: possiamo farlo anche noi anziani?**. 2017. Circolo Culturale «Enrico Poggi» Via G. Verdi, 7 Tuscania (VT).

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, vol. 35, n. 4, p. 12. 2001.

PALLOTTI, Gabriele. **La seconda lingua**. Milão: Bompiani, 2006.

PANIAGO, M. L. A utilização do livro didático na sociedade do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p.95-114, dez. 2014 –ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Rômulo Francisco; SILVA, Rafael Ferreira. **O Italiano na esfera pública brasileira: relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), 2019.

SWAIN, Merrill. **The output hypothesis: its history and its future**. Toronto: 2005.

WILKINS D. A. **A communicative approach to syllabus construction in adult language learning**, in A. J. van Essen e J. P. Menting (org.), van Gorcum and Company, Nevada, 1975.

A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO APLICATIVO *GOOGLE FORMS* E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Jarbas Izidio dos Santos Filho

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Paulo - SP,
jarbas.unifesp@gmail.com.

Carolina Camargo Soares Figueiredo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo - SP,
carolinacsfiga@gmail.com.

Greice de Nóbrega e Sousa

Professora orientadora: Doutora, Docente da Universidade Federal de São Paulo - SP,
greicenobrega@gmail.com.

RESUMO

Neste trabalho pretende-se discutir sobre os alcances da ferramenta *Google Forms* e as limitações encontradas na elaboração e aplicação de atividades para ensino-aprendizagem de língua espanhola na oficina *Taller para hablar de cine*, oferecida como atividade de extensão. Em um primeiro momento, buscou-se planejar exercícios de leitura, escrita e compreensão auditiva, por meio do aplicativo *Google Forms*, a respeito de um *podcast* do filme *Tadeo Jones 2: el secreto del Rey Midas* (2017), e um vídeo sobre o filme *Joker* (2019). Objetivou-se dar suporte linguístico aos participantes do evento, para que, posteriormente, participassem, de modo efetivo, da discussão do filme *Medianeras* (2011), via aplicativo *Google Meet*. Compreende-se, assim, que as novas tecnologias fornecem diversas maneiras de planejar conteúdos e são relevantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, cabe salientar que o aplicativo *Google Forms* contém dispositivos limitados ou, até mesmo, inexistentes, os quais nos impuseram desafios no momento de desenvolver as atividades. Portanto, ainda que conciliar o planejamento metodológico das atividades de ensino de espanhol com o aplicativo em questão tenha sido bastante desafiador, a acessibilidade possibilitada pelo *Google Forms* foi determinante para encarar tal desafio e garantir que todos aqueles que tivessem um celular e conexão à internet fossem incluídos nessa proposta.

Palavras-chave: novas tecnologias, ensino de línguas, *Google Forms*.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *Taller para hablar de cine* foi desenvolvido por dois monitores da Unidade Curricular “Língua Espanhola 2”, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - *Campus Guarulhos*, sob coordenação da professora doutora Greice de

Nóbrega e Sousa, docente do departamento de Letras da UNIFESP. Os monitores são: o graduando em Letras da UNIFESP Jarbas Izidio dos Santos Filho, e a estagiária PAD (Programa de Aperfeiçoamento Didático) e mestranda do PPGL da UNIFESP Carolina Camargo Soares Figueiredo.

O público-alvo do *Taller para hablar de cine* eram estudantes, maiores de 16 anos e com nível básico de conhecimento da língua espanhola. A oficina contou com a participação de 19 estudantes. A matéria nuclear deste projeto funda-se na produção oral da língua espanhola, sendo sua atividade final a discussão do filme *Medianeras*, através da plataforma *Google Meet*. Para atingir tal intento foram elaborados exercícios de compreensão auditiva e leitora, ampliação de vocabulário e estruturas gramaticais com áudio e vídeo que traziam análises de produções fílmicas. Tais exercícios⁵⁶ foram desenvolvidos por meio do aplicativo *Google Forms*.

O *Google Forms* não foi projetado para ser um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), logo, suas características são distintas de uma plataforma de apoio ao ensino, por isso, apresentou importantes limitações na preparação das atividades do *Taller*, que serão discutidas por nós. Na realidade, trata-se de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, também usado para questionários e formulários de registro. Mesmo tendo consciência deste fato, elegeu-se este aplicativo por ser acessível e gratuito, para manejá-lo é necessário ter uma conta *Google* ou receber permissão de acesso pelo editor do formulário.

As adequações das atividades se deram, primeiro, pela impossibilidade de alterar a fonte dos enunciados (tipo de letra, tamanho e cor). Segundo, são poucas opções de tipo de exercícios, apenas: caixa de seleção (para mais de uma opção, no formato lista ou escala), múltipla escolha, resposta curta ou aberta. Para minimizar as limitações, optou-se por inserir imagens, tabelas explicativas, link do *podcast* e do vídeo.

Diante disso, um fator que norteou a estruturação dos exercícios está relacionado ao conhecimento linguístico dos participantes. Outro ponto importante diz respeito, justamente, ao acesso às tecnologias da informação pelos estudantes, porque a oferta da

⁵⁶ Já as tabelas foram realizadas pelos autores, com adaptações para o contexto do filme em questão, tendo por base a *Gramática y práctica de español para brasileños*, organizado por Adrián Pablo Fanjul (2011).

oficina se deu na modalidade a distância. À vista disso, faz-se necessário explorar alguns aspectos do letramento digital no ensino de línguas.

NOÇÕES DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

As práticas de letramento no ambiente virtual, em especial, nas últimas décadas, tornaram-se uma opção valiosa para dar continuidade às atividades escolares, a fim de enfrentar os novos desafios do ensino de línguas, neste caso, indo do impresso e presencial para o virtual e a distância. Assim, a sala de aula ganhou outras dimensões, repercutindo, inclusive, na relação com o tempo, na interação entre alunos e professores, na prática docente e no modo de aprender⁵⁷.

Segundo o *Grupo de Nova Londres* (COPE e KALANTZIS, 1996; 2006, apud TEIXEIRA e MOURA, 2012, p.56):

[...] as práticas de letramento contemporâneo envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Considerando todo este contexto, a criação de uma abordagem multidisciplinar dentro de um “espaço para manifestações culturais e interação social dos mais variados tipos” (BRAGA, 2013, p.15) é facilitada pelo acesso à internet via aparelho celular, o que torna possível a utilização de recursos virtuais disponíveis gratuitamente, como por exemplo *Google Meet* e *Google Forms*, para o ensino em geral e, em nosso caso, para atividades voltadas ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para tanto, um conceito essencial, que torna factível o ensino a distância, é o de multiletramentos, o qual contempla, por um lado, a multiplicidade cultural existente no convívio social do aluno e, por outro lado, a circulação social de vários textos híbridos na

⁵⁷ Durante a pandemia da *Covid-19* (abreviação de *Corona Virus Disease*, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, segundo a “Fundação Antônio Prudente”, do A. C. Camargo, 13 abr. 2020), no ano de 2020, a modalidade de ensino a distância se tornou a única possível, devido o distanciamento social, que criou restrições para realizar interações presenciais.

língua materna e/ou na língua estrangeira em diferentes campos considerados mais populares e/ou eruditos (CANCLINI, 2008, apud ROJO, 2012, p.13).

De acordo com Roxane Rojo (2012, p.23), o funcionamento dos multiletramentos ocorre da seguinte forma:

- a) interação e colaboração nas redes sociais;
- b) fraturação e transgressão das regras impostas previamente;
- c) transição de linguagens e culturas de uma mídia para outra.

No item (a), os mecanismos interativos e colaborativos consistem no compartilhamento de informações de imagens, vídeos e textos dentro do tema a ser trabalhado. Em relação ao item (b), para Rojo (2012), a fratura e a transgressão significam a produção sem a chancela de uma entidade superior e uma publicação por conta própria. Por fim, o item (c) refere-se a produções híbridas e mestiças que transitam em mídias distintas entre si.

Assim sendo, o uso cultural das produções cinematográficas norte-americana e das produções crítico jornalísticas independentes do mundo hispanofalante, cria diversas possibilidades de metodologia de trabalho utilizando, por exemplo, a forma de hipertexto indicado ou “produzido por nós, usando a internet para absorver expressão cultural no mundo da multimídia” (TEIXEIRA e MOURA, 2012, p.60).

ETAPAS DO TALLER

Retornando ao centro de nosso estudo, o *Taller para hablar de cine*, conforme antevê o termo *taller*, é uma oficina. Inicialmente, os participantes desenvolveram tarefas, a fim de alcançar o objetivo: utilizar a língua espanhola em um contexto de fala específico. A proposta, com orientações em espanhol, dividiu-se em três etapas, estruturada para sete horas de trabalho no total: a primeira e a segunda, de modo assíncrono, tinham como meta a realização de atividades no *Google Forms*, com base em um *podcast*⁵⁸ do filme

⁵⁸ Entende-se que:

Tadeo Jones 2: el secreto del Rey Midas (2017) e um vídeo sobre o filme *Joker* (2019). E a terceira etapa, de maneira síncrona, consistiu na realização de um debate sobre o filme *Medianeras: Buenos Aires na Era do Amor Virtual* (2011).

Os exercícios da primeira e segunda etapas integravam três tópicos, são estes: compreensão auditiva, ampliação de vocabulário e prática de estruturas gramaticais. A finalidade de tais divisões era auxiliar, e até ampliar, a competência linguística dos participantes, especificamente, a oralidade, pois o espanhol é, neste caso, a língua estrangeira. Já que na terceira etapa, os integrantes recorreriam a este instrumental para tecer argumentos, encadear ideias e expor pontos de vista, logo, comunicar-se de modo eficaz.

Este texto tem como foco as duas primeiras etapas, visto que nelas se deram a elaboração, aplicação e execução de exercícios no *Google Forms*. Vamos descrever cada etapa, destacando as soluções que encontramos para que esse aplicativo pudesse se converter em uma interessante forma de trabalho para estudantes de línguas.

A primeira etapa, projetada para ser integralizada em uma hora e meia, principiava com a escuta do episódio *La creación de Tadeo Jones, por Enrique Gato*, com duração de dez minutos. Este *podcast* foi produzido pela *Academia de Cine Española*, e integra uma série de programas cujo intento é publicizar o trabalho desenvolvido por profissionais que atuam em diferentes âmbitos do cinema. Neste episódio, adentra-se nos bastidores da produção de uma animação, na companhia e na voz do próprio diretor Enrique Gato, conhecendo mais de perto as dimensões do trabalho técnico e das particularidades deste gênero cinematográfico. Cabe ressaltar que os participantes poderiam voltar e ouvir o *podcast* quantas vezes desejassem, seja para entender dada palavra ou trecho, seja para aclarar a compreensão do tema.

O termo *podcast* vem dos conceitos de *iPod* (leitor digital portátil fabricado pela *Apple*) e *broadcast* (transmissão de dados), podendo definir-se como um ficheiro de áudio, normalmente em formato *MP3* (*Moving Picture Experts Group-1 Audio Layer 3*) ou *AAC* (*Advanced Audio Coding*), alojado na *Internet* e distribuído através da tecnologia *RSS* (*Really Simple Syndication*) de forma gratuita. (CARVALHO *et al.*, 2018, p.197, grifo dos autores).

As atividades foram organizadas em sessões. Por um lado, essa decisão gerou uma melhor organização dos conteúdos e tipos de atividades trabalhadas, por outro, facilitou a inserção de imagens e tabelas explicativas que poderiam ser acessadas na execução de cada atividade. Na seção 1, as atividades tratavam do tópico compreensão auditiva. No item 1 desta seção, os estudantes deveriam reconhecer que a temática tratada girava em torno de um dos três filmes da trilogia, assinalando, assim, a alternativa correta.

Imagem 1 – Questionário *Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2*, seção 1, item 1

1 - Enrique Gato dice que está trabajando en una de las películas de animación de la serie de Tadeo Jones. ¿de cuál parte se trata?



Opción A)



Opción B)



Opción C)



Fonte das imagens: sites diversos da internet⁵⁹.

⁵⁹ Respectivamente estão disponíveis em: <<https://images.app.goo.gl/8ZuCCA5UiBP8Hxti9>>; <<https://images.app.goo.gl/zf8RVTyAJ9MmTq8bA>>; <<https://images.app.goo.gl/RfcR5whPjbTuxcvt6>>; <<https://images.app.goo.gl/ATYeVLdtaGyb4jVc8>>.

Logo após, no item 2, o exercício solicitava que o fragmento, previamente delimitado no enunciado, fosse classificado em *verdadero* ou *falso*, com enunciados de a) até i).

Imagem 2 – Questionário *Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2*, seção 1, item 2

2- a) El director dice que utiliza la animación como un medio para crear cine de aventura.(0:47 - * 0:58)

VERDADERO

FALSO

Verdadero

Falso

2- b) La momia era el personaje principal y después pasó a secundario. (1:34-1:42) *

Verdadero

Falso

Fonte da imagem: disponível em: <<https://images.app.goo.gl/RUwxkhEJRqCrWTRs8>>.

No item 3, os alunos descreveriam, com suas próprias palavras, a resposta do diretor Enrique Gato ao questionamento citado no enunciado, como ilustrado abaixo. Esta questão fez com que os participantes voltassem ao áudio. Compreende-se, segundo as ponderações de Cassany, Luna e Sanz (2003, p.112)⁶⁰, que: “Los alumnos tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación, etc.” Então, refletir no

⁶⁰ “Os alunos precisam ter a oportunidade de escutar mais de uma vez o texto oral, para poder se concentrarem em determinados pontos: a pronúncia, o significado de alguma palavra, a entonação, etc.” (CASSANY, LUNA; SANZ, 2003, p.112, tradução nossa).

que concerne a compreensão auditiva, num movimento de progressão contínua, torna-se fundamental para a efetiva significação de dado texto.

Imagem 3 – Questionário *Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2*, seção 1, item 3, exercício a)



Fonte da imagem: site da internet⁶¹.

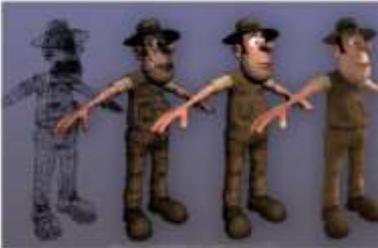
Já na seção 2, as atividades correspondiam ao tópico ampliação de vocabulário, com exercícios de a) até i). Solicitava-se a classificação das afirmações em *animación* ou *acción real*. Neste ponto, houve um aumento da compreensão do texto oral na medida que, a informação que tinha sido apenas ouvida, agora aparece escrita. Esse procedimento auxilia também na produção escrita e na aprendizagem da ortografia do espanhol, como no exemplo, retratado adiante:

⁶¹ Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/ucdyAvwfriw6WxQw5>>.

Imagem 4 – Questionário Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2, seção 2, exercício

os a), e b)

4 - a) El trabajo se hace a través de un proceso muy lento y costoso. *



Animación

Acción real

4 - b) Es necesario construir todo del cero, no hay nada prefabricado. *

Animación

Acción real

Fonte da imagem: site da internet⁶².

Na seção 3, as atividades pertenciam ao tópico estrutura gramatical. No item 1 da seção mencionada, o participante formaria, em primeiro lugar, uma frase a partir da explicação da tabela, a respeito dos usos dos intensificadores *muy* e *mucho*.

Imagem 5 – Questionário Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2, seção 3, item 1

1 - LOS INTENCIFICADORES - MUY / MUCHO - Mira sus usos y escribe un ejemplo, completando * la frase: "El podcast del director Enrique Gato me pareció ...".

MUY se utiliza con	<i>adjetivos</i>	La producción de cine de animación es muy lenta.
	<i>adverbios</i>	Salimos del set de rodaje muy tarde.
MUCHO se utiliza con	<i>verbos</i>	El director de animación trabaja mucho con el equipo de arte.
	<i>mayor, menor antes, después</i>	Me parece mucho mejor acompañar el desarrollo de la construcción de la película cerca de los actores y las actrices.
	<i>más/menos + adjetivos o adverbios</i>	Su afición por cine de aventura es mucho más antigua que su actuación como director.
MUCHO MUCHOS MUCHA MUCHAS se utilizan con	<i>sustantivos (hay que concordar en género y número)</i>	Enrique Gato tiene muchas ganas de dirigir una película de acción real. Muchos protagonistas de ciencia ficción trabajan en sets vacíos. Hay muchas películas como esta en el cine, principalmente, en películas de comedia.
	<i>más/menos + sustantivo</i>	El equipo del arte tiene mucho más trabajo en los proyectos de animación.

Tabela elaborada pelos autores, a partir de informações da Gramática y práctica de español para brasileños (2011).

⁶² Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/4CKraLk4HFnxRfrM9>>.

Em segundo lugar, o estudante completaria as lacunas do texto com um dos intensificadores, selecionado a resposta na forma de “múltipla escolha”. Uma vez que o *Google Forms* não oferece a seus usuários uma ferramenta para o preenchimento de lacunas no interior do próprio texto. Vejamos os exercícios de a) até g), como ilustrado adiante:

Imagem 6 – Questionário *Taller para hablar de cine: Tadeo Jones 2*, seção 3, item 1, exercícios a), b)

Lee el texto a continuación para aprender más sobre el cine y complétalo con MUY / MUCHO / MUCHOS / MUCHA / MUCHAS. *
(Texto adaptado de <https://psicologiymente.com/cultura/tipos-peliculas>)

1 - a) "Lo interesante de las películas es que nos llevan a lugares imaginarios pero que pueden parecer _____ reales. Nos invitan a pasar momentos emocionantes y nos dan la posibilidad de identificarnos con los personajes y sentir, como si la historia fuese nuestra, que es lo que piensan y cómo se sienten éstos. Las películas pueden ser una gran experiencia psicológica."

1. MUY
2. MUCHO
3. MUCHOS
4. MUCHA
5. MUCHAS

1 - b) "Hace tan solo una década, las únicas formas de ver filmes era en el cine, por VHS o por televisión. Además, había que verlos desde un lugar fijo, por ejemplo, el salón de nuestra casa. *

O item 2, da mesma seção, propõe que os estudantes analisem a explicação gramatical para identificar as *comparaciones* de: *inferioridad*, *superioridad*, *igualdad* o *irregulares*, com exercícios de a) até m), mediante a explicação da tabela, conforme consta abaixo. Dizendo de outra forma, a meta era classificar as sentenças comparativas e enumerá-las adequadamente, por exemplo: (2) *Las películas de terror son más aterradoras que las comedias.*

Imagem 7 – Questionário Taller para hablar de cine: *Tadeo Jones 2*, seção 3, item 2

4 - Mira la tabla de explicación y completa la frase como te parezca mejor:
 "Las películas de terror son _____ que _____."

DE SUPERIORIDAD	(1) más + sustantivo + que
	(2) más + adjetivo + que
	(3) verbo + más que
DE INFERIORIDAD	(4) menos + sustantivo + que
	(5) menos + adjetivo + que
	(6) verbo + menos que
Irregulares	(7) bueno/a: mejor que
	(8) malo/a: peor que
	(9) *grande: mayor/ más grande que
	(10) *pequeño/a: menor/ más pequeño que *Para comparaciones de cosas abstractas, se prefieren las formas mayor y menor.
DE IGUALDAD	(11) tanto/a/os/as + sustantivo + como
	(12) tan + adjetivo/adverbio + como
	(13) verbo + tanto + como

Tabela elaborada pelos autores, a partir de informações da *Gramática y práctica de español para brasileños* (2011).

Imagem 8 – Questionário Taller para hablar de cine: *Tadeo Jones 2*, seção 3, item 2, exercícios a), b), c), d), e)

4 - a) De acuerdo con la tabla, escribe el número a que se refiere el siguiente ejemplo de igualdad: "Tanto las escenas chocantes como la sensación de angustia me alejan de las películas de terror." (obs.; escribe sólo el número, sin paréntesis)

Short answer text

4 - b) De acuerdo con la tabla, escribe el número a que se refiere el siguiente ejemplo (irregular): "La audiencia a las películas de acción suele ser más grande/mayor que a los musicales."

Short answer text

4 - c) De acuerdo con la tabla, escribe el número a que se refiere el siguiente ejemplo (irregular): "Los efectos visuales de Star Wars son mejores que los de Los Vengadores."

Short answer text

4 - d) De acuerdo con la tabla, escribe el número a que se refiere el siguiente ejemplo de inferioridad: "Actualmente salimos menos que en la década pasada para ir al cine: se puede ver mucha cosa buena en casa, por internet."

Short answer text

4 - e) De acuerdo con la tabla, escribe el número a que se refiere el siguiente ejemplo de

A segunda etapa consistia em assistir a um vídeo relacionado a uma crítica cinematográfica denominada *Joker: sociedad corrompida*, de autoria de Herminio Orequi, com duração de, aproximadamente, 14 (quatorze) minutos. Nessa produção audiovisual, referente ao filme *Joker* (2019), o aluno poderia revê-la quantas vezes fossem necessárias, para responder o questionário que estava estruturado, no primeiro momento, para a

compreensão do contexto psicossocial do protagonista Arthur Fleck e, no segundo momento, a exposição das considerações e análises tecidas por Herminio Orequi do filme em questão.

Concluída esta fase, o próximo questionário do *Google Forms* implicava no conteúdo linguístico utilizado na crítica do filme, logo, a língua espanhola. Iniciou-se a seção 1 do formulário com a seleção dos antônimos, como *derecho/izquierdo*, *arriba/abajo*, *claro/oscuro*, entre outros, que apareciam no vídeo.

Na seção 2, o participante preencheria as lacunas das frases que necessitavam de expressões de continuação – características de sequências narrativas/descritivas e ligadas ao universo fílmico, como exemplificado abaixo:

Imagem 9 – Questionário *Taller para hablar de cine: Joker*, seção 2, questão (a)

a) _____ con Arthur Fleck, un protagonista infeliz con quien es fácil identificarse pues representa una clase social menospreciada. *

Marcar apenas una oval.

- RESULTA QUE
- AL PRINCIPIO DE LA HISTORIA
- A FINAL DE CUENTAS
- A MEDIDA QUE AVANZA LA PELÍCULA
- LA PELÍCULA COMIENZA

A seção 3 precisou ser construída por trechos do discurso e com opções de conjuntos de verbo, porque isso garantiu uma visualização mais adequada e “enxuta” do fragmento trabalhado. Tendo apenas que escolher a opção de conjunto de verbos, não corríamos o risco de uma variação muito grande nas respostas (o que poderia ocorrer caso tivessem que escrever cada verbo) e, assim, considerando que os participantes eram de nível básico, garantimos uma revisão das formas verbais no Presente do Indicativo. Por todas essas razões, o discente selecionaria os verbos no Presente do Indicativo, os quais foram extraídos do discurso do ator Joaquin Phoenix, na premiação do Oscar 2020, conforme a seguinte pergunta:

Imagem 10 – Questionário *Taller para hablar de cine: Joker*, seção 3, questão (c)

3 - c) "Creo que _____ la idea que el cambio personal significa sacrificar algo, renunciar a algo, pero los seres humanos, en nuestros mejores momentos, _____ tan creativos, inventivos e ingeniosos. Y creo que cuando nosotros _____ el amor y la compasión _____ crear e implementar sistemas de cambios que sean beneficiosos para todos los seres vivos y el medio ambiente (...)" . *

Marcar apenas uma oval.

- tenemos / somos / usamos / podemos
- creamos / son / ponemos / podemos
- pensamos / somos / usamos / miramos

Em seguida, na 4ª seção, os estudantes construíram opiniões utilizando verbos que introduziriam suas ideias, como *Considero + que + indicativo: Considero que el autor utiliza muy bien el ejemplo de los colores*. Na próxima questão, teriam que atribuir valor a algo ou a alguém usando o conjunto *Me parece + bien/mal + infinitivo: Me parece mal explotar los recursos naturales como lo hacemos*. Na última questão, o discente deveria iniciar uma conversa por escrito, para relacionar a outras opiniões, por exemplo, *Respecto a lo que dice + me gustaría añadir: Respecto a lo que dice el autor sobre la corrupción de la sociedad en que vivimos, me gustaría añadir que eso pasa en muchos niveles y aspectos de las relaciones humanas*.

Por último, na seção 5, na questão (a), o participante relacionaria o uso do verbo *gustar* com as frases que estavam no singular ou no plural:

Imagem 11 – Questionário *Taller para hablar de cine: Joker*, seção 5, questão (a)

	ME GUSTA	ME GUSTAN
las sagas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la actuación de Joaquin Phoenix en Joker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ver las entregas de premios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
las escenas con efectos visuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conocer la banda sonora de las películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el cine de acción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ainda na seção 5, a questão (b) trabalhava com a gradação do gosto, como podemos observar a seguir:

Imagem 12 – Questionário *Taller para hablar de cine: Joker*, seção 5, questão (b)

	Me encanta(n)	Me gusta(n) mucho	Me gusta(n)	No me gusta(n)	Odio
cuando el protagonista nos hacer reír y llorar también	<input type="radio"/>				
el cine contemporáneo, principalmente los documentales	<input type="radio"/>				
salir para ver películas en los cines de los centros comerciales	<input type="radio"/>				
finales abiertos	<input type="radio"/>				
los musicales	<input type="radio"/>				

Nas últimas questões desta seção, os participantes traduziram as seguintes frases: (a) *Me gusta aquella fotografía*; (b) *Te gusto*; e (c) *a Ana le gustan las animaciones*. Em relação às frases a) e b), o discente além de transformar as palavras para o português brasileiro, também teria que substituir os pronomes átonos do espanhol pelos pronomes tônicos do português brasileiro. Já na fase c), há uma omissão do pronome átono do espanhol na tradução, o que faz o aluno refletir sobre a ausência e presença dos pronomes entre as duas línguas. Tais estruturas de expressão de gosto trabalhadas com o verbo *gustar*, foram mobilizadas para que os estudantes pudessem praticá-las tanto de forma

mais dirigida, quanto de forma mais livre. Isso ajudaria em um melhor desenvolvimento individual no debate, momento em que colocariam seus pontos de vista e utilizariam muitas dessas estruturas.

Ao término das primeiras etapas, descritas anteriormente, os participantes se encaminhariam para o final do *taller*. Então, na data previamente estabelecida, ao longo de uma hora e meia, começaria o debate sobre o filme *Medianeras*, por meio do aplicativo *Google Meet*, mediante a confecção de uma breve lista de vocabulário do próprio longa-metragem, para tanto, os participantes deveriam assistir ao filme antes da discussão.

Nesta última etapa os estudantes dialogaram, grande parte do tempo, em espanhol. A professora Greice conduziu a discussão a respeito do filme *Medianeras*, colhendo as primeiras impressões dos participantes. O debate contou com: vocabulário relacionado ao cinema, seja sobre as temáticas do filme argentino, seja sobre a produção cinematográfica à recepção e crítica do público; expressões utilizadas para avaliar positiva e negativamente aspectos da produção cinematográfica; expressão de gosto (verbos *gustar*, *encantar*, entre outros); recursos linguísticos utilizados em sequências descritivas: verbos no Presente de Indicativo (*ser*, *estar*, *parecer*, *tener*, *haber*, etc.), adjetivos, intensificadores (*muy/mucho*) e comparação (*comparativas de superioridad, de inferioridad y de igualdad*).

Depois, os estudantes responderam perguntas no aplicativo *Mentimeter* no tocante: a trilha sonora, as imagens da cidade do filme e seu impacto na construção de sentido; a atitude dos protagonistas frente ao uso das tecnologias da informação, considerando as relações sociais e amorosas em um ambiente urbano, como Buenos Aires. Além disso, foram criadas “nuvens de palavras” no aplicativo *Mentimeter* que ajudaram no trabalho com o vocabulário do filme e, também, foi um motivador para a interação entre os participantes.

Ainda tratando da etapa três, cabe registrar um apontamento. Ocorreram manifestações positivas por parte dos estudantes no que tange a realização das atividades das etapas um e dois, pois, na opinião dos participantes, tais exercícios auxiliaram a compreensão de alguns aspectos da língua espanhola e o aplicativo *Google Forms* gerou uma sensação de conforto nos discentes, que relataram não terem tido problemas com a velocidade de processamento de sua conexão às atividades.

CONCLUSÃO

Voltando aos motivos enfatizados neste estudo, discutiu-se, mais especificamente, sobre a utilização do aplicativo *Google Forms* no ensino-aprendizagem da língua espanhola, no projeto de extensão *Taller para hablar de cine*. Objetivou-se usar a língua estrangeira, na modalidade oral, em um contexto que envolvesse a temática e a ambientação do filme argentino *Medianeras*.

Além disso, analisou-se os alcances da ferramenta *Google Forms* para a aplicação de atividades no projeto de extensão, dado que tal aplicativo não é um Ambiente Virtual de Aprendizado. Neste sentido, a obtenção de determinada plataforma de ensino não foi um pré-requisito exigido dos participantes do *taller*, tão pouco um aplicativo que demandasse pagamento para sua utilização, por estas razões o *Google Forms* foi escolhido. Mesmo que adaptações tenham sido necessárias para a construção das atividades podemos citar, por exemplo, a substituição de exercícios que solicitavam o “preenchimento de lacunas” para exercícios de “múltipla escolha”, o aplicativo cumpriu com as necessidades de construção do material didático. De igual modo, a compreensão dos textos orais, *podcast* e vídeo, pode ser explorada também na modalidade escrita. Ainda que não se exercitasse a oralidade com discussões ou roda de conversa, em uma interação que privilegiasse a oralidade nas atividades assíncronas, a prática escrita colaborou com outros aspectos que prepararam os participantes para a interação final.

Assim, os estudantes puderam compreender alguns aspectos gramaticais da língua espanhola, para utilizá-los ao longo da discussão proposta na terceira etapa. Exemplo disso, foi a elaboração de sentenças com o verbo *gustar*, seja de forma dirigida ou livre, tudo convergindo para a etapa final: o debate sobre o filme *Medianeras*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Cine. El podcast del cine español. La creación de Tadeo Jones, por Enrique Gato. **Spotify**. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/6YwAAwTnbcgbdLiaX8iuCj>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de *et al.* Uso de recursos *podcast* e *webquest* no estudo do tema avaliação na educação infantil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v. 11, n. 2, p.192-205, jul. 2018. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/12499>>. Acesso em: 02 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.192-205>.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. Trad.: Susanna Esquerdo. 9ª ed. Barcelona: Graó, 2003.

FANJUL, Adrián Pablo (Org.). **Gramática y práctica de español para brasileños**. 2.ed. São Paulo: Moderna. 2011.

MEDIANERAS: Buenos Aires na Era do Amor Virtual. 2011. Direção: Gustavo Taretto. Intérpretes: Javier Drollas, Pilar López de Ayala e outros. Título Original: Medianeras. Imovision: Cinema Latino-Americano. Argentina, cor, 95 min.

OREQUI, Herminio. Joker: sociedade corrompida. Sinécdoque – CineParaMilenials. **Youtube**. Disponível em: <<https://youtu.be/ZP48tjg0Fu8>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. *Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos*. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.55-74.



Editora
IDEIA

Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem