

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Adriana Moraes Rossi Mota**

**A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ENSINO REMOTO DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID 19: um relato de experiência.**

**Taubaté - SP**

**2022**

**Adriana Moraes Rossi Mota**

**A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ENSINO REMOTO DURANTE A  
PANDEMIA DA COVID 19: um relato de experiência.**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e  
Língua estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

**Taubaté - SP**

**2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M917c Mota, Adriana Moraes Rossi

A contribuição da sala de aula invertida na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental II no ensino remoto durante a pandemia da COVID 19: um relato de experiência / Adriana Moraes Rossi Mota. – 2022.

99 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Karin Quast, Departamento de Ciências Sociais e Letras

1. Língua Inglesa. 2. Pandemia. 3. Tecnologia de Informação e Comunicação. 4. Metodologia ativa. 5. Sala de aula invertida. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

**Adriana Moraes Rossi Mota**

**A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: um relato de experiência.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr<sup>a</sup>.: Karin Quast Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Eliana Vianna Brito Kozma Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Tania Regina de Souza Romero Universidade Federal de Lavras

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico o meu trabalho a Deus, por me sustentar até aqui. Aos meus pais e irmã, por todo companheirismo, amor e cumplicidade. Ao meu querido esposo Ricardo, meu amigo e companheiro de vida. Aos meus colegas professores que assim como eu, sonham e lutam por uma educação de qualidade. Aos meus queridos alunos que são o meu combustível profissional. Ao meu querido tio Paulo (*in memoriam*) que sempre será um exemplo de alegria, fé, justiça e honestidade. À minha amada filha Alice Maria que é minha base, meu orgulho. Sem vocês nada seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela vida e pelas bênçãos recebidas nesse momento tão difícil que passamos durante a pandemia.

Aos meus pais, que são para mim, o maior exemplo de determinação, amor e cuidado.

Ao meu esposo Ricardo Mota que sempre me apoiou e me incentivou.

À minha filha Alice Maria que é a pessoa mais importante da minha vida e que me faz querer ser cada dia melhor.

Aos meus colegas de trabalho por todo apoio, paciência e companheirismo.

Agradeço às professoras doutoras Silvia Matravolgyi Damião e Maria do Carmo de Almeida por todas as orientações e palavras de incentivo transmitidas no exame de qualificação.

Agradeço à minha querida Professora Doutora Karin Quast por aceitar o desafio e me respeitar sempre.

Agradeço às professoras doutoras Tania Regina de Souza Romero e Eliana Vianna Brito Kozma por aceitarem o convite de participarem como banca deste trabalho.

“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. ”

Jean – Jacques Rousseau.

## RESUMO

A COVID-19, pandemia global que marcou o século XXI, causou interrupções significativas em vários setores, dentre eles, a educação, que foi severamente afetada e decorreu na necessidade do ensino remoto. Muitos foram os desafios do ensino de inglês durante a pandemia da COVID-19 no Brasil diante do fechamento de escolas e a mudança abrupta para o ensino remoto emergencial. Buscou-se saber o que fazer e como fazer para que a participação dos alunos fosse satisfatória naquele período e em como saber se o aluno realmente havia aprendido se a câmera aberta não era um item obrigatório e, por diversas vezes, os alunos não se sentiam à vontade para abri-la. O objetivo geral desta pesquisa é discutir o processo de apropriação e utilização de Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de língua inglesa para o Ensino Fundamental II do ensino privado, no período da quarentena, por esta professora-pesquisadora. A pesquisa se inicia com uma revisão bibliográfica acerca de importantes eixos do conhecimento como letramentos, multiletramentos, TICs e metodologias ativas no âmbito do ensino de LI, que orienta a elaboração de atividades para o ensino de LI para o ensino fundamental II na modalidade ensino remoto, com aulas online e ao vivo, durante a pandemia, em uma escola particular no interior do estado de São Paulo. Essas atividades são discutidas via relato de experiência desta professora-pesquisadora. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, do tipo estudo de caso. Foi verificado que a metodologia sala de aula invertida para o ensino de LI mostrou-se positiva para o ensino fundamental II no ensino remoto durante a pandemia. Os avanços na tecnologia tornaram o ensino on-line mais viável e dinâmico e podem ser usados para enfrentar os desafios de adaptar o aprendizado ativo presencial a ambientes remotos. Além disso, os alunos participantes desta pesquisa podem agora se envolver com os materiais do ensino de LI a partir de um conjunto mais diversificado de ferramentas e recursos e obter mais controle sobre como e onde aprendem. As restrições impostas pela COVID-19 facilitaram conexões e colaborações significativas entre alunos e professores em alguns contextos, talvez representando um lado positivo para a crise, com potenciais benefícios contínuos para futuras aulas presenciais e remotas, como no contexto e realidade das salas de aula desta professora-pesquisadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Inglesa. Pandemia. Tecnologias de Informação e Comunicação. Metodologias Ativas. Sala de Aula Invertida.



## ABSTRACT

COVID-19, the global pandemic that marked the 21st century, caused significant disruptions in several sectors, including education, which was severely affected and resulted in the need for remote teaching. There were many challenges in teaching English during the COVID-19 pandemic in Brazil in the face of school closures and the abrupt shift to emergency remote teaching. It was sought to know what to do and how to do it so that the students' participation was satisfactory in that period and how to know if the student had really learned if the open camera was not a mandatory item and, on several occasions, the students did not feel free to open it. The general objective of this research is to discuss the process of appropriation and use of Active Methodologies and Information and Communication Technologies (ICTs) in remote English language classes for Elementary School II of private education, during the quarantine period, by this teacher-researcher. The research begins with a bibliographic review about important axes of knowledge such as literacies, multiliteracies, ICTs and active methodologies in the context of teaching LI, which guides the elaboration of activities for the teaching of LI for elementary school II in the remote teaching modality, with online and live classes, during the pandemic, at a private school in the interior of the state of São Paulo. These activities are discussed via the experience report of this teacher-researcher. This is a qualitative, interpretive, case study research. It was found that the inverted classroom methodology for teaching LI was positive for elementary school II in remote teaching during the pandemic. Advances in technology have made online teaching more viable and dynamic and can be used to address the challenges of adapting face-to-face active learning to remote environments. In addition, students participating in this research can now engage with LI teaching materials from a more diverse set of tools and resources and gain more control over how and where they learn. The restrictions imposed by COVID-19 have facilitated meaningful connections and collaborations between students and teachers in some contexts, perhaps representing a positive side to the crisis, with potential ongoing benefits for future face-to-face and remote classes, as in the context and reality of this classroom teacher-researcher.

**KEYWORDS:** English Language Teaching. Pandemic. Information and Communication Technologies. Active Methodologies. Flipped Classroom.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro de escolha para a aula 1 – <i>Students for peace</i> .....	60
Figura 2 : Unidade 6 trabalhada na aula – Livro: <i>Students for Peace</i> .....	63
Figura 3 : Imagens trabalhadas na aula 1 .....	65
Figura 4: <i>QR Code – Greeting People</i> .....	66
Figura 5: <i>Baamboozle   The Most Fun Classroom Games</i> .....	68
Figura 6: Como pesquisar um assunto no <i>Baamboozle</i> .....	69
Figura 7: Jogo selecionado e pronto para jogá-lo.....	69
Figura 8 : JAMBOARD .....	71
Figura 9: Atividade JAMBOARD .....	72
Figura 10: Atividades Jamboard na forma de quadro interativo.....	76
Figura 11: Continuidade do Quadro Interativo – 2.....	77
Figura 12: Mapa Mental.....	78
Figura 13: Mapa Mental depois de descobrirmos novas ferramentas tecnológicas ...	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1 As tecnologias da informação e comunicação</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 Letramento e multiletramentos na era digital no ensino de línguas</b> .....	<b>21</b>
1.2.1 Tecnologia no ensino-aprendizagem da língua inglesa .....	27
<b>1.3 Ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica</b> .....	<b>32</b>
<b>1.3.1 Importância do ensino de língua inglesa</b> .....	<b>32</b>
<b>1.3.2 O Ensino de língua inglesa na escola regular</b> .....	<b>35</b>
1.3.2.1 Principais aspectos do ensino da LI no ambiente escolar .....	36
1.3.2.2 Benefícios do aprendizado de língua e da cultura estrangeira .....	40
<b>1.3.3 Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de língua inglesa</b> .....	<b>43</b>
1.3.3.1 Metodologias Ativas .....	45
1.3.3.2 Metodologias Ativas e TICs .....	47
1.3.3 Sala de aula invertida: uma aprendizagem inovadora .....	50
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>53</b>
<b>2.1 Contextualização da Pesquisa</b> .....	<b>54</b>
2.1.1 A Escola .....	55
2.1.2 Participantes da pesquisa .....	55
2.1.3 Professora-pesquisadora .....	56
2.1.4 Os alunos .....	56
<b>2.2 Instrumento de coleta de dados e propósitos da pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>2.3 Material didático e estruturação da disciplina de língua inglesa</b> .....	<b>59</b>
<b>3 RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>63</b>
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Em virtude da pandemia da Covid-19, vários aspectos de nossas vidas sofreram mudanças e, no âmbito da Educação, professores tiveram que adotar formas diferenciadas de trabalhar utilizando recursos tecnológicos que, muitas vezes, não faziam parte de seu repertório.

Durante a pandemia, os professores, de modo geral, tiveram que se reinventar e readequar suas aulas presenciais para remotas e se redescobrir com o auxílio de diferentes práticas, dentre elas, as metodologias ativas, além das chamadas TICs. Diante desse cenário, muitos professores se viram com dificuldades em desenvolver suas aulas, em decorrência da falta de experiência, qualificação e conhecimento tecnológico. Outra questão, que também merece atenção, à adequação da escola em relação a essa nova situação: muitas delas estavam totalmente despreparadas para atender às necessidades dos alunos e professores como, por exemplo, prover uma plataforma para comunicação entre professores e seus alunos.

Destaca-se que a utilização das TICs na educação é uma premissa defendida e com amparo dado pela Unesco para a Educação para o período de 2020 a 2030. Desta forma, as minhas preocupações enquanto professora-pesquisadora e o enfoque da pesquisa estão alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o Objetivo no. 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” Além disso, considera-se os novos desafios à Educação com o acréscimo dos processos tecnológicos no ensino.

Importante ressaltar aqui, que processos tecnológicos se refere à tecnologia moderna, instrumentos ou propostas envolvendo o criar, projetar, modelar, prever e experimentar, em conjunto com a resolução prática de problemas. O termo “processos tecnológicos” é frequentemente citado no ensino, fazendo menção à tecnologia que oferece aos alunos informações de fácil acesso, aprendizado acelerado e oportunidades divertidas para praticar o que aprendem. Ele permite que os alunos explorem novos assuntos e aprofundem sua compreensão de termos, conceitos e conteúdos considerados difíceis.

Outro problema encontrado, durante esse período, diz respeito aos alunos, seus recursos tecnológicos, assiduidade e comprometimento durante as aulas remotas. Trago à luz da presente pesquisa, a minha experiência como professora há 15 anos e, atualmente, lecionando língua inglesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental II em escolas particulares na cidade de Caçapava, localizada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. A escola que corresponde ao que é descrito em meu relato de experiência é voltada para o ensino infantil, fundamental I e fundamental II e na quase tem a descrição das atividades realizadas com os alunos do Fundamental 2.

Com o decreto nº 343 do dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram substituídas por aulas em meios digitais devido à pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19. A referida escola então já começou a pesquisar plataformas e possibilidades de como abordaríamos essa nova situação. Como o material didático da escola é de uma editora que possui diversas publicações, logo nos foi apresentado por parte da direção da escola, um ambiente virtual de aprendizagem, que seria nossa comunicação com os alunos e, depois de muitos testes e pesquisa, a coordenação do colégio nos apresentou a plataforma do *Google Meet*.

Importante considerar que as escolas precisam contar com materiais didáticos alinhados ao escopo dos ambientes virtuais de aprendizado e ajudar os professores a planejar aulas, gerenciar o trabalho administrativo, acompanhar o desempenho, a atividade e o nível de envolvimento dos alunos, além de fornecer materiais adicionais e suporte para aqueles que precisam. Os ambientes virtuais de aprendizagem na educação descrevem uma ampla gama de plataformas tecnológicas cujo objetivo principal é estender a aprendizagem para além do espaço físico e sempre apoiado em materiais didáticos de qualidade. Esses ambientes permitem que o aprendizado ocorra fora da sala de aula, mesmo que o aluno esteja fisicamente localizado na sala de aula.

A partir da terceira semana do mês de março de 2020, os alunos tiveram uma semana sem aula, e nós, professores, começamos com intensos treinamentos remotos, que se iniciavam no período da manhã e, por vezes, se estendiam até o período da tarde, para que pudéssemos retomar as atividades de uma maneira totalmente nova, sem perder a qualidade do ensino. A escola possui sala de informática, sendo todas as salas de aula equipadas com data show e disponibilizou

aos professores notebooks, *Chromebook* e até uma ajuda de custo para os docentes que precisassem aumentar a velocidade da internet em suas casas.

A partir do momento que a escola apresentou a plataforma, comecei a pesquisar outras ferramentas para que eu pudesse utilizar durante as aulas. O horário escolar não foi reduzido, desta forma, os alunos ficariam na frente do computador das 7h20 até as 12h40. Como a coordenação nos orientou a dar pequenos intervalos durante as aulas, durante as minhas aulas os intervalos aconteciam em espaços de 20 minutos ou conforme sentia que a participação dos alunos diminuía e o cansaço batia.

Como era uma experiência nova tanto para os docentes quanto para os discentes, as primeiras aulas foram animadas e bastante participativas, mas conforme o tempo foi passando, aquilo que inicialmente era curioso, passou a ser algo comum e então, a minha inquietação em fazer com que os alunos participassem mais das aulas começou a surgir.

Tendo em vista esse cenário, a necessidade de nos remodelarmos e nosso interesse na utilização de Metodologias Ativas, o objetivo geral desta pesquisa é discutir o processo de apropriação e utilização de Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de língua inglesa para o Ensino Fundamental II do ensino privado, no período da quarentena, por mim enquanto professora-pesquisadora. De forma a alcançar este objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) descrever as práticas envolvendo Metodologias Ativas e TICs realizadas com alunos do ensino fundamental II de uma escola regular; 2) discutir as dificuldades encontradas por esta professora-pesquisadora ao precisar realizar as adaptações necessárias em sua prática frente à realidade de ensino remoto emergencial, no que concerne o uso de Metodologias Ativas e as TICs voltadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa; 3) refletir sobre os resultados de sua implementação.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, mais especificamente, um estudo de caso, que se inicia com uma revisão bibliográfica. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, o estudo de caso é a metodologia adequada, pois se discute as minhas interpretações enquanto professora-pesquisadora acerca de minhas elaborações e implementações na sala de aula sendo o meu contexto de atuação, ou seja, um ambiente natural (NUNAN, 1992).

Como instrumento de coleta de dados utilizei planos elaborados por mim durante o planejamento e diários elaborados após a implementação das atividades propostas para os diversos anos do Ensino Fundamental II. O método utilizado é o retrospectivo, pois relato minhas experiências e refletido sobre elas, nesse caso via os diários, após vivenciar a experiência. As reflexões e discussões estão amparadas nos teóricos que embasaram esta pesquisa e que trazem contribuições acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação; Letramento e Multiletramento na era digital no ensino de línguas; Ensino - aprendizagem de língua estrangeira na educação básica; a importância do ensino de língua inglesa e Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de língua inglesa.

Esta dissertação está dividida em quatro Capítulos:

No primeiro capítulo apresento as bases teóricas nas quais me apoio, iniciando com uma reflexão sobre o professor diante das TIC, além de questionar se o uso das tecnologias é realmente inovador e refletir sobre os desafios que encontro nessa nova realidade. Além disso, abordo o conceito e princípios subjacentes às metodologias ativas, dando ênfase na sala de aula invertida, bem como as principais bases conceituais do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica.

No segundo capítulo, dedicado à Metodologia de Pesquisa, apresento o contexto, os procedimentos de coleta e análise dos dados. No terceiro capítulo, discuto os dados coletados, trazendo as metodologias ativas utilizadas durante as aulas remotas com uma reflexão sobre os resultados obtidos com essa prática.

Por fim, apresento a conclusão, que descreverá todas as mudanças, desafios e reflexões que aconteceram nas minhas aulas e então analisados sob a minha perspectiva de professora-pesquisadora ao longo do período em que ministrei as aulas remotas e como a metodologia de ensino sala de aula invertida foi um agente transformador na prática como docente.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo discorre sobre as tecnologias digitais na comunicação e práticas educacionais que são ferramentas, sistemas, dispositivos e recursos eletrônicos que geram, armazenam ou processam dados. Alguns exemplos bem conhecidos incluem mídias sociais, jogos on-line, uso de recursos em multimídia, telefones celulares e outros dispositivos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem digital. A ideia é aprofundar o conhecimento sobre o uso eficaz e apropriado de tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sistemas educacionais.

As TICs desempenharam e continuam a desempenhar um papel essencial para se fornecer educação aos alunos fora da escola. Diversos países foram capazes de implantar tecnologias de aprendizado remoto usando uma combinação de TV, Rádio, Plataformas On-line e Móveis. No entanto, outros países mais pobres e/ou desiguais, e algumas regiões, cidades, bairros, escolas do Brasil, não participaram do processo envolvendo a amplitude do aprendizado remoto, de modo que a pandemia acabou por desencadear perdas significativas no aprendizado com o fechamento de escolas e o acesso limitado a esse tipo de aprendizado.

Para fechar as brechas digitais na Educação e alavancar o poder da tecnologia para acelerar a aprendizagem, reduzir a pobreza de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de habilidades, um foco deve ser colocado no enfrentamento aos desafios em: i) infraestrutura digital (conectividade, dispositivos e software); ii) infraestrutura humana (capacidade dos professores, competências dos alunos e apoio dos pais); e iii) sistemas logísticos e administrativos para implantação e manutenção da arquitetura tecnológica., como citado anteriormente, baseado em Barreto (2006); Barton e Lee (2015); Fava (2016); Soares (2017); Silva, Ramos e Sodré (2020); Costa, Borsatti e Gabriel (2020). Essa questão exige refletir sobre as lições da implementação do aprendizado remoto durante a pandemia da COVID-19 e abordar a nova divisão de acesso à infraestrutura digital.



## 1.1 As tecnologias da informação e comunicação

Um dos marcos da revolução tecnológica ocorreu ao final da Segunda Guerra Mundial, caracterizando assim a Sociedade da Informação. Este conceito, utilizado nos últimos anos deste século, trata das transformações ocorridas em virtude dos avanços tecnológicos e das telecomunicações – conhecidas como tecnologias da informação e comunicação. Na atualidade, essa revolução gerou mudanças no que se refere à qualidade, quantidade e velocidade das informações, influenciando no desenvolvimento da sociedade e no comportamento social, conforme destacam Pereira e Silva (2011).

A partir da década de 1990, as novas tecnologias vêm evoluindo e ganhando espaço no cotidiano das pessoas e são utilizadas no compartilhamento de informações e conhecimentos, melhorando e flexibilizando tempo e velocidade da comunicação. Essa expansão no uso das tecnologias na educação no Brasil começa com o advento da Internet na década de 90 e face à criação da Secretaria de Educação a Distância no Ministério da Educação com ferramentas e programas que valorizam a incorporação das TIC na educação (ALMEIDA; VALENTE, 2016).

Com o estado atual da nossa realidade pandêmica, as novas tecnologias que amparam a aprendizagem como TVs, rádios, projetores, computadores, laptops, tablets, e *Smart Boards*, que antes eram apenas utilizadas de maneira esporádica em sala de aula, tornaram-se um meio para que o ensino-aprendizagem pudesse se tornar mais democrático, viabilizando a educação. No entanto, muitos ficaram à margem das iniciativas que envolveram o uso de recursos tecnológicos na educação e ainda existem muitos desafios nesse sentido sob diferentes perspectivas: de alunos e professores.

Lobo e Maia (2015) destacam que as TICs são responsáveis por mudanças na comunicação, pois permitem que as pessoas tenham mais acesso à informação e provocam transformações significativas na aprendizagem. Essa relação entre as mudanças na comunicação no campo educacional tem destaque dado por Levy (2000), Sancho (2006) e Silva (2011).

Há uma crença generalizada de que as TICs podem e irão capacitar professores e alunos, transformando o ensino e processos de aprendizagem de altamente dominados pelo professor para centrados no aluno, e que essa transformação resultará em maiores ganhos de aprendizagem para os alunos, criando

e permitindo oportunidades para que desenvolvam sua criatividade, habilidades de resolução de problemas, habilidades de raciocínio informativo, significando a lógica fundamentada nas informações que são repassadas ao indivíduo, como citam Fava (2016) e Soares (2017), habilidades de comunicação e outras habilidades de pensamento de ordem superior. No entanto, existem atualmente dados muito limitados e inequivocamente convincentes para apoiar essa crença.

Percebemos que uma das dificuldades persistentes em relação ao uso da tecnologia na educação é que os planejadores educacionais e os defensores da tecnologia pensam primeiro na tecnologia e só depois investigam as aplicações educacionais dessa tecnologia. As TICs são vistas como menos eficazes (ou como ineficazes) quando os objetivos para seu uso não são claros. Embora tal afirmação pareça ser evidente, os objetivos específicos para o uso das TIC na educação são, na prática, muitas vezes definidos de forma muito ampla ou um tanto vagamente. Acreditamos que os usos específicos das TIC podem ter efeitos positivos no desempenho dos alunos quando são usadas de forma apropriada para complementar as filosofias pedagógicas existentes do professor.

Barton e Lee (2015) apontam que os professores qualificados e capacitados digitalmente para usar as TIC, pautados por abordagens de ensino e amparados em recursos tecnológicos, podem fornecer opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem sua compreensão do conteúdo didático e deixá-los bem preparados para lidar com as mudanças tecnológicas em curso na sociedade e no local de trabalho.

Ademais, Fava (2016) reforça que, tanto as instituições quanto os professores, ao planejarem o uso de TICs, devem considerar os seguintes aspectos: a equação de custo-benefício total, fornecimento e manutenção da infraestrutura necessária e meios para garantir que os investimentos sejam combinados com o apoio de todos os outros docentes e outras políticas destinadas ao uso eficaz das TIC.

Segundo Barreto (2006), o foco mais importante corresponde à incorporação das TIC para o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, sugerindo, mais do que uma simples presença benéfica para a aquisição do conteúdo, que possibilite uma contextualização e instaure diferenças qualitativas no processo de formação do aluno.

Nessa linha de pensamento, Fava (2016) destaca que a educação tem passado por mudanças significativas e alunos e professores precisam estar preparados para

tal. O desenvolvimento de ferramentas que possam propiciar mais interatividade e envolver os alunos de maneira expressiva em seu processo de ensino-aprendizagem exige que os docentes trabalhem a maturidade, engajamento e responsabilidade de seus discentes para o alcance da sua aprendizagem e desenvolvimento, fazendo-os assumir o protagonismo estudantil.

Para Cony (2010), em uma matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, o andamento da aula pode ser afetado por detalhes, ou seja, a aula pode ser extremamente esclarecedora e fazer com que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, como pode ser que não aconteça interação e participação, passando a ser uma aula em que o aluno é considerado apenas um agente passivo. Muitas vezes, nós, professores, achamos que a atividade que preparamos fará com que o aluno desenvolva suas habilidades e que ocorra uma reflexão e interesse sobre o assunto abordado, sendo um elemento transformador de sua aprendizagem. Entretanto, por imaturidade ou simplesmente por falta de estímulo, aquela atividade não atinge o nosso objetivo e torna-se desinteressante e chata para os alunos. Por isso, temos que conhecer a realidade dos nossos alunos, seus gostos e interesses para que possamos ter a interação e protagonismo tão desejados.

Scheifer e Rego (2020) chamam a atenção para essa transformação educacional que ocorre nesse momento de pandemia e nos fazem refletir sobre os usos das novas tecnologias. Algumas escolas vêm utilizando, cada vez mais, um conjunto diversificado de ferramentas de TIC para comunicar, criar, disseminar, armazenar e gerenciar informações.

Em contextos onde as escolas possuem mais recursos, as TIC também se tornaram parte integrante do processo ensino-aprendizagem, por meio de abordagens como a substituição de lousas por lousas digitais interativas, usando os próprios *smartphones* dos alunos ou outros dispositivos para aprender durante o horário de aula e o modelo de “sala de aula invertida”(a ser discutido adiante), onde os alunos assistem às aulas em casa pelo computador e usam o tempo da sala de aula para exercícios mais interativos (ALMEIDA; VALENTE, 2016).

Outra crítica apresentada refere-se ao contexto de escolas particulares onde a transmissão virtual das informações e do conhecimento é feita em casa ou na escola pelo professor por plataformas de videoconferência. Nesse novo contexto, Scheifer e Rego (2020) refletem sobre as dinâmicas que acontecem nessa nova realidade. Pelas plataformas de videoconferências é necessário que os alunos mantenham seus

microfones desligados para que não ocorram interferências de ruídos. Em contrapartida, se estivéssemos em uma sala de aula “real”, essa condição de ruído seria absolutamente normal. Nesse novo processo que temos vivido sob mediação da tecnologia digital e recursos de comunicação remota, estabelece-se uma prática pedagógica centrada no professor, desencorajando a polifonia e as trocas de experiências entre os estudantes.

Nesse cenário síncrono aparece uma nova problemática no cerne da situação que é o fato de que há uma mistura entre o espaço-tempo educacional público da escola com o espaço-tempo educacional privado da família, fazendo com que as famílias se tornem vigilantes sobre as situações e interações que acontecem no momento escolar do aluno e de suas atividades, assim como criando questionamentos sobre o modo de ensino aplicado pelo professor.

Diante de todo cenário e situações mencionadas anteriormente, avaliamos a relação entre tecnologia e aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 2000).

O conceito de letramento é dado como prática social, com foco na aprendizagem, capaz de gerar uma real compreensão e da aplicabilidade daquilo que foi apresentado durante as aulas à realidade do aluno.

Radfahrer (2011) crítica a nova realidade em que vivemos, onde tudo é inacabado e precisa ser realizado, respondido de maneira imediata. Passamos por uma mudança social que se originou com o surgimento das mídias sociais e que se mesclou às regras de convívio social, segundo a qual devemos sempre estar conectados e as respostas devem ser instantâneas para que não haja nenhum desconforto nas relações sociais. O autor ainda aponta que técnica e tecnologia devem sempre estar em sincronia para que sejam utilizadas de maneiras satisfatórias e eficazes.

Diante do atual cenário pandêmico, e com a utilização de aulas remotas, percebe-se que os programas de preparação didática dos professores para o uso das novas tecnologias são falhos, pois o professor é capacitado para o uso do equipamento e não de suas ferramentas, que podem revolucionar o ensino.

Lévy (2000) aponta que os equipamentos são todos os acessórios tecnológicos que nos são disponibilizados como, por exemplo: computador, *tablets*, *smartphones*, data shows, *drones*, impressoras. Já a ferramenta é qualquer instrumento que se usa para a realização de atividades como, por exemplo,

e-mail, chat, blog, aplicativos, realidade virtual aumentada, teleconferências e aulas por satélite.

Os professores, como lembram Barton e Lee (2015), Fava (2016) e Almeida *et al.*, (2017), precisam de oportunidades específicas de desenvolvimento profissional para aumentar sua capacidade de usar as TIC para avaliações formativas da aprendizagem, instrução individualizada, acesso a recursos *on-line* e para promover a interação e colaboração dos alunos.

Tal treinamento em TICs, de acordo com o que sugerem Barton e Lee (2015) e Fava (2016), precisa impactar as atitudes gerais dos professores em relação às TIC na sala de aula, mas também deve fornecer orientações específicas sobre o ensino e a aprendizagem das TIC em cada disciplina. Sem esse suporte, os professores tendem a usar as TIC para aplicações baseadas em habilidades, limitando o pensamento acadêmico dos alunos. E, para apoiar os professores à medida que mudam sua prática pedagógica, também é essencial que os gestores da educação, supervisores, formadores de professores e tomadores de decisão sejam treinados no uso das TIC.

As outras tecnologias e ferramentas não digitais também utilizadas em sala, tais como a posição do professor diante da sua explicação, o tom e imposição da voz, a arte da retórica para que se tenha uma compreensão eficaz de um assunto abordado e o conhecimento da elaboração e o manuseio de livros são muito importantes para o processo de aprendizagem.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) observaram que as mudanças ocorridas na era digital acabaram por demandar a necessidade de emprego de tipos distintos de práticas e dinâmicas ativas, considerando novas propostas avaliativas que abarcam procedimentos de auto avaliações. Ademais, os autores mencionam que o reforço da presença e da mediação do docente conta com acompanhamento próximo, participação e *feedback* continuado para as iniciativas dos estudantes.

Importante ressaltar, que o uso das TIC na educação está alinhado aos objetivos amparados pela Unesco para a Educação para o período de 2020 a 2030 que estão atrelados à inclusão, educação de qualidade e a educação no decorrer da vida, para todos. Além disso, considera-se os novos desafios à Educação com o acréscimo dos processos de inteligência artificial no ensino.

Isso significa que os ajuste dos processos educacionais na atualidade envolve assumir um posicionamento em constante estado de transformação, de transição. Não

se tem meios para a estabilização e continuidade ao longo dos anos reproduzindo o que já se mostrou satisfatório. Diferentemente, é necessário ter atenção às transformações que ocorrem e acompanhar as mudanças sociais e as modificações disruptivas provocadas pelas inovações tecnológicas (SOARES, 2020).

A maneira como utilizamos cada ferramenta é uma técnica e esse conjunto de procedimentos atreladas à ferramenta é a tecnologia. Silva (2014) aborda o fato de que o *twitter*, muitas vezes visto como uma ferramenta negativa pela escola, pode, na verdade, ser um grande aliado para a realização de atividades interessantes e que envolvam a prática de todos os alunos, sem exceção. Silva (2014) cita que utilizou o *twitter* para realização de atividades como minicontos e que o rendimento e envolvimento dos alunos foi extremamente satisfatório.

Silva (2014) ainda aponta que os livros didáticos não explicam sobre o *twitter*. Contudo, segundo Zuazo e Castelo (2011), não há a necessidade de os livros didáticos apresentarem o que o *twitter* faz em sua dinâmica de funcionalidade; para eles, uma vez que essa ferramenta já faz parte da realidade do aluno, sem a necessidade de apresentação pela escola, o que realmente importa é ter técnica e ser criativo para uma maior interação com esse recurso tecnológico e com os alunos, que também o utilizam cotidianamente.

Como apresentado anteriormente, técnica é a habilidade especial para lidar com as diversas tecnologias apresentadas e ter criatividade para poder utilizar as ferramentas de maneira precisa e com eficiência para que tenham realmente um valor para o aluno e professor. Os referidos autores corroboram para uma ideia em que o alcance do ensino eficaz demanda técnica e tecnologia em conexão, em que, o essencial é despertar o interesse do aluno para o que lhe é proposto.

A novidade por um momento é uma inovação; entretanto, se não utilizada de maneira diversa, acaba se tornando algo comum. Podemos citar, como exemplo, o uso dos computadores na escola. No início, essa inovação era um diferencial, causava curiosidade e interesse nos alunos; entretanto, se o professor não mudar a prática pedagógica, abordando e explorando os diversos recursos oferecidos pela máquina, essa inovação e novidade logo passam a ser algo que, não amplamente explorado, planejado, torna-se desinteressante, como mencionam Barton e Lee (2015) e Almeida et al. (2017).

Na seção a seguir, apresentamos uma abordagem da relação entre a linguagem e a significação no cenário digital em que se pressupõe o uso de

tecnologias de telecomunicações, como treinamento em computador e programas de teste, dicionários eletrônicos para direcionar os alunos a pesquisarem vocábulos desconhecidos em um ambiente especial; tecnologias de telecomunicações, que dão aos alunos a oportunidade de participar do diálogo entre culturas.

Nesse limiar é que esta pesquisa continua seu percurso no sentido de também evidenciar que a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na educação tem, nas condições modernas, um impacto cada vez mais significativo na qualidade e competitividade do sistema educativo nacional. Ainda assim, tem-se uma preocupação com grande parcela da população brasileira que ainda está à margem das iniciativas que estão relacionadas ao advento da tecnologia nas escolas e lares.

## **1.2 Letramento e multiletramentos na era digital no ensino de línguas**

Quando se fala em letramento, termo que foi traduzido do inglês *literacy*, tem-se um conceito que, em português, está relacionado aos estudos no campo da Educação e das Ciências Linguísticas e que ocorre desde meados da década de 80. O letramento representa uma ideia de resposta às transformações históricas das práticas sociais com as novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita (COPE; KALANTZIS, 2000).

Como uma contraposição à perspectiva inicial de alfabetização como mera aquisição da tecnologia de decodificação do código da leitura e da escrita, o termo letramento despontou para dar conta de uma nova realidade social em que não era suficiente somente ler e escrever, mas, sim, alcançar a atribuição de significados e sentidos, partindo dos cenários e dos meios de produção, de modo a promover a transformação das práticas sociais. Nessa mesma concepção, Cope e Kalantzis (2016) complementam que, com o avanço da tecnologia e da multiplicidade de possibilidades na produção de significação, a leitura e a escrita foram além dos limites do código alfabético, e, notadamente, outros meios passaram a fazer parte da produção de significação integrando as práticas sociais dos indivíduos.

Importante destacar o que diz Barton (1994) acerca do entendimento do letramento tendo como eixo principal uma visão de linguagem não limitada a um sistema fixo, estável, mas, em constante construção, quer do ponto de vista histórico, quer da perspectiva individual. Ou seja, entende-se que o letramento significa que não somente os contextos históricos e seus discursos vigentes compõem a produção de significados / sentidos, mas o uso individual da linguagem local pode transformar e dinamizar esse sistema.

Para fins desta pesquisa, é importante citar Coscarelli e Ribeiro (2005) quando mencionam que, sob a perspectiva sociocultural da educação, houve um desenvolvimento da concepção do letramento ocorrendo de maneira mais estruturada em uma proposta tridimensional envolvendo os pilares: operacional, cultural e crítico. Sob essa perspectiva é que se destaca o letramento, este entendido com base em três dimensões de aprendizagem e prática, que carregam em si, elementos da linguagem, significação e contexto, não havendo nenhuma prioridade entre eles, sendo compreendidos como práticas simultâneas.

Ou, nas palavras de Toledo (2021, p. 54)<sup>1</sup> citando Lankshear, Snyder e Green (2000): “a dimensão operacional do letramento (no nível da linguagem), a dimensão cultural do letramento (no nível do significado) e a dimensão crítica do letramento (no nível do contexto), trabalhados não necessariamente nessa ordem”.

Considerando as transformações no que se refere à tecnologia na educação, economia, mídia e demais meios que refletiram e transformaram as práticas sociais, nas mais diferentes esferas da vida humana, também foi possível verificar mudanças expressivas nos modos de produção, distribuição, troca e recebimento de textos. É nesse sentido que se tem o que assinalam Coscarelli e Ribeiro (2005) considerando que, dessas transformações, despontaram os “Novos Letramentos” ou também chamados “Multiletramentos”.

Baseando-se na visão apresentada por Rojo (2012, p.13):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p.13)

Considerações relacionadas aos prefixos ‘novo’ e ‘multi’ apresentam-se como complementos às teorias dos letramentos para suprir as novas e múltiplas práticas sociais de linguagem latentes na sociedade globalizada do século XXI. Coscarelli e Ribeiro (2005) esclarecem que, com o avanço das tecnologias da informação e a

---

<sup>1</sup>TOLEDO, Stefani Moreira Aquino. Leitura como letramento: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2021.



ampliação dos meios de comunicação, os educadores, em sua maioria, passaram a centrar seus esforços na compreensão do impacto das transformações e avanços tecnológicos na esfera educacional.

Ressalta-se, ainda que de forma breve, o aspecto histórico do surgimento de um grupo de pesquisa no ano de 1994 chamado *New London Group* com o propósito de aprofundar as pesquisas e estudos em relação aos eixos epistemológicos do letramento sendo transformados pelas tecnologias e seus impactos nas práticas educativas.

O termo multiletramentos passou a ser usado por esse grupo de pesquisadores na definição dessas novas demandas educacionais, e a escolha por este termo está relacionada à multiplicidade das mídias comunicativas atuais e, também, ao crescimento da diversidade linguística e cultural estimulada pela globalização e pelo acesso mais intensificado a diferentes áreas do saber (ROJO, 2012).

Edmundo (2013) apresenta o conceito de letramento como um conjunto de competências culturais para construir significados socialmente reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares. O autor aborda que todo letramento é letramento multimidiático, alegando que não se constrói uma língua de maneira isolada e que todo signo linguístico carrega consigo significado não-linguístico, subjetivo.

Noto que os multiletramentos priorizam as várias experiências direcionadas a ver, ler, interpretar, comunicar e sentir o mundo, somadas ao uso das diferentes linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação. Rojo (2012, p. 23) enfatiza que os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”, isto é, estimulam o interesse, a curiosidade e a autonomia dos alunos, de modo que eles consigam trabalhar de modo coletivo, possibilitando o aprendizado via uma estratégia mais atraente, uma vez que o acesso ao conhecimento pode ocorrer de várias formas, nos mais diferentes suportes, fazendo com que se tenha um processo mais democrático em relação as formas de aprendizagem.

Compreende-se o letramento como termo tratado de maneira contundente no âmbito dos Estudos Linguísticos, principalmente na Linguística Aplicada, conduzindo a descobertas de possibilidades inovadoras e atraentes à prática pedagógica dos professores de inglês. Assim, suscita-se o interesse no conhecimento de seu sentido, em especial, no que se refere ao trabalho da prática social de leitura.

Baseando-nos em Menezes de Souza (2011), nos anos de 1970, o conceito de letramento teve seu uso iniciado na contraposição à ideia de alfabetização, uma vez que se concluiu que tanto a escrita, quanto a leitura apresentavam-se como práticas sociais consagradas de modos distintos em comunidades diferentes, além de serem considerados contextos também distintos, não sendo suficiente somente saber ler e escrever de modo que se tivesse compreensão ou produção de determinados textos.

Compreendemos o letramento sob o alcance da dimensão individual e a dimensão social tal como sugeriu Soares (1998) Compreende-se que a ideia da autora é que o importante é ensinar como vários letramentos, várias tradições culturais se combinam com diferentes modalidades semióticas para que produzam significado/sentidos de maneira conjunta e síncrona. A construção de significado de duas maneiras: o significado tipológico e o significado topológico.

Scheifer e Rego (2020, p. 123) afirmam que

O potencial topológico na linguagem característica das tecnologias multimídia é capaz de ampliar o universo discursivo na sala de aula por permitir a emergência de significados que não poderiam existir em modos tipológicos. Entendemos, pois, que na linguagem característica do meio digital reside a possibilidade de uma educação linguística orientada para os processos de desterritorialização simbólica essenciais à construção de uma sociedade que tenha a pluralidade e a diferença como aforismos.

Diante de tantas formas de linguagem que estão presentes nos contextos de novas mídias e tecnologias, Lankshear e Knobel (2006) versam sobre uma expansão cultural, considerando que a escrita não é algo somente apresentado com o texto verbal impresso, mas pode ser feito de forma multimodal, uma vez que esse processo é facilitado pelas novas tecnologias digitais. Ou seja, o multiletramento envolve a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação: visuais, corporais, musicais e alfabéticas.

Na prática, percebemos que o multiletramento refere-se às novas formas de letramento possibilitadas pelo desenvolvimento da tecnologia digital. Exemplos comumente reconhecidos incluem mensagens instantâneas, *blogs*, redes sociais, *podcast*, compartilhamentos de fotos, narração digital e realização de pesquisas online. Isto é, se refere à combinação de vários modos sensoriais e comunicativos que produzem significado em qualquer mensagem que é repassada (SOARES, 1998).

De modo a trazer as implicações do letramento e do multiletramento ao ensino de línguas, enfatizando a língua inglesa, trazemos uma reflexão de Alves (2018, p.18):

Partindo do pressuposto que a língua não só medeia as relações, nomeando as experiências, mas simultaneamente participa da produção de sentidos, construindo-os, a linguagem acaba assumindo uma força de legitimação e distribuição do conhecimento, que determinará posições de poder e autoridade histórica, social e política. A língua inglesa tem assumido essa posição no contexto atual e essa autoridade e poder tem sido ainda mais acentuados e disseminados, cremos nós, pelos processos de globalização. Sendo assim, ensinar e/ou aprender inglês como língua estrangeira hoje, deveria priorizar aspectos reflexivos e críticos alargando as possibilidades de interpretação através das bases teóricas dos Multiletramentos, podendo assim ser um aspecto de transformação e participação ativa nas comunidades atuais.

Sendo assim, fica entendido que as tecnologias digitais da informação e comunicação se relacionam ao ensino de línguas enquanto um sistema de estruturas que possibilita novas e distintas práticas de construção significado e sentido por meio das quais refletimos, interpretamos, elaboramos e idealizamos a nossa realidade.

Knobel e Lankshear (2007) apontam que o ponto central das práticas propiciadas pelas TIC não é oferecer recursos técnicos mais aperfeiçoados, mas, a mobilização de valores, prioridades, sensibilidades e procedimentos que são comuns. Já Jenkins (2009) aponta esses valores e prioridades como uma cultura midiática participativa, ou seja, o público é encorajado a fazer relações entre os conteúdos midiáticos que não estão correlacionados, e sim, dispersos. O autor ainda aponta o fato de estarmos expostos a uma infinidade de fontes, informações, interações com outros agentes sociais, dentre eles os professores, que compartilham do mesmo interesse e que contribuem para o que Jenkins denomina convergência de participação.

Scheifer e Rego (2020) afirmam que, no contexto das TIC, o ensino de línguas se ampara em “práticas que incorporem tanto a dimensão tecnológica do *technical stuff* quanto a dimensão ética do *ethos stuff* e engajem os alunos em tais práticas de maneira reflexiva, crítica e transformadora”.

Com base em Lankshear e Knobel (2007), Lopes (2014, p.233 - 234) descreve e exemplifica os termos *technical stuff* (novas tecnologias) e *ethos stuff* (novo *ethos*):

[...] os novos letramentos – isto é, aqueles que decorrem do funcionamento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) – abrangem o que denominam novas tecnologias e um novo ethos.[...] para conceituar o que chamam de new technical stuff, é preciso considerar que há atualmente à disposição diferentes tipos de aparatos tecnológicos, como computadores, consoles de games, mp3 players, por meio dos quais se utilizam softwares com aplicabilidades diversas, como, por exemplo, produção e edição de textos, de imagens e para comunicação. [...] un novo ethos consiste em uma nova ética, uma nova mentalidade para lidar com os discursos veiculados na sociedade contemporânea. Essa nova ética enfatiza uma maior participação das pessoas e maior colaboratividade na produção de discursos, fator que resulta na dissolução da autoria e das relações assimétricas.[...] Consequentemente, evidencia-se que, nesse novo ethos, as regras e normas são mais fluidas e menos formatadas e as hierarquias se dissolvem.

Essa transformação envolve uma mudança na postura e no sentimento dos alunos, em que se estimula o desejo de participação, engajamento e trabalho, tal como oportunidade para a reinvenção do ensino de línguas na era do digital.

Na dimensão ética, os professores têm o papel de auxiliar e direcionar os alunos a compreenderem seus próprios processos através dos quais os significados são construídos. As tecnologias nos proporcionaram um avanço significativo permitindo a autoria multimídia (SOARES, 2017, p. 29).

Com a tecnologia digital, emerge uma nova configuração de letramento que supera o metaconhecimento de sistemas de significados distintos, domínio de habilidades técnicas e analíticas. Ocorre ainda, uma demanda de um maior enfoque na capacidade de compreensão e interpretação dos referidos sistemas e habilidades que operacionalizem as novas relações de poder típicas dos novos espaços dessas práticas sociais. Os Multiletramentos se consolidam como uma possibilidade de um percurso pedagógico para trabalhar com essas transformações uma vez que tem seus pilares nas múltiplas interpretações, no hibridismo, na diversidade e na construção do conhecimento partindo dos contextos e da subjetividade (EDMUNDO, 2013).

Entende-se que ensinar e aprender por meio do desenvolvimento dos multiletramentos é importante para todos os alunos à medida que os textos multimodais se apresentam cada vez mais sofisticados. A tecnologia permite infinitas possibilidades educacionais e deve continuar a ser utilizada em sala de aula com o objetivo de melhorar o sucesso educacional dos alunos.

### 1.2.1 Tecnologia no ensino-aprendizagem da língua inglesa

Por meio dos multiletramentos, os indivíduos envolvidos no processo de ensino criam uma abordagem adequada ao trabalhador pós-fordista atual<sup>2</sup>, que entrará em contato com trabalhadores de outras culturas, origens, países e situações (*New London Group*, 1996). Uma abordagem multiletrada pode incorporar texto tradicional, *design* visual, filme documentário, postagens em blogs, representações semióticas ou uma miríade de outras opções que são usadas para transmitir significado e informações ao espectador / leitor / participante.

Embora a multissemiótica, de forma alguma, substitua o formato de texto tradicional (que tem se tornado cada vez mais importante com os vários elementos textuais da Internet e computadores), é um fato reconhecido que os indivíduos devem ser competentes e confiantes na perspectiva de multiletramentos, para se manterem atualizados na área acadêmica, em relação a demandas corporativas e culturais, bem como as demandas básicas de viver em um mundo globalizado. Idealmente, com a variedade de ferramentas multimídia disponíveis para se explorar com os alunos, haveria uma oportunidade igualada de sucesso e eles carregariam consigo uma compreensão das aplicações baseadas nos multiletramentos.

Devido à desigualdade e problemas de acesso, no entanto, nem todos os alunos pode contar com meios para se beneficiar de uma prática pedagógica amparada em multiletramentos e, portanto, podem sentir dificuldades de atuar no mundo multifacetado.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, permitindo-lhe uma abrangência muito maior e individualizada de informações e recursos para que o processo de aprendizagem do aluno possa ser mais dinâmico, personalizado e inovador.

---

<sup>2</sup>Segundo Otonkorpi-Lehtoranta et al., (2021), o termo pós-fordismo é usado para descrever tanto uma forma relativamente durável de organização econômica que surgiu após o fordismo quanto uma nova forma de organização econômica que realmente resolve as tendências de crise do fordismo. Em nenhum dos casos o termo como tal tem qualquer conteúdo positivo real.

Dessa forma, o uso das tecnologias dentro de sala de aula pode auxiliar no propósito da interação digital dos alunos com o conteúdo, reforçando uma proposta pedagógica para o ensino da língua inglesa que também pode ser utilizada juntamente com a metodologia tradicional. Uma metodologia amparada em novos letramentos e nos recursos proporcionados pelas TICs ainda é desafiador dadas as dificuldades vivenciadas no sentido das disparidades de recursos das escolas em termos de infraestrutura como aponta Seba (2021).

Novos usos da linguagem acabam por originar diferentes tipos de letramento, ou seja, os multiletramentos e, assim, o letramento não abarca a linguagem, cultura e conhecimento de modo abstrato, mas promove um entendimento heterogêneo, plural “de linguagem, de cultura e de conhecimentos, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

Uma proposta metodológica para a prática do ensino de língua inglesa fundamentada na tecnologia e nos multiletramentos pode envolver o ciberespaço, as diferentes mídias, gêneros e contextos. É possível trabalhar com uma multiplicidade de textos digitais dando ênfase à intertextualidade e hipertextualidade.

Trata-se das também chamadas práticas contemporâneas de letramento que precisam ser abordadas em ambientes escolares, o que requer a conscientização de professores e alunos acerca da diversidade cultural e linguística presente em nossas sociedades cosmopolitas. No campo do ensino da língua inglesa, uma forma de responder a essa demanda é engajar professores com pedagogias multiletradas ao longo de sua preparação profissional.

O referido engajamento deve envolver estratégias que partam da premissa de que, como elucidado por Edmundo (2013) acerca dos alunos cuja língua materna é diferente da língua oficial de instrução, muitas vezes estes não possuem condições de comprarem computadores e terem conexões de internet em casa. Também há menos material disponível on-line em seu próprio idioma, o que os coloca em desvantagem em comparação com seus pares majoritários que coletam informações, e se comunicam mais usando as TIC.

No entanto, as ferramentas de TIC também podem ajudar a melhorar as habilidades dos alunos de línguas minoritárias - especialmente no aprendizado da língua oficial de instrução - por meio de recursos como o reconhecimento automático de voz, a disponibilidade de materiais audiovisuais.

Com a pandemia, muito do que já se estudava e discutia-se entrou realmente em vigor, como por exemplo, para não perder o ano letivo, muitas escolas investiram de maneira significativa em recursos que pudessem ser utilizados como meios digitais para que as aulas pudessem ser ministradas à distância através do ensino remoto. Os métodos de comunicação e acompanhamento são realizados através de aplicativos de comunicação, aplicativos de videoconferências, fotos, envios de atividades e vídeos gravados por professores e alunos.

O trabalho do docente durante o período pandêmico intensificou-se de maneira exacerbada, porque, além de ter treinamentos para conseguir manusear as ferramentas tecnológicas impostas, ainda houve a necessidade de utilizar outros recursos e ferramentas para que as aulas ficassem mais interessantes. O professor teve que aprender a usar os aplicativos de videoconferência e, além disso, teve que estudar, pesquisar e preparar diferentes maneiras de como apresentar e dinamizar seu conteúdo com novas ferramentas.

A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia tem uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou pelo menos, que lhes desperta maior interesse. (BACICH,2015, p.31).

A transformação e readaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças na relação entre professor e alunos e até entre os alunos. Kenski afirma que:

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

A visão apresentada por Kenski (2004) é que, para garantir que os investimentos feitos sejam no sentido de estimular os professores a se integrarem às escolas virtuais, deve-se estabelecer uma relação que beneficie os alunos, ao mesmo tempo em que condições adicionais de capacitação continuada aos docentes e reforço na infraestrutura tecnológica das escolas sejam atendidas. As políticas escolares precisam fornecer às escolas a infraestrutura mínima aceitável para o uso da tecnologia digital e virtual, incluindo conectividade estável e acessível à Internet.

De acordo com o que foi exposto nesta seção, compreende-se que as políticas de formação de professores precisam ter como alvo as habilidades básicas de alfabetização em TIC, o uso das TIC em ambientes pedagógicos e usos específicos, tal como é a proposta desse estudo, ao voltar-se para o ensino da língua inglesa.

Ao relacionar o que afirmaram os autores citados até então, compreendemos que a implementação bem-sucedida dos recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa exige a integração das TIC no currículo. Finalmente, o conteúdo digital a ser utilizado pelos professores nas aulas, precisa ser desenvolvido em português e em inglês. Além disso, o apoio técnico, humano e organizacional contínuo em todas essas questões é necessário para garantir o acesso e o uso eficaz dos recursos de tecnologia digital no ensino de língua inglesa.

Foi percebido ao longo de minha vivência, que o contexto pandêmico evidenciou que muitas escolas se depararam com a dificuldade dos alunos em relação aos recursos para conseguirem acesso às aulas remotas. Houve inúmeros casos em que havia apenas um aparelho de celular para três crianças assistirem às aulas em suas casas no mesmo período. Para que o processo de ensino-aprendizagem não saísse prejudicado e defasado, a curadoria de recursos realizada por educadores no qual, professores e alunos pudessem em conjunto trocar informações de maneira eficaz e satisfatória, era essencial para que o processo de aprendizagem pudesse acontecer.

Em muitos casos, os professores, dentre eles os de língua inglesa, mostraram-se sujeitos extremamente criativos e que, diante das dificuldades, reinventaram-se de maneira significativa até que seu objetivo fosse alcançado: evitar fronteiras para que o seu aluno aprendesse. Por exemplo, utilizando recursos midiáticos (como para a criação de vídeos-aula) para que os alunos pudessem acessar de maneira assíncrona, além de aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula.

Uma revolução na educação sobre o quanto a tecnologia digital se apresenta como uma proposta de ensino mais democrático, no contexto vivenciado por mim, entretanto, ainda é desafiadora para escolas, professores e alunos se equilibrarem em uma relação que possa explorar o avanço tecnológico digital e virtual.

O uso das novas tecnologias mostrou-se ser consciente e deliberadamente uma mudança no viver, se relacionar e interagir em que se deve refletir sobre as



formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e aluno (LÉVY, 2000).

De fato, a tecnologia digital propicia, àqueles que a ela têm acesso, dentre outros aspectos, a interação entre professores e alunos, possibilitando a interação e flexibilidade nos horários de aula, pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, pode tornar a aprendizagem e o ensino mais centrados no aluno, promover a autonomia dos alunos, os ajudar a se sentir mais confiantes e aumentar sua motivação. Entretanto, com as aulas remotas, apareceram problemas e desafios que antes não eram comuns nas aulas presenciais, como problemas de conexão e relacionando ao engajamento e participação dos alunos durante as aulas (EDMUNDO, 2013).

O começo da pandemia foi um processo extremamente desafiador para escola, professores, alunos e família; entretanto, com o passar do tempo, as técnicas foram sendo aprimoradas, os desafios e receios foram sendo resolvidos e novas batalhas sendo enfrentadas diariamente. Não é suficiente, no entanto, simplesmente ter exposição a multiletramentos nas aulas de língua inglesa - alunos que se engajam em formas variadas de alfabetização midiática regularmente e praticam sua consciência de alfabetização crítica, conhecimento semiótico (símbolo) ou outra forma de multiletramento provarão sua força conforme eles interagem com seu mundo diariamente. Reconhece-se que os alunos que estão em um ambiente que apoia o multiletramento terão uma vantagem distinta sobre aqueles que não têm o envolvimento nas mesmas práticas globalizadas.

### **1.3 Ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica**

Nesta seção, abordo as habilidades linguísticas para a Língua Inglesa (LI) para então concebê-la no cenário de pandemia e ensino remoto, reforçando as TICs e a aprendizagem ativa no processo de ensino-aprendizagem no âmbito das aulas de inglês. Mais adiante, discutimos o cenário altamente dinâmico e tecnológico em que a esfera da Educação, especialmente o segmento do Ensino Fundamental, se vê diante do enfrentamento ao desafio de romper para metodologias ativas e pleno uso das TICs, abarcando a totalidade do seu fazer pedagógico.

### 1.3.1 Importância do ensino de língua inglesa

De acordo com Beviláqua et al., (2017), o estudo da Língua Inglesa foi intensificado e disseminado em diversos países, uma vez que o referido idioma é o de escolha em transações comerciais, bem como nas situações cotidianas, considerando que, além dos nativos falantes, o referido idioma se consagrou de modo globalizado. Ademais, os avanços tecnológicos, especialmente a internet, simplificam, facilitam e propiciam maior interação intercultural nas relações de comunicação entre os cidadãos.

Mesmo desafiador esse contexto revela-se fértil ao aprendizado, a novas reflexões, de modo a possibilitar, assim, o desenvolvimento de novos saberes ajustados às exigências dos novos tempos. Não obstante, para o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), é preciso seguir no desenvolvimento das habilidades comunicativas e fazer o uso delas (COSTA; BORSATTI; GABRIEL, 2020).

De acordo com Rocha (2019) ao citar Freire (2001), Coscarelli e Ribeiro (2005), Cope e Kalantzis (2016) e Edmundo (2013), a escola considerada ideal para as gerações futuras deve oferecer um ensino inicial e universal voltado ao alinhamento com as próprias condições humanas. O autor explica que se vive uma era planetária, sendo necessário refletir a humanidade comum, reconhecendo e respeitando a diversidade, quer individual, quer cultural. Além disso, é uma fonte de benefícios óbvios para uma vida mais plena e melhor, ou seja, a educação pode contribuir para a melhoria da sociedade como um todo e desenvolve uma sociedade na qual as pessoas estão cientes de seus direitos e deveres.

Nessa linha de pensamento, Welp, Fontes e Sarmiento (2016) postulam o que vem sendo constantemente discutido na seara educacional: a aprendizagem da tolerância mediante as diferenças linguísticas e culturais para eliminar as limitações ou barreiras ao saber.

Fica entendido que alunos a partir dos anos iniciais terão adquirido habilidades essenciais de comunicação, cognitivas, emocionais e sociais. E, esses alunos trazem a consciência relativamente desenvolvida da existência de outras línguas, outros países e outros povos ao redor do mundo conforme as informações que acessam na mídia, na internet, rádio, televisão e, até mesmo, na convivência social.

A diversidade na educação desponta como meio para entender, simultaneamente, as semelhanças ao redor do planeta e a própria realidade. Assim

sendo, Beviláqua et al., (2017) destacam o ensino de línguas e culturas estrangeiras como meio de preparar os alunos para os desafios e aproximá-los às comunidades estrangeiras longínquas.

O estudo de línguas estrangeiras ensina e deveria propiciar o respeito pelos outros povos: promove a compreensão da inter-relação da língua e da natureza humana. A aprendizagem de línguas estrangeiras expande a visão de mundo, liberaliza as experiências e torna a pessoa e seu conhecimento de mundo mais apurado e desenvolvido. É mais provável que um indivíduo que conheça outra língua, além da língua materna, aprecie mais a diversidade e aceite melhor as diferenças culturais (COSTA, BORSATTI; GABRIEL, 2020).

A literatura de referência já consolidou que a exposição a mais de um idioma pode ajudar os alunos a compreender e interagir com diferentes estilos de vida, fornecendo percepções além do idioma, à medida que aprendem sobre diferentes origens étnicas. Os muitos benefícios de aprender um segundo idioma indicam tratar-se de uma maneira poderosa de melhorar a forma como os alunos podem contribuir para a sociedade ao longo de suas vidas (ROCHA, 2019).

Em relação ao contexto brasileiro, Marques (2021) esclarece que devido aos vários deslocamentos de cunho social na história, em que o sujeito é inserido na sociedade, houve diferentes entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa desde a segunda década do século XXI:

O ensino de língua inglesa se oficializou no país no início do século XIX em uma época em que juntamente com o francês possuía força e status político, cultural e comercial tanto no Brasil, quanto em toda a Europa, especialmente se se considerar que se trata de um período pós-independência americana (1776) e revolução francesa (1789). Foi por meio da lei de 22 de junho de 1809 que se instituíram o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil. E, sendo outros sim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (MOACYR, 1936, p. 61 apud MARQUES, 2021, p.5)

Passando do período de 1808 a 1821 (reinado de D. João VI), a língua inglesa foi secundarizada, ficando em terceiro lugar atrás do latim, esta vista como a língua da literatura e religião, e do francês, com status de língua universal e cultural. Assim, o inglês era uma alternativa profissional para os estudantes em melhor desempenho.

A língua inglesa compôs o currículo obrigatório em alguns colégios e liceus somente em 1837 (OLIVEIRA, 1999).

A partir da segunda metade do século XIX é que o ensino do inglês focou em fins exclusivamente práticos, demandando do aluno, somente os conhecimentos gramaticais exigidos à leitura, versão e tradução de textos escritos. Costa, Borsatti e Gabriel (2020) explicam que eram habilidades cobradas nos exames de preparatórios.

De acordo com Nassir (2021), no século XIX houve a constatação do comprometimento do ensino de língua inglesa nas províncias do Império, seja na esfera pública, seja no particular, diante de um número de aulas relativamente reduzido, por ser definida como matéria optativa. O estudo de línguas vivas ao fim do século XIX e início do século XX mostrou-se ainda incipiente. O cenário do ensino de inglês no Brasil trouxe mudanças mais expressivas em 1931 com uma Portaria que especificou os objetivos, conteúdo e metodologia no ensino fundamental. No mesmo ano surgiram os institutos particulares, mas a expansão de cursos particulares ocorreu a partir da segunda metade do século XX.

Marques (2021) sintetiza que as décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas pelo aparecimento, expansão e consolidação de diversos cursos de inglês. Em geral, o autor menciona que há uma corrente que acredita que a escola particular de fato ensina a falar e a escola pública se limita ao ensino de gramática. No caso dos cursos on-line, estes surgiram depois do advento da Internet, o que, no Brasil, ocorreu em meados da década de 1990.

Durante décadas, o ensino de inglês na escola se limitava a noções básicas das regras gramaticais, desenvolvimento da habilidade de solucionar questões de múltipla escolha (focadas para vestibulares) e leitura de textos mais objetivos e simples. Costa, Borsatti e Gabriel (2020) mencionam que a relevância e aumento da demanda por um ensino do inglês mais aprimorado, com qualidade, refletiu em uma expectativa de aprendizado da língua inglesa, passando a ser obrigatório a partir do Ensino Fundamental II, conforme diretrizes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É frequente que a maioria das escolas brasileiras, tal como preconizam os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Constituição Federal de 1988. No caso dos PCNs, destaca-se a abordagem comunicativa que estabelece que “a posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas

internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes”, respaldando que na sociedade globalizada, o conhecimento de língua inglesa é essencial para o alcance a cidadania real e preparo do cidadão para o trabalho.

Como desdobramento da proposta da BNCC (BRASIL, 2018), o ensino do inglês não é mais associado aos conhecimentos nominais. O propósito maior passa a ser, assim, na sua capacidade de uso. O alvo da BNCC é que o processo de ensino-aprendizagem do idioma tenha sua construção de igual forma com o que se espera da Língua Portuguesa, mediante práticas discursivas e cotidianas. Assim, os estudantes podem contar com desenvolvimento de suas habilidades linguísticas de modo mais dinâmico, com autonomia no emprego do idioma nativo e estrangeiro (NASSAR, 2021).

Conforme postulam Costa, Borsatti e Gabriel (2020), a BNCC, como um norte da construção dos currículos escolares, estabelece que a elaboração dos planos de aula esteja direcionada a um aumento do repertório na esfera da língua inglesa. Os autores reforçam que existe uma estimativa de que o docente potencialize o contato dos alunos com a produção cultural, acadêmica, científica e social no contexto da língua inglesa, como uma maneira de contextualizar e consolidar o aprendizado.

Não resta dúvida de que aprender uma segunda língua é de grande importância para o desenvolvimento humano, significando uma oportunidade para o sujeito ir além de se comunicar em outro idioma, se aproximando do saber acumulado por civilizações distintas. Tal aspecto foi evidenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado no ano de 1998, já indicando que, ao se dedicar ao estudo de uma Língua Estrangeira, o aluno "aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social". Tal prerrogativa é ainda reforçada atualmente, enfatizando que o conhecimento em línguas estrangeiras é imprescindível a quem busca pelo sucesso em uma sociedade cada vez mais globalizada.

### **1.3.2 O Ensino de língua inglesa na escola regular**

Nesta seção aborda-se o ensino da LI no contexto do ambiente escolar, bem como se discute aos benefícios do aprendizado de língua e da cultura estrangeira, além das Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de LI.

### 1.3.2.1 Principais aspectos do ensino da LI no ambiente escolar

De acordo com o que preconiza o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o ensino de línguas estrangeiras é função da escola, e é lá que deve ocorrer” (PCNs, 1998 p.19). Seguindo essa premissa, Costa, Borsatti e Gabriel (2020) esclarecem que o ensino de línguas estrangeiras, na escola, apresenta os seguintes tipos de finalidades: ‘educativas: saber ser; culturais: saber conviver; e linguísticas: saber fazer”, o que, conforme citado anteriormente, está amparado nos pilares da educação da Unesco para o século XXI.

Nas palavras de Nassar (2021, p. 2),

A BNCC traz como novidade a definição do inglês como componente obrigatório. Para algumas comunidades e regiões, a obrigatoriedade fará emergir impasses, considerando-se a diversidade de contextos socioculturais brasileiros. A desigualdade socioeconômica é, ainda, um fator importante para a falta de sentido da disciplina nas salas de aula. Ligada à ideia de inglês como língua franca, está noção de multiletramento e da língua enquanto prática social em contextos digitais, o que amplia as possibilidades de planejamento. No entanto, as condições de trabalho, notadamente o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, precisam ser garantidos.

Nesse sentido é que se pode compreender que, conforme o exposto pela BNCC, formar adequadamente os professores e estabelecer meios de ensino que sejam mais atraentes aos alunos são alguns dos principais propósitos que o Brasil tem na relação do ensino-aprendizagem da LI. A partir de 2020, o Brasil começou a implementar no ensino fundamental o referido documento definindo o mínimo que a totalidade dos estudantes no país tem como direito de aprender e o ensino de inglês também têm a sua previsão dada no citado documento de referência.

Aspectos voltados a uma abordagem gramatical e elementos pouco práticos seguem uma tendência de não atrair os estudantes e, assim, segue-se em um esforço para buscar nos currículos a visão que os estados têm de inglês e LE, uma vez que são esses elementos que acabam por orientar a sala de aula. Entendemos, dessa maneira, que a maioria das escolas ainda podem vivenciar a barreira de uma visão majoritariamente ou completamente direcionada à gramática.

É possível destacar que a BNCC trata a LI como uma prática social que traz reconhecimento, valorização e fortalecimento das diferenças culturais, além de respeitar as variações linguísticas resultantes de seus usos distintos partindo de uma

premissa acolhedora dos mais variados repertórios linguísticos existentes nas salas de aula e, também, fora delas. A proposta para a língua inglesa enquanto língua franca na Base foi uma transformação conceitual determinante para o ensino do inglês, pois, a proposta da BNCC traz o reconhecimento desses diferentes repertórios linguísticos e acaba por ampliar o entendimento do que é adequado no uso da língua.

Nessa perspectiva, Silva, Ramos e Sodré (2020) assinalam que a premissa de que a língua se aprende quando utilizada e que seu ensino precisa abarcar práticas pertinentes à oralidade, leitura, escrita e, ao aprendizado linguístico e cultural, é uma questão determinante. Contudo, é preciso contar com ações efetivas na esfera da formação dos professores de modo que os pressupostos metodológicos possam ser convertidos em vias mais alinhadas aos contextos reais.

Na visão de Costa, Borsatti e Gabriel (2020), a BNCC reforça concepções culturais essenciais, mas não oferece alternativas concretas a prática do ensino da LI de fato. Sobre a continuidade às reflexões suscitadas pelos PCNs, observa-se na Base maior destaque do cunho formativo em que se inscreve o processo de aprendizagem do inglês, uma vez que o compreende pela ótica de uma educação metalinguística. Os referidos autores expõem que essa visão faz o sujeito encarar demais formas de dizer e pensar o mundo, o que, simultaneamente, o faz retornar para sua própria língua, processo este que ocorre de modo autoral e criativo.

Considerando a seara do ensino de línguas e culturas estrangeiras, desde os anos 80 do século XX, Rocha (2019) explica que a chamada abordagem comunicativa tem sido privilegiada. A referida abordagem indica que, aprender uma língua estrangeira é, principalmente, aprender a se comunicar, isto é, se comunicando em língua estrangeira, o aluno aprende a fazer amplo uso desta língua.

No referido tipo de abordagem, os desafios para o ensino de línguas estrangeiras são, sob a perspectiva teórica, tratados somente quando significam um obstáculo à comunicação. Ademais, as questões (inter) culturais passam a se destacar com viés, sobretudo, pragmático ou puramente gramatical (COSTA; BORSATTI; GABRIEL, 2020, p.7).

Contudo, observa-se que, quando a língua é tratada apenas como possibilidade de gestão do real, e, a comunicação que, como encontro da alteridade, precisaria ser meio de enriquecimento mútuo, por vezes é limitada à construção de um saber e de um saber fazer, o ambiente da aula de língua estrangeira estimula, inversamente às expectativas, um comprometimento de uma reflexão ética (ROCHA, 2019).

Como foi abordado nos estudos de Beviláqua et al. (2017), verifica-se que a aprendizagem da LE, especialmente no ambiente da escola, precisa acontecer de modo integralizado e interdisciplinar, e terá maior efetividade quando trazer conteúdos de disciplinas diversas. Segundo os autores, não se trata somente de um exercício de cunho acadêmico e intelectual, mas de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código que correlaciona vários outros conhecimentos e individualidades do aluno.

A perspectiva defendida por Welp, Fontes e Sarmiento (2016), é de que, por motivos éticos, o ensino de línguas na escola traz como diferença preponderante a forma com que era praticada no escopo maniqueísta, uma vez que, no campo e no espaço da escola, não se pode ter uma compreensão da língua limitada a um instrumento de comunicação, disponível para uso, como um objeto, pois, contraria a perspectiva do ensino de formar indivíduos dotados de pensamento crítico.

Na palavra dos autores, lê-se:

No cenário atual, o professor de LE faz o que é possível, dentro de suas possibilidades e dos recursos tecnológicos à disposição, levando em conta adversidades e precariedades de ordem econômica, estrutural, política e pedagógica. Inúmeros aspectos precisam ser (re) considerados no presente: o professor pode propor exercícios de forma síncrona ou assíncrona? Consegue interagir com todos os seus estudantes ou apenas uma parcela deles? Os planos de ensino de línguas e os conteúdos previstos se mantêm? Qual deve ser o tipo de exercício no ensino de LE? Quais tipos de drills estão inseridos no conteúdo trabalhado com os estudantes (ou, dependendo do contexto, apenas enviado a eles)? Das incertezas, uma certeza: o momento demanda uma visão complexa e não maniqueísta sobre os exercícios no ensino de línguas (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 11).

Essa forma de ensino, que concebe a língua meramente enquanto instrumento de comunicação, se contrapõe ao que se espera do professor em formar indivíduos com capacidade crítica, contar com uma habilidade de pensamento interativo (que dialoga com diferentes áreas do conhecimento) e integral, e ensiná-los não deve ser uma conversa unilateral. Assim como o reconhecimento, a reprodução e a reflexão, o ensino crítico requer um entendimento básico de multiletramento (significando o letrar em recursos em diferentes textos multimodais) como destacam Hetkowski e Menezes (2015), para que um indivíduo veja o quadro mais amplo e se envolva verdadeiramente com o conteúdo de maneira crítica.

Na contemporaneidade, as TIC têm possibilitado a todos os indivíduos o contato com práticas de textos, antes restritas à classe média, especificamente com a popularização dos dispositivos móveis, como



celulares e tablets. Isso vem contribuindo para o acesso às múltiplas modalidades de textos. [...] denomina-os multimodais, pois agregam a linguagem verbal, imagética estática e em movimentos, por exemplo, os vídeos disponibilizados em um suporte digital possuem imagens estáticas e em movimentos, palavras, áudio, pode ser uma música, enfim, são vários gêneros textuais em formatos de diagramação que se convergem (HETKOWSKI; MENEZES, 2015, p.215).

Compreende-se, que a escola precisa trazer uma concepção acerca da natureza sócio interacional da linguagem, ou seja, de que, ao se utilizar a linguagem, isto é feito de algum lugar estabelecido social e historicamente. Os valores dos interlocutores são atrelados aos processos de uso da linguagem, e os significados são construídos socialmente (ROCHA, 2019).

Nas palavras de Rocha (2019, p. 112) lê-se que:

Ensinar hoje a língua portuguesa para estrangeiros recai, para mim, em outras questões também problemáticas, para além das brevemente traçadas. Pergunto-me na complexidade de se ensinar e formar professores de PLE: - que língua ensinar? Somente o português do Brasil? Mas que português é esse? Que Brasil é esse? Complexo, múltiplo e por vezes contraditório, um vasto mundo a ser apreendido. Deve-se ensinar língua na inter-relação com a cultura do povo que fala essa língua? Que povo? Pensemos na diversidade e variedade da língua portuguesa do Brasil e do (s) povo (s) apenas do Brasil. Pergunto-me seria possível ou uma utopia? Estas são algumas questões que podem servir para reflexões futuras e que devem ser plasmadas em textos a serem publicados futuramente. Por enquanto, cabe-me considerar que devemos, no ensino de PLE, fazer escolha (s), traçar um percurso possível e às vezes, driblá-lo para promover as diferenças, a multiplicidade e a (s) identidade (s).

Por essa razão é que a aprendizagem de línguas precisa significar uma experiência de vida que ofereça condições para a ação discursiva no mundo. Ademais, a sala de aula de língua estrangeira deveria ser reconhecidamente o espaço de excelência das mudanças, do dinamismo, do encontro com a diferença, voltado à descoberta do outro mediante a descoberta de si mesmo. Vale refletir que este lugar pode gerar algum incômodo da estrangeiridade, podendo significar estranheza, o diferente, em que os alunos se veem, se confrontam com o novo, envolvendo-se por aquilo que estão conhecendo, ou rejeitam o novo (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016).

Beviláqua et al., (2017) e Costa, Borsatti e Gabriel (2020) convergem para ideia de que é necessário estimular os alunos a quererem pensar sobre o mundo e enfrentarem os desafios da busca por uma nova língua, por modos diferentes de dizer o que pensam, fazendo uso dos recursos que possuem, ao passo em que também

buscam novos meios para exercer esse pensamento. Os autores defendem objetivos educativos mais claros e valorizados sob a perspectiva dos docentes e dos discentes equilibrando propósitos e a ética com reflexos nas relações intersociais e interpessoais.

Welp, Fontes e Sarmiento (2016) defendem que o compartilhamento do conhecimento, dando o exemplo do ensino nas universidades, ao passo em que se tem uma reflexão acerca dos valores do mundo. Educação esta que parte de uma análise pessoal e para a construção de uma nova sociedade mais prática atrelando teoria e metodologia no que se refere à oferta de conhecimento e a formação de um indivíduo crítico. Atualmente, talvez seja este um dos gargalos filosófico e prático, de acordo com os autores, e o professor deve encontrar o equilíbrio entre esses elementos como imprescindível à sua formação.

Essa prática propicia uma troca única entre os professores. Numa perspectiva vigotskiana, essa produção de conhecimento ocorre como um processo profundamente social em que um professor experiente pode dividir seu conhecimento com um professor menos experiente e, assim, ambos se beneficiam da interação, potencializando suas capacidades. Os seminários somam aos encontros de formação, fornecendo fundamentação teórica à prática docente desenvolvida. [...]. As práticas devem ser investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Nesse sentido, o professor deve sempre buscar um conhecimento pertinente que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p.121).

Compreende-se que a escola, obedecendo a uma demanda do social e, ainda, individual, busca, deste modo, recuperar uma função educativa de fato, e não somente de ensino, ou transmissão e construção de conhecimento. Na realidade atual, os autores ao longo desta seção sustentam que educar precisa corresponder à contribuição na construção da identidade de cada indivíduo, seu lugar na sociedade e na aplicação prática do conhecimento.

### **1.3.2.2 Benefícios do aprendizado de língua e da cultura estrangeira**

Rocha (2019) ressalta que a língua estrangeira e a cultura estrangeira também se caracterizam por serem vetores com capacidade de conduzir o aluno à prática da

construção do binômio identidade/alteridade (descobrimo a si mesmo mediante o entendimento e a compreensão do outro).

Albrecht (2017, p.79) ainda destaca elementos pertinentes à identidade sendo particularmente estimulados em situações que envolvem a aprendizagem e ensino de línguas: inicialmente, a demanda de unidade e de coerência interna que é reconstruída com questionamentos acerca dos valores éticos e de senso crítico; logo depois, o sentimento de diferença, imprescindível à conscientização da identidade; e, por fim, o movimento de ruptura com a realidade externa ao ambiente das salas de aula, alcançando as demais esferas da vida social do indivíduo.

Aprofundando na aprendizagem de línguas estrangeiras, Lavorenti e Cortez (2018) analisam que se pode alcançar um dinamismo que envolve o encontro em direção ao outro, estrangeiro, especialmente ao outro como indivíduo no seio de uma sociedade, com a qual ele pode ou não partilhar igual forma de agir, de sentir e de pensar. Os citados autores apontam que, no processo de aprendizagem de línguas, estigmas, preconceitos e estereótipos podem formar objetos privilegiados para uma abordagem intercultural, de modo a permitir que o aluno os supere e consiga alcançar seu caráter parcial e caricatural.

Localizado em um contexto de globalização, fronteiras superadas, trânsito de informações e culturas, o ensino de línguas estrangeiras desempenha uma função de transmissão e recepção de ideias, costumes, soluções e hábitos de determinada comunidade ou nação. Assim, procuramos pensar nestas estruturas de poder que se manifestam em nossa sociedade moderna, que são reforçadas e naturalizadas em nosso cotidiano em nossas falas, atos, reproduções artístico-cultuais e intelectual-científicas. Logo, perceberemos a necessidade do estudo sobre estereótipos, clichês e preconceitos – como se originam, se constroem e se sustentam. (LAVORENTI; CORTEZ, 2018, p. 162-164).

Corroborando com esse entendimento, Mincato e Felicetti (2018) citam a aprendizagem de línguas estrangeiras precisando servir como base para os alunos, tal como cidadão em formação. Com o entendimento do outro, o aluno segue em um aprendizado mais profundo dele mesmo e acerca de um universo pluralizado, reforçado por valores culturais distintos e formas diversas de organização política e social.

Em suas palavras lê-se:

Para tal, considera-se imprescindível uma revisão nas políticas educacionais a fim de contemplar o ensino de LE como obrigatório em toda a Educação Básica, visto que esta atua como um catalisador para explorar o mundo

social, aproximando o aluno da linguagem para acessar este universo pluralizado. Trata-se da oportunidade de criação de códigos próprios que alcançam proporções maiores. Nesta perspectiva, o indivíduo se desenvolve integralmente, estando aberto para conviver com a diversidade. Desta forma, o aprendiz vive experiências múltiplas, identificando-se enquanto cidadão, seja no seu espaço imediato, ou como membro de um grupo, vivendo a coletividade. Finalmente, dada a importância que a Língua Inglesa, enquanto Língua Estrangeira, tem para a formação integral do sujeito, propondo o trabalho com a diversidade e no exercício da cidadania, verifica-se que as políticas educacionais ao longo do tempo foram sofrendo alterações, assegurando um espaço no currículo para a disciplina. Mesmo que modesto e ainda insuficiente, a Língua Estrangeira é obrigatória nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas, e está presente desde a Educação Infantil no contexto privado. Lança-se como desafio a formação inicial e continuada dos docentes que trabalham com a disciplina, bem como a valorização deste componente curricular que impacta na formação do sujeito para além das paredes da sala de aula (MINCATO; FELICETTI, 2018, p.76).

Reconhecendo os objetivos educacionais explícitos como sendo exclusividade da escola, Serafim (2021) descreve os objetivos culturais fazendo parte também das preocupações do ensino em instituto de língua inglesa. Porém, como já explicitado, na dinâmica extraescolar, a atenção é apenas pragmática e não busca, necessariamente, a promoção de uma compreensão dos costumes e valores de outras culturas.

Deste modo, tem-se um reflexo ao desenvolvimento de uma competência intercultural, ou seja, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, o objetivo cultural de maior expressão da escola é, exatamente o desenvolvimento dessa competência intercultural. Refere-se a uma representação de uma estratégia para o gerenciamento da heterogeneidade cultural, esta intensificada na maioria das sociedades como consequência da globalização, não somente econômica, mas, de valores.

A abordagem intercultural, mencionada por Oliveira (2012), com origem na problemática da imigração e na exigência premente de incumbir a educação com a função de lutar contra atitudes intolerantes, racistas e discriminatórias, volta-se às estratégias empregadas por um estrangeiro no gerenciamento das discrepâncias entre suas ações e interpretações e as que são vistas no contexto e/ou na comunidade em descoberta por ele. O autor menciona a referida abordagem devendo oferecer reflexões e respostas ao desafio das sociedades plurais, partindo de uma conscientização acerca das atitudes e representações em relação a si mesmo e sobre o outro.

Vale repensar o papel da educação intercultural apenas ter sentido quando projetada na estrutura social, compondo-se em discursos que superem a esfera educacional, isto é, realizando o papel determinante da escola: estimular a reflexão e a transformação da sociedade. Deste modo, enquanto nos institutos de línguas o foco cultural se limita ao saber sobre; na escola, eles precisam ser ampliados para o saber conviver (OLIVEIRA, 2012; SILVA; RAMOS, 2020).

### **1.3.3 Metodologias Ativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em aulas remotas de língua inglesa**

De início é importante lembrarmos que documentos basilares como é o caso dos PCN além do PCNEM, antes utilizado como elemento orientador e que tem alguns de seus aspectos trazidos à BNCC, trazem recomendações para que se utilize tecnologias digitais enquanto instrumentos pedagógicos para facilitar a aprendizagem. Os referidos documentos mostram-se, também, como diretrizes que direcionam o ensino e acabam por implicar, de alguma maneira, na atuação dos docentes.

No entanto é válido refletirmos que ainda existem muitos desafios e uma distância em relação àquilo que é proposto pela BNCC e políticas públicas para a Educação brasileira, especialmente sob a ótica de seus objetivos. E como foi dito anteriormente, muitas das barreiras ainda existentes acabam por exigir a adaptação das instituições escolares com o que se refere a realidade projetada e esperada, da atuação docente face aos anseios educacionais vigentes e as novas práticas a serem realizadas.

Podemos observar que é preciso seguir na ruptura de paradigmas, o que ainda exige, por parte dos professores, uma nova compreensão acerca da sua prática. No entanto, é sabido que não se trata de uma tarefa fácil, não sendo diferente das próprias transformações que aconteceram no percurso histórico da educação brasileira (ALMEIDA; VALENTE, 2016).

Segundo Kenski (2004), as transformações seguiram, nos últimos anos, com o reforço na incorporação das TICs no ambiente escolar e no contexto social. Assim sendo, para a autora, o professor também não é a única fonte de saber e para auxiliar o aluno a acessar diferentes tipos de informação mediante as possibilidades oferecidas pelas TICs, deve-se familiarizar com o ambiente virtual, digital, pois, se ampara nas possibilidades que os meios tecnológicos propiciam para potencializar a sua prática profissional.

Ou seja, podemos citar o caso de algumas escolas que se prepararam para receber e utilizar recursos em TICs, já citados por Lobo e Maia (2015) como tradicionais citados no capítulo 1 e vistos no Movimento da Escola Nova<sup>3</sup>, nos últimos anos fundamentando documentos orientadores para o recebimento de tecnologias. Assim, Almeida et al., (2017) mencionam políticas públicas, a citar o *Programa Nacional de Tecnologia Educacional* (PROINFO) e o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA) que deram destaque à demanda pelo uso de TIC no processo de aprendizagem.

Importante refletir sobre os referidos recursos seguirem em um paralelo com os chamados novos paradigmas educacionais também citados por Cortelazzo et al., (2018), despontados nos anos 1990 a partir da construção de um documento chamado Relatório para a UNESCO, que traz os pilares para a Educação, cujo autor foi Jacques Delors (1998). Trata-se da exposição de importantes elementos e conceitos essenciais à educação do século XXI, relacionado aos entraves percebidos no processo de educar em tempos contemporâneos.

Partindo do texto de Jackes Delors (1998) podemos identificar quatro eixos da educação, a citar: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”. Observamos, ainda, que o escopo da Educação acabava por seguir um formato e propostas distintas que superam conhecimentos e conteúdo específicos, ultrapassando o ato de escrever, ler e contar.

Novos paradigmas adentraram o contexto educacional em que o professor se viu diante da necessidade de estruturar-se, (re) aprender e ensinar novos saberes. É

---

<sup>3</sup>Segundo Campos e Shiroma (1999), Escola Nova ou Nova Escola foi um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. E, os educadores escola novistas creditavam à escola o papel de agente democratizador e inclusivo dos cidadãos.

nesse sentido que se tem um reforço para as necessidades verificadas no uso de novas metodologias de ensino e recursos tecnológicos.

A Metodologia Ativa (MA), foco deste estudo, traz a proposta de uma aprendizagem na qual o aluno assume o protagonismo do saber, sendo orientado e mediado pelo docente, que vai além da exposição do conhecimento, e passam também a propor desafios e situações-problema contribuindo com o processo de aprendizagem. Ressalta-se, ainda que, sendo uma exigência constatada para as novas concepções da educação tecnológica, acaba demandando tempo para incorporação pelos sujeitos escolares, abarcando professores, alunos e gestores (COSTA, 2014).

Segundo Kenski (2004), o uso das TIC e Metodologias Ativas no contexto das salas de aula exige que os docentes tenham um perfil de competências que supra as características de uma geração conectada e receptiva aos mais diversos tipos de dispositivos tecnológicos e informações transmitidas por eles, aos diferentes tipos de informações e recursos tecnológicos. Contudo, a autora menciona o protagonismo por parte do aluno, dado que se tem, na prática social, uma sentida simplificação no acesso às informações pelos vários recursos tecnológicos para potencializar o seu aprendizado e a sua formação como ser pensante.

A constatação deste cenário é abordada no relato de experiência descrito mais adiante com uso de Metodologias Ativas e TICs no Ensino Fundamental no ensino de Língua Inglesa. Assim como, a compreensão do que se tratam as Metodologias Ativas e o uso das TICs.

### **1.3.3.1 Metodologias Ativas**

São diversas as teorias que versam sobre o processo de ensino e aprendizagem considerando como centro do processo, o aluno, valorizando as suas experiências e enxergando o aluno como sujeito ativo. Vale relacionar David Ausubel ao falar sobre Aprendizagem Significativa (2008), Vygotsky e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (1934), e até mesmo a perspectiva de Paulo Freire (1997) ao mencionar a leitura da sociedade e do mundo vivenciado precedendo a leitura da palavra. O que significa dizer que, antes de o aluno chegar à sala de aula, ele traz consigo um acúmulo de conhecimento e sua prática social, devendo ser considerado o seu potencial de aprendizado.

De acordo com a visão apresentada por Lobo e Maia (2015), o cumprimento das exigências das estruturas de ensino e aprendizagem nos últimos anos reforçam a importância de refletirmos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem que se alinham à realidade dos alunos seguindo na construção de saberes.

Contudo, o planejamento das aulas envolve desafios, situações-problemas, em que a utilização de tecnologia que prioriza o aprendizado exige do professor, uma postura mais proativa e um planejamento ajustado. A ideia é suprir uma geração de alunos conectados, ativos, em um cenário distinto do aluno passivo que espera pelo recebimento das informações de seu professor. É possível então compreender que se trata de dificuldades relacionadas à discussão das metodologias ativas.

Segundo Almeida e Valente (2016), a metodologia está relacionada a método, a percurso, buscado para se alcançar um propósito. Já o método é o que será uma explicação detalhada, pormenorizada, rigorosa e precisa das ações elaboradas no caminho determinado. Ou seja, a reflexão acerca da metodologia ativa desperta elementos que acabam por explicá-las, descrevendo suas categorias ou elementos determinantes, quer no fundamento, quer na prática docente.

Acredito que seja importante mencionar que uma parte dos docentes do nível fundamental não experimentou, em sua formação inicial, atividades baseadas e construídas sob a perspectiva das Metodologias Ativas. Assim sendo, a sua aplicação, sem que exista um preparo e uma explicação anterior, ou mesmo sendo uma experiência, muitas vezes acaba resultando em uma postura resistente às mudanças. Enquanto alunos, boa parte desses docentes se encontrava nos ambientes das salas de aulas ouvindo, se esforçando para compreender o que o professor ensinava e apresentavam suas dúvidas e perguntas em uma postura passiva.

De acordo com o que apontam Almeida et al., (2017), nos últimos anos, vem sendo percebido um esforço no sentido de que, nas formações nos cursos de pedagogia e licenciatura, sejam abordadas com maior profundidade as metodologias ativas e o uso das TICs, que devem estar alinhadas a características como autonomia, disciplina, autocontrole, dentre outros comportamentos de dependência, limitadas - de gerações passadas. Os autores evidenciam que o processo de aprendizagem ocorre mediante Metodologias Ativas, o que pode não ser entendido de modo claro pelos docentes.



Compreende-se que é essencial que os professores possam contar com formação continuada e saibam o que distingue uma Metodologia Ativa de uma Tradicional. Nas palavras de Nunes, Rocha e Toledo (2018, p.109), lê-se que:

Aprender significativamente para David Ausubel (1980) é o mesmo que reconfigurar ideias já existentes. “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Neste contexto, a prática social, ou organizadores prévios do estudante devem ser levados como algo fundamental para apresentação de uma nova informação. É, portanto, nesta prática social, ou seja, no conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano que se integra um conceito científico.

Seguindo essa linha de pensamento é que se compreende que o aluno, no âmbito do processo de aprendizagem das aulas de LI, precisa estar consciente daquilo que aprende de um novo vocabulário, uma gramática diferente e, de certa forma, uma cultura diferente, bem como suas razões e suas aplicações. Isso porque, fica claro que o percurso da aprendizagem da LI acaba envolvendo uma metodologia diversificada com este fim, de maneira a promover a construção de conhecimento de maneira progressiva e autônoma. A inserção nesta dinâmica das TICs nas aulas de LI representa reforçar o aprendizado e a linguagem de estudantes que vivenciam uma sociedade reconhecidamente pós-moderna, atuante e cada vez mais conectada.

### **1.3.3.2 Metodologias Ativas e TICs**

O cenário vivenciado da educação nas últimas décadas vem revelando intensos debates acerca da formação acadêmica e profissional dos docentes, sendo ela Inicial ou continuada. O contexto de crise que muitas vezes envolve a educação, para os reflexos da defasagem no ensino, acaba por promover a construção de uma perspectiva de escola como propósito de formação do cidadão esperado pela sociedade.

Considerando essa percepção inicial, entendemos que o professor é o sujeito que está envolvido de maneira direta, na formação educacional dos cidadãos, também sendo compreendido como elemento que responde pela estrutura educacional brasileira. Deste modo, os docentes muitas vezes passam a ser o foco de intensos debates que envolvem esperanças sociais e políticas em relação à crise educacional vivenciada nas últimas décadas. Muitas das críticas que são feitas ao sistema

educacional seguem na cobrança feita aos docentes que eles trabalhem mais, seguindo em um entendimento de que a educação, isoladamente, possa solucionar a totalidade dos desafios sociais.

De acordo com os desafios vivenciados na atual realidade é que se compreende que existem várias exigências acerca da figura do docente sempre que a educação passa por algum ajuste ou transformação em seu paradigma. Não obstante, Lobo e Maia (2015) reforçam que não é suficiente contar apenas com os instrumentos típicos da sala de aula como lousas, livros, cadernos dentre outros, tal como aconteceu nos anos 50 e 60, e nem mesmo considerar a construção de espaços ou laboratórios de informática nos anos 80 e 90. Os autores defendem que a qualidade da educação é um aspecto que está relacionado de modo direto com a qualificação dos docentes.

Assim sendo, defendemos que a formação inicial dos docentes precisaria ser tratada como elemento determinante para que fosse possível a construção de um docente crítico, sendo um sujeito atualizado e em plenas condições de uma atuação em seu campo de ação, cuja postura de avaliação da sua prática possa se dar de maneira constante. A exigência de um professor que conte com uma atuação consistente e alinhada a uma nova geração de alunos e era da pós-modernidade passa por um entendimento de que sua formação inicial ou continuada tenha recebido o devido amparo para tanto.

Especificamente sobre as metodologias ativas e o uso das TICs no ensino de língua estrangeira, Cortelazzo et al. (2018) mencionam que o desenvolvimento tecnológico e a disseminação da internet foram os fatores que desencadearam as mais importantes transformações sociais uma vez que as informações chegavam quase que em tempo real e nos mais diferentes idiomas.

Não resta dúvida sobre a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, pois que, saber inglês já não é mais visto como um aspecto de diferencial, mas um critério de grande parte das vagas de trabalho. Sendo assim, a LI se consolidou como a mais requisitada no mercado de trabalho. Contudo, existe também, uma determinada escassez de profissionais com domínio de LI nos preceitos determinados pela BNCC.

É nessa linha de pensamento que se compreende a necessidade e a importância da aprendizagem da LI para as atuais e para as novas gerações e as TICs

vem se consolidando como meios cada vez mais eficientes para o ensino-aprendizagem de línguas.

Ademais, Leffa (2006) defende que a disseminação da internet foi o principal fator para que os alunos de diversas línguas estrangeiras tivessem a possibilidade da prática do idioma em estudo mediante a troca de experiências com alunos da língua-alvo em todo o mundo.

Nas palavras de Silva Filho (2021, p.37), podemos extrair:

O computador também passou a integrar diversas tecnologias, como a escrita, o áudio e vídeo, o rádio, a televisão, dentre outras, favorecendo o processo de aquisição de um novo idioma ao possibilitar um processo dinâmico e interativo de aprendizagem. (...) essas tecnologias provocaram mudanças no ensino de línguas, já que, ao utilizá-las, o aluno tem a possibilidade de intercâmbio online, através do qual há oportunidades de se comunicar com nativos e estudantes de todas as partes do mundo, assim como o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral. Assim, torna-se nítido como tais ferramentas alavancam o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, uma vez que a expansão tecnológica propiciou situações reais de uso de uma língua estrangeira.

Seguindo ainda no entendimento acerca dos benefícios que são proporcionados pelo uso das TICs como dispositivo pedagógico para o ensino de idiomas, Beviláqua et al. (2017) sustentam que tais instrumentos acabam por tornar possível o acesso à informação acerca de diferentes culturas, de países também distintos, oportunizando o desenvolvimento dos alunos para saberem lidar adequadamente com as diferenças de uma maneira mais equilibrada, clara e respeitosa de acordo com a proposta de ensino que o professor utilizar.

A utilização das TICs na prática pedagógica para o ensino de LI possibilita a interação dos alunos e professores para com o universo que vai além dos ambientes da sala de aula, oferecendo meio e imersão natural na língua, e cria oportunidades individuais e coletivas para a construção de habilidades de escrita, de fala, leitura e compreensão oral.

Podemos compreender, dessa maneira, que os autores citados ao longo desta seção deixam claro que o aprendizado e aquisição da LI pode ter uma dependência com a inserção do aluno nas atividades que envolvem a prática social da linguagem.

E, é por esta razão que se tem a necessidade de conduzir um trabalho direcionado às necessidades sociais dos alunos no que concerne ao ensino da LI para que não se limite apenas aos materiais didáticos utilizados, mas apóiem em recursos

tecnológicos e que não asseguram, por si só, a aprendizagem da LI.

Continua sendo a relação estabelecida entre alunos, docentes e os recursos tecnológicos disponíveis que poderá simplificar e facilitar o ensino de inglês de uma maneira cada vez mais consistente e cadente que pode propiciar a aprendizagem inovadora na sala de aula invertida, como será melhor abordado adiante.

### **1.3.3 Sala de aula invertida: uma aprendizagem inovadora**

No modelo tradicional de sala de aula, o professor é o detentor do saber e tem seu papel de destaque, com os alunos voltados para ele para que possam observar e aprender o que lhes é transmitido. A disposição das salas também tem grande influência nessas divisões do que cada um deve fazer. O professor à frente da sala, em cima de um tablado ou púlpito e os estudantes sentados enfileirados, ou em semicírculos com o professor centralizado (BERGMANN; SAMS, 2016).

Com o decorrer do tempo, nota-se que essa disposição, os critérios e dinamismos de uma sala de aula se tornaram sem eficácia na aprendizagem, pois acabavam não suprimindo as necessidades dos alunos. Diante desse cenário, a sala de aula invertida surge a partir da frustração de dois professores de química norte-americanos em fazer com que seus alunos obtivessem sucesso no processo de aprendizagem. Os alunos não conseguiam realizar as atividades propostas como tarefa de maneira eficaz (LINK; WAGNER, 2009).

A partir de então, notou-se que, quando os alunos mais precisavam de sua assistência e orientações eles não tinham contato com os professores, pois estavam fora da sala de aula. Adotou-se a ideia de gravar as aulas para que os alunos as assistissem como tarefa e, então, em sala, sanassem as dúvidas sobre os conceitos e procedimentos de como realizar as atividades propostas (LINK; WAGNER, 2009).

Bergmann e Sams (2017) afirmam que as aulas eram divididas em blocos de 95 minutos em dias e noites alternados; os alunos eram orientados a assistir ao vídeo gravado pelos professores no dia anterior à aula e fazer anotações a respeito do que haviam assistido e aprendido e, em sala de aula, o uso de laboratórios e a solução de problemas obtiveram um papel de maior protagonismo. Dessa maneira, os alunos recebiam uma educação personalizada, ajustada às suas necessidades.

Segundo Zainuddin (2017) *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida, é uma abordagem que se mostra promissora, porque o aluno já deve vir preparado para a

sala de aula e com o conteúdo previamente estudado para então apenas sanar suas dúvidas, aprofundar seus conhecimentos com exercícios e projetos que serão realizados em conjunto com o professor e seus colegas. O professor se torna um orientador, mediador e estimulador para que o aluno adquira o conhecimento de maneira mais eficaz e seu processo de ensino-aprendizagem seja significativo.

Para que isso ocorra de maneira satisfatória, é preciso que os alunos já venham com essa preparação de casa; além disso, os recursos propostos para essa preparação devem ser variados através de leituras de textos, pesquisas e que estimulem os alunos para que se sintam preparados a participar das aulas. Assim, a centralização do processo transfere-se para os estudantes.

Compreende-se diante do que foi visto até então, que uma das preocupações que os educadores têm na sala de aula de hoje são as atitudes dos alunos e o estímulo para que eles participem das discussões, ainda tímidos para dar opiniões e para tentar novas atitudes. Esses aprendizes passivos têm baixa habilidade na resolução de problemas e são muito dependentes em relação aos professores, ou seus pares (LINK; WAGNER, 2009).

Considero aqui, a concepção de que o método tradicional de ensino e aprendizagem não permite que os alunos tenham tempo para discutir o que é ensinado nas aulas de LI e os professores atuam como provedores de informações, fornecendo muitas informações e os alunos, gradualmente, se tornaram alunos passivos. Não há tempo suficiente para qualquer debate ou interação mais ativa na sala de aula tradicional. Buscamos romper com a dependência dos alunos devido à abordagem limitadamente tradicional de ensino e aprendizagem, exigindo a necessidade de conversão dos métodos antigos em estratégias de ensino modernas. A sala de aula invertida é uma das estratégias modernas centradas no aluno.

A abordagem da sala de aula invertida tem recebido atenção em diferentes partes do mundo, pois tem o foco na aprendizagem e interação com os alunos. Com a abordagem *Flipped Classroom*, espera-se estimular e auxiliar na formação de aprendizes ativos entre a geração jovem. Quando os alunos estão ativos, eles assumem o protagonismo da sua aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, observa-se o que foi explicitado por Zainuddin (2017) a sala de aula invertida deve conter um ambiente virtual de aprendizagem onde os alunos terão acesso aos materiais disponibilizados para suas interações e

registros para que haja uma maior interação entre professor e aluno, discutindo as dúvidas que surgirem através de atividades durante as aulas presenciais.

O professor deve ter em mente que essa metodologia não pode ser compreendida como algo superficial, como por exemplo, assistir somente a um vídeo. Com leituras, pesquisas, o aluno precisa ser estimulado a desbravar o que será discutido em sala. O foco principal é o que acontece posteriormente, ou seja, a interação e troca de informações em sala de aula, embasada nos objetivos pedagógicos claros e pré-definidos. A TIC é uma das vias, e não um elemento que substitui o professor e a interação entre os estudantes.

A ideia da aprendizagem ativa, através da Flipped Classroom, de fomentar a interação, envolvimento, personalização do estudo, focando nos pontos principais do conteúdo é corroborada por Nunes, Rocha e Toledo (2018). Um dos modelos mais conhecidos dessa aprendizagem é o publicado pela professora Jackie Gerstein em 2011, no qual ela propõe uma sequência com quatro etapas que são: a experiência, o conteúdo, os questionamentos e as conclusões.

A primeira etapa é considerada o flerte, o aluno precisa ser conquistado, motivado a ter interesse pelo conteúdo para que ele tenha vontade de realizar o que lhe é proposto. Isso pode ser feito através de jogos, atividades interativas, visita a um determinado lugar, por exemplo. O professor deve ter a sensibilidade de entender o contexto e a realidade dos alunos e propor atividades que promovam engajamento para o sucesso das próximas etapas (NGUYEN, 2018).

Em seguida, surge o momento em que o professor disponibiliza o conteúdo através de vídeos, documentários, leituras, pesquisas ou até mesmo questionários para que o aluno possa ter conhecimento a respeito daquele assunto. Essa segunda etapa deve ser feita em casa para que cada um tenha o seu momento e que façam suas próprias anotações antes da aula presencial, que será a próxima etapa (NGUYEN, 2018).

Na aula presencial, o aluno já chega com um embasamento a respeito do assunto que será desenvolvido. No início, o professor expõe o projeto, problemas ou atividades que serão realizadas no decorrer da aula; logo em seguida, abre uma discussão sobre o que os alunos produziram e estudaram em casa, embasados no material de apoio que foi disponibilizado no ambiente virtual. O trabalho se torna colaborativo, dinâmico, espontâneo, e a intervenção do professor é pontual. O pensamento crítico se manifesta através de perguntas exploratórias,

aprofundamentos e reflexões sobre o conteúdo. O fundamento nessa etapa é trabalhar o processo de reflexão e aplicação do conteúdo. A reflexão pode ser feita através de pequenas apresentações, relatórios ou até mesmo vídeos.

A última etapa é a conclusão, momento em que os alunos apresentam os resultados ou suas conclusões a respeito do conteúdo. Esse momento pode ser feito em pequenos grupos ou duplas para que haja uma discussão e troca de experiências, oportunizando uma construção coletiva (NGUYEN, 2018).

No ensino da LI, nota-se que a teoria da aprendizagem invertida é totalmente amparada em uma abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, pois “inverteu” o método tradicional. Dentro de uma sala de aula invertida, os alunos recebem materiais fora da sala de aula onde eles leem, estudam e revisam-nos individualmente. Discussão, sessão de perguntas ou trabalhos de colaboração ocorrem depois disso.

Sendo assim, permite-se que os alunos saibam no que devem se concentrar durante a aula e que possam participar ativamente do que é proposto uma vez que contam com materiais já preparados. Uma sala de aula invertida permite que os alunos revisem os materiais em sua própria velocidade com base em seu nível de competência. Isso é crucial para os alunos que são mais lentos em comparação com seus pares.

Ao inverter a sala de aula, os alunos podem aprender, em casa, uma prévia do que será abordado em sala nas aulas de LI. Os aprendizes têm tempo para se preparar para a discussão também. Este cenário contribui para que os alunos e os professores tenham tempo suficiente para discutir o tópico e tenham uma compreensão mais profunda sobre os temas discutidos nas aulas de LI. Para tanto, um estudo sistemático da literatura sobre a implementação da *Flipped Classroom*, precisa ser feita para se entender mais sobre a abordagem.

No capítulo a seguir, têm-se os preceitos metodológicos adotados para a presente pesquisa, bem como sua classificação e os instrumentos utilizados.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo estão expostos os meios pelos quais se organizou e desenvolveu a presente pesquisa. Foi considerada a revisão bibliográfica sobre o tema das TICs, o ensino da LI e a sala de aula invertida como uma das metodologias ativas antes da própria investigação, fundamentando a segunda etapa que se refere à elaboração e implementação das atividades, que são então descritas e analisadas via o relato de experiência, em um contexto específico do que é conhecido sobre o ensino remoto de LI no contexto da pandemia.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, como uma abordagem usada para gerar uma compreensão profunda e multifacetada de uma questão complexa em um contexto da vida real. É um tipo de pesquisa estabelecido que é usado extensivamente em uma ampla variedade de disciplinas, particularmente nas ciências sociais. A abordagem de estudo de caso é particularmente útil quando há necessidade de se obter uma apreciação aprofundada de um assunto, evento ou fenômeno de interesse, em seu contexto natural da vida real (MARCONI; LAKATOS, 2004).

Por meio de estudos de caso interpretativos, o pesquisador visa interpretar os dados desenvolvendo categorias conceituais, apoiando ou desafiando as suposições feitas a respeito deles. Nos estudos de caso avaliativos, o pesquisador vai além, acrescentando seu julgamento aos fenômenos encontrados nos dados (DA SILVA; SOARES, 2021).

Buscou-se saber como fazer para que a participação dos alunos fosse satisfatória naquele período, refletindo se o aprendizado foi efetivo, bem como as especificidades do cotidiano das aulas remotas, dos instrumentos utilizados, da metodologia sala de aula invertida, e se refletiu em uma aprendizagem mais eficaz e significativa no contexto pandêmico.

### **2.1 Contextualização da Pesquisa**

Assim sendo, tem-se a descrição da contextualização da pesquisa, a sua classificação, abordagem, o instrumento de coleta de dados e a forma como eles foram tratados.



### **2.1.1 A Escola**

Com o surgimento inesperado da pandemia da COVID-19, o cenário escolar sofreu modificações bruscas nas aulas de LI, assim como para todas as outras disciplinas: a imposição abrupta do ensino totalmente remoto. Com isso, muitas foram as dificuldades e as barreiras vivenciadas pelos professores e pelos alunos que se viram diante uma nova dinâmica em que os professores e as salas de aula foram virtualmente levados para a casa dos alunos.

Inicialmente, é válido observar que o modo como as duas escolas na qual atuo lidaram com a implementação intempestiva do ensino remoto no período pandêmico, resultou em indagações e preocupações pela maior parte dos docentes, não apenas os de LI, de como deveriam ser abordadas as aulas. Contudo, percebi diferenças nas duas escolas. A primeira fez a apresentação da plataforma e pediu para que os próprios professores pesquisassem e procurassem como utilizá-las, bem como quais recursos em TICs poderiam ser utilizados; nem mesmo a busca por informações básicas como compartilhamento de telas, como compartilhar vídeos, foram sequer apresentadas. Já a segunda escola ofereceu notável suporte e treinamento sobre as plataformas que seriam utilizadas.

Como mencionado anteriormente, atuo como professora em duas escolas particulares na cidade de Caçapava, no Estado de São Paulo, Vale do Paraíba. A primeira atende alunos de Ensino Médio. A segunda atende alunos de educação infantil; fundamental I e II, referindo-se àquela na qual a pesquisa foi realizada.

### **2.1.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa ou mesmo os sujeitos de pesquisa, foram os alunos do ensino fundamental 2, do ensino particular, do turno matutino e eu, como professora de LI. Um sujeito de pesquisa é um indivíduo que participa da pesquisa que propicia a coleta de informações (ou 'dados') sobre os indivíduos para ajudar a responder às perguntas em estudo. Às vezes, os sujeitos da pesquisa são chamados de sujeitos humanos, participantes da pesquisa ou voluntários do estudo (DA SILVA; SOARES, 2021).

Importante considerar a autora desta pesquisa como sujeito da pesquisa ao trazer dados acerca das aulas ministradas e da resposta dos alunos ao que foi

proposto. Ou seja, trata-se de um indivíduo vivo sobre o qual os dados são obtidos por meio de intervenção ou interação com o indivíduo.

### **2.1.3 Professora-pesquisadora**

Sou professora de LI, tenho 15 anos de experiência dentro de sala de aula, graduada desde 2007 pela Universidade de Taubaté. Nas situações aqui relatadas, considero minha vivência em duas escolas pertencentes à rede privada, situadas na cidade de Caçapava, estado de São Paulo. Escrevo aqui, o detalhamento das aulas ministradas em turmas compostas por alunos de uma escola urbana, com aproximadamente 300 alunos e que atende os ciclos iniciais, fundamental I e fundamental II, uma escola extremamente estruturada e equipada.

Antes mesmo da pandemia, já tínhamos, em todas as salas, data show, telão e sistema de som para serem utilizados durante as aulas. É uma escola que visa um ensino de qualidade e, portanto, a quantidade de alunos por sala é consideravelmente pequena, com um total de no máximo 25 alunos por sala. Relato as minhas experiências a partir de atividades que foram desenvolvidas com alunos do ensino Fundamental 2.

Considero o foco da presente dissertação em apresentar o trabalho que desenvolvi na segunda escola, onde foi dado amplo suporte e treinamento acerca da dinâmica e dos meios para o ensino remoto de LI no período da pandemia. A coordenação da escola se colocou à disposição dos pais 24h, oferecendo treinamento e ajuda aos responsáveis e aos alunos em qualquer momento do dia, inclusive aos finais de semana.

### **2.1.4 Os alunos**

O trabalho realizado foi com os alunos do ensino fundamental 2 com a faixa etária entre 11 a 14 anos. A maioria dos alunos da escola não faz curso de idiomas e então o único contato com o idioma é através das aulas de inglês. Na escola, os alunos do ensino fundamental 2 têm três aulas semanais de Inglês e durante a pandemia, professores e coordenação ficaram à disposição dos alunos para os auxiliarem na utilização de novas tecnologias. A grande maioria dos alunos não tinha um vasto conhecimento de como utilizar os recursos tecnológicos que lhes foram apresentados.

## **2.2 Instrumento de coleta de dados e propósitos da pesquisa**

Considerando a proposta de relatar a experiência de utilização da sala de aula invertida como uma das metodologias ativas para o ensino de LI no contexto da pandemia e como demanda do ensino remoto em uma escola privada de ensino fundamental 2, foi adotado o relato de experiência.

Segundo Marconi e Lakatos (2004, p.67), o relato de experiência é uma apresentação de uma pessoa sobre o tema de um trabalho que foi feito na vida real e com um objetivo prático. O pesquisador e/ou apresentador é um profissional, envolvido na execução do trabalho descrito no relatório. Seguiu-se na produção de relato de experiência para descrever o contexto do ensino remoto para o ensino de LI para alunos de uma escola privada, com o método da sala de aula invertida, para atingir o objetivo prático do aprendizado no período de pandemia expondo os resultados, lições aprendidas (positivas e negativas) e apresentar algumas conclusões derivadas da experiência.

Adotando a abordagem qualitativa, foram descritos os aspectos relacionados à experiência desta professora-pesquisadora nas aulas de ensino fundamental em uma escola privada, especificamente nas aulas de LI, com ênfase nas atividades desenvolvidas via a metodologia sala de aula invertida.

O ensino regular da instituição privada segue os preceitos da BNCC e traz premissas no currículo que visam desenvolver atitudes e habilidades essenciais para a construção de um aluno que exerça seu papel de cidadão com capacidade de pensamento crítico. Esses eixos pretendem orientar a formação do ser humano para atender as necessidades do mundo, na realidade que vivencia, respeitando a individualidade de todos mas reforçando a capacidade crítico-reflexiva e que possa intervir na realidade da comunidade onde vive.

Acredito que quando metodologicamente e reflexivamente se formula o processo de ensino-aprendizagem a ser trabalhado, é necessário considerar o conteúdo programático, o material bibliográfico, as práticas pedagógicas, as ferramentas de TICs possíveis de serem utilizadas, a supervisão de ensino, a apreensão de habilidades e competências, a construção identitária com o ensino de LI, quebrando paradigmas e compreender o papel do professor na sala de aula invertida como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

No ensino da LI, algumas especificidades ocorreram na implementação do ensino remoto durante a pandemia. Quando conversei com meus colegas que também davam aula de LI sobre como eles estavam pensando em adaptar e dar aulas on-line, eu descobri que a maioria nunca tinha dado aulas on-line, e acreditavam que diferente de outras disciplinas, buscariam uma referência nos cursos de inglês que são dados em cursos de línguas. Mas, no caso da educação infantil, não acreditavam em ter uma forma de dar aulas on-line para crianças.

Apesar de a escola de escolha para a descrição da experiência ter oferecido apoio aos docentes, ainda tendo participado dos treinamentos sobre a plataforma que utilizaríamos em sala de aula e a criação de um ambiente virtual para comunicação entre escola, pais e alunos, senti necessidade de procurar novas ferramentas que tornassem as aulas mais diversificadas e que, de fato, despertassem o interesse dos alunos nas aulas de LI.

Mais do que participar, me preocupei com o desempenho e o rendimento dos alunos, situação que começou a ficar comprometida a partir da utilização das novas ferramentas para as aulas de LI, especialmente a plataforma, ainda desconhecida pelos alunos.

Comecei a me questionar sobre alguns aspectos para a elaboração das minhas aulas:

- Como fazer as aulas se tornarem mais atraentes no período pandêmico?
- Como a sala de aula invertida pode me auxiliar numa aprendizagem mais eficaz e significativa no contexto pandêmico?
- Após a apresentação, feita pela escola, da plataforma que usaríamos também me indaguei:
- Quais outros recursos tecnológicos podem me auxiliar durante as aulas para que os alunos participem e tenham uma interação significativa com os colegas e comigo?

Os registros no diário de aula, as gravações das aulas ministradas, os planos de aula referem-se às atividades de análise e reflexão, todas pensadas a partir de situações-problema decorrentes da prática, construído por mim enquanto docente o que exigiu avaliar os alunos sob a ótica das habilidades de comunicação e análise crítica.

Nesse processo, com o uso de metodologias ativas, parte-se da ideia de que as aulas e o processo de ensino-aprendizagem devem valorizar o dinamismo que envolve a formação, de forma integral, permitindo o acompanhamento, intercâmbio mútuo e crescimento de todos os envolvidos nesse processo.

Entre os instrumentos de avaliação que utilizam a reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, identificam-se os registros pessoais e diários de aula, pois é um instrumento que apresenta uma oportunidade de construir um conjunto de informações a partir de uma relação dialógica entre educador e estudante. Possibilita a apreensão de informações pessoais e informações e significados interpessoais, que mediam conhecimento, diálogo com os diversos atores envolvidos e permitir uma aprendizagem significativa.

Os planos de aula e os registros da experiência vivenciada possibilitam o questionamento, a crítica, a reflexão, formulação e reformulação. Não está pronto, está inacabada e em constante construção e ressignificação de impressões. Eles apresentam flexibilidade e dinamismo, pois buscam sempre ampliar as possibilidades de formulações e ressignificações, e quando apresentam uma cronologia, devem permitir acompanhar o crescimento pessoal/profissional e, assim, identificar necessidades, fraquezas e imprecisões, permitindo que sejam corrigidos a tempo, para que a aprendizagem seja de fato significativa (GIL, 2019)

A escolha pelos instrumentos de coleta de dados para o relato de experiências e deu por acreditar que eles estimulam a reflexão e pensamento, permitindo o registro e documentação da aprendizagem em si. Fornece diretrizes para reformulações que respondam aos objetivos do ensino de LI, indicando novos caminhos e possibilidades, permitindo a intercâmbio entre pares, novas perspectivas sobre a mesma atividade, possibilitando a compreensão da diversidade de interpretações e múltiplos entendimentos sob as salas de aulas invertidas e os usos das TICs como proposta que envolvem o multiletramento e a metodologia ativa.

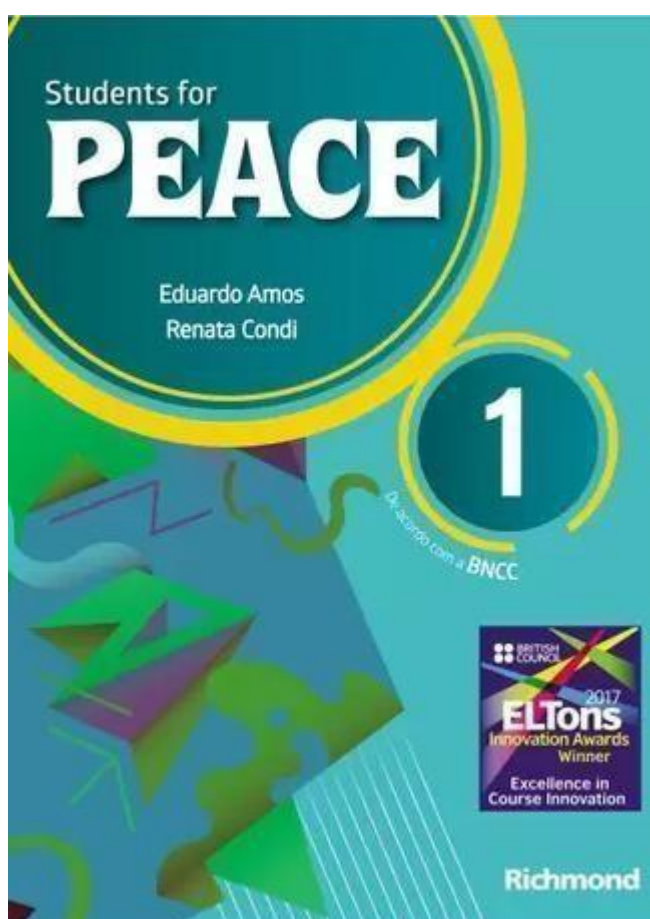
## **2.3 Material didático e estruturação da disciplina de língua inglesa**

No começo da pandemia e com todos em casa, a participação dos alunos com o decorrer do tempo foi diminuindo e o ritmo das aulas passou a seguir uma rotina de desinteresse e pouca participação dos alunos. Como as salas já são pequenas, com 20 alunos em média, a interação no começo era de aproximadamente 90% da

sala. Entretanto, com o passar do tempo, essa participação chegou a ser de 30%. A partir dessa identificação, foi preciso readequar e pesquisar outras ferramentas e aplicativos para que as aulas se tornasse mais atraentes e interessantes sob a perspectiva dos alunos.

A partir desta reflexão, no Capítulo 4 apresento os passos que trilhei até chegar à aula em que utilizei a sala de aula invertida para o 6° ano, em que me baseei no livro *Students for Peace*.

Figura 1 – Livro de escolha para a aula 1 – *Students for Peace*



Fonte: AMOS, CONDI, 2019.

O livro *Students for Peace* – 2ª edição tem como embasamento principal o conceito de Educação para a Paz, busca proporcionar reflexões e incentivar ações que possam ajudar no processo de formação do indivíduo sob o argumento de que é salutar para a sociedade a escolha de atitudes não violentas na resolução de conflitos, o desenvolvimento da escuta juntamente com o diálogo, a argumentação racional e a

percepção de si como parte de uma sociedade multicultural e diversa. (AMOS; CONDI, 2019, p.8)

Importante citar que o referido material didático foi escolhido por esta professora - pesquisadora por possibilitar explorar as metodologias ativas citadas por Nunes, Rocha e Toledo (2018) e, ainda, por estar pautado em Multiletramentos como explicam Kenski (2004), Bacich (2015), Seba (2021). Os muitos benefícios do uso de livros ilustrados na sala de aula incluem o desenvolvimento da linguagem, bem como uma introdução a questões do mundo real por meio de histórias e personagens fictícios com os quais os alunos podem se relacionar de maneira mais simplificada.

No entanto, a representação da diversidade na literatura, tanto cultural quanto principalmente linguística, precisou ser ajustada no contexto do ensino remoto. Embora haja um impulso para aumentar a diversidade no ensino de LI, do ponto de vista linguístico, ainda há uma escassez nos recursos de TICs específicos para as aulas de inglês como língua estrangeira, que relacionem também a cultura local e a língua materna.

Observei que os livros ilustrados tendem a ser, majoritariamente, monolíngues. Embora ofereçam uma janela para a diferença em lugares distantes e um espelho da alteridade mais próxima da realidade vivenciada através dos personagens e ilustrações, é complexo reconhecer o aspecto linguístico das culturas que estão destacando. No entanto, a linguagem reforça as diferenças e semelhanças em espaços transculturais, sendo, portanto, adequado ao contexto pandêmico.

Logo abaixo, trago uma síntese das aulas, datas, conteúdos trabalhados e metodologias abordadas. As unidades que serão apresentadas adiante foram escolhidas por essa professora- pesquisadora seguindo o critério de evolução de seu desenvolvimento e pesquisa, ou seja, o intuito é mostrar como o foi o seu processo e o desenvolvimento conforme ela foi descobrindo novos recursos midiáticos para serem utilizados nas aulas depois de incansáveis pesquisas para que a aula se tornasse interativa e dinâmica.

Quadro 1 - Síntese das aulas ministradas

<b>Série</b>	<b>Período das aulas</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia Ativa</b>
<b>6° ANO</b>	14/09/2020 a 21/09/2020. 4 aulas – 50 minutos cada.	Unidade 6 – <i>Networking</i> -diferenças culturais. Aspecto linguístico estrutural: <i>Present Continuous</i> .	A sala de aula invertida.
<b>7° ANO</b>	12/08/2020. 2 aulas –50 minutos cada.	Unidade 5 – <i>Entertainment</i> . Aspecto linguístico estrutural: <i>Simple Past</i> .	Pesquisa, sala de aula invertida e mapa mental.
<b>8° ANO</b>	20/05/2020. 2 aulas - 50 minutos quarta-feira.	Unidade 4 – <i>Art</i> . Revisão para a prova. Aspecto linguístico estrutural: Grau dos adjetivos ( <i>Comparative and superlative</i> ).	Sala de Aula invertida pelo Jamboard.
<b>9° ANO</b>	16/11/2020 e 20/11/2020. 3 aulas sendo 2 aulas segunda-feira e 1 na sexta-feira.	Unidade 8: <i>Freedom Speech</i> . Aspecto linguístico estrutural: <i>Second Conditional</i> .	Pesquisa em sala sobre “Second Conditional” e elaboração de mapa mental em sala.



### 3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No presente capítulo, tem-se a descrição da experiência desta professora-pesquisadora, nomeadamente o relato empírico em primeira pessoa, no que concerne aos propósitos delineados em que se buscou apresentar e discutir o processo de apropriação e utilização de TIC sem aulas remotas de LI para Ensino Fundamental II do ensino privado, no período da quarentena no mês de abril a novembro em 2020.

#### 6° ANO

A aula ocorreu em setembro de 2020, com a participação de 20 alunos, de maneira remota. A unidade trabalhada, intitulada *Networking*, é a sexta unidade do livro, mostrada na Figura 2, e traz, como proposta, a reflexão sobre as diferenças culturais e os costumes das pessoas e como identificar e respeitar o outro. O ensino era remoto e a plataforma que usava era o GOOGLE MEET. Durante as aulas, eu sempre fazia o compartilhamento de tela para passar vídeos, jogos, ou até mesmo compartilhar o livro com os alunos. A apresentação do plano de aula a seguir engloba 4 aulas com duração de 50 minutos cada uma.

Figura 2 – Unidade 6 trabalhada na aula – Livro: *Students for Peace*.



Fonte: AMOS, CONDI, 2019.

Ao dar início à primeira aula, mostrei aos alunos as diferentes formas de se cumprimentar as pessoas ao redor do mundo, exemplificando os diferentes cumprimentos utilizados em inglês e seu significado. Outro aspecto trabalhado foi

apresentar o nome dos países e continentes. Para essa etapa, a interação dos alunos foi muito satisfatória e consegui atingir a curiosidade deles porque os alunos adoram quando contamos nossas experiências, e, há algum tempo, tive a oportunidade de fazer meu intercâmbio na Nova Zelândia, então utilizei essa experiência para apresentar a unidade, uma vez que a capa da unidade traz o cumprimento indígena dos maoris, povo nativo do país.

Promovi conversas centradas na importância da cultura, da interlocução, da interação e educação entre as pessoas mediante palavras e termos que denotam respeito e educação. Busquei, então, mesclar e falar, tanto em português como em inglês, em razão de haver alguns alunos com limitação intelectual presentes na sala. Ao pedir que os alunos reproduzissem o que aprenderam, notei o encantamento deles através da participação e entusiasmo por estarem expostos a um país novo.

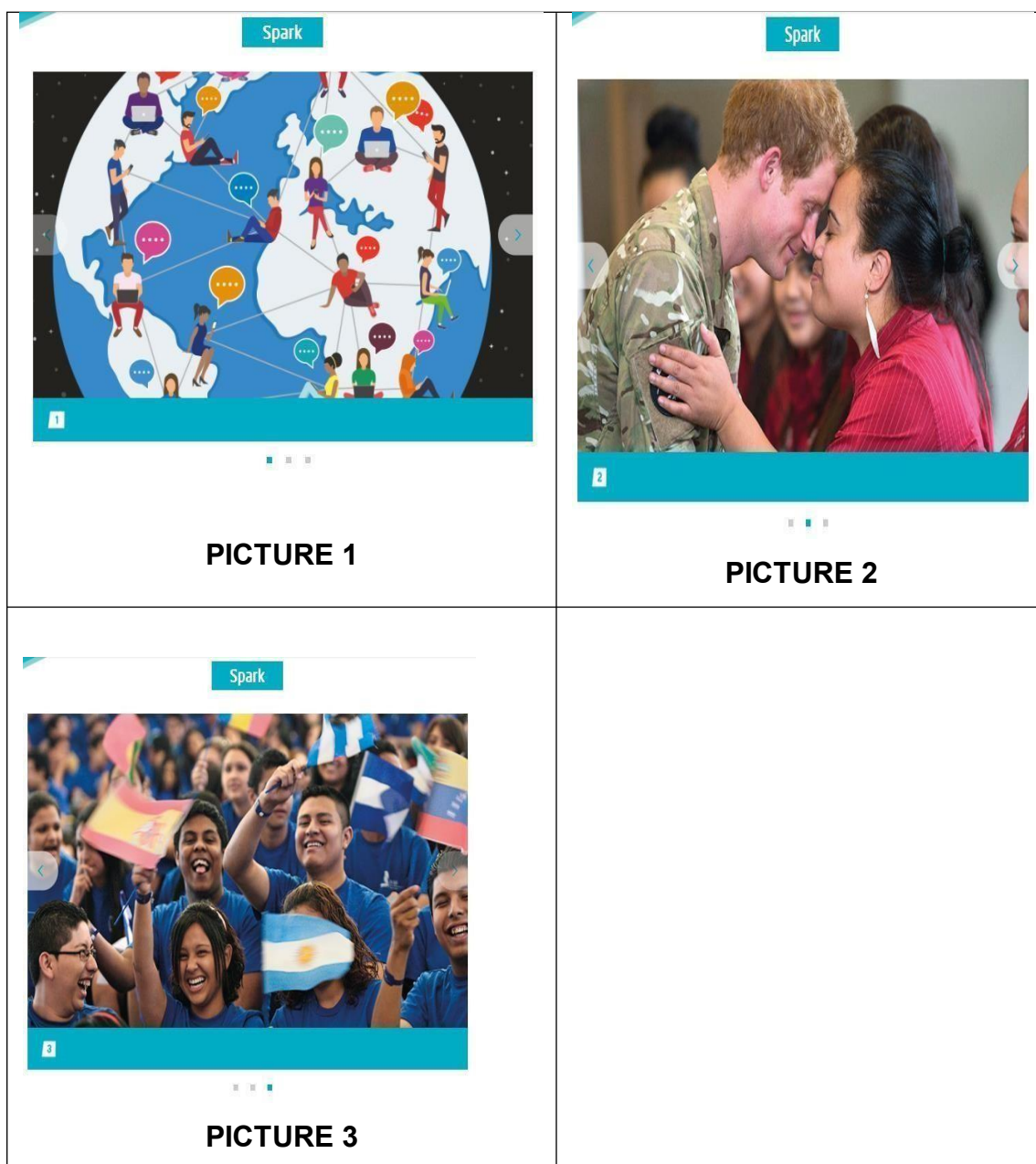
Para atrair a atenção dos alunos, comecei a primeira aula realizando um *warm-up* explorando as imagens apresentadas mais adiante e fazendo as seguintes perguntas e mesclando os idiomas português e inglês, porque na sala há casos de alunos com laudo e alunos que não se sentem tão confiantes em responder em inglês.

- 1) How can you describe the 1<sup>st</sup> picture?
- 2) Pic 1, quais dispositivos eletrônicos as pessoas retratadas estão utilizando para se comunicar? Quais continentes são retratados na imagem?
- 3) Picture 2, Quem são eles? Vocês os conhecem?
- 4) Pic 2, what are they doing?
- 5) Pic 3, onde eles estão? Are they from the same country? Quais são as bandeiras que aparecem nas imagens?
- 6) Pic 3, what are they doing?

Esta última pergunta já faz uma menção à gramática que trabalharemos ao longo da unidade.

Segui promovendo discussões em relação às primeiras imagens que apresentei na aula 1, como mostram as Figuras 3 e 4, respectivamente:

Figura 3 – Imagens trabalhadas na aula 1



Fonte: AMOS, CONDI, 2019.

O livro disponibiliza recursos midiáticos e nesta unidade em questão há apresentação de como as pessoas se cumprimentam ao redor do mundo como evidenciado na Figura 4 que traz o QR Code gerado para acesso ao material ilustrado na Figura 3. A orientação dada a alunos é que eles assistissem ao vídeo e tentassem identificar:

- 1) O vídeo mostra alguns cumprimentos, identifique nas imagens acima qual se refere e qual o nome do cumprimento que aparece na imagem que conversamos anteriormente.
- 2) Qual cumprimento mais te chamou a atenção? E por quê?
- 3) When is the Hello Day celebrated?

Figura 4- QR Code – Greeting People



Fonte: AMOS, CONDI, 2019.

Depois de assistir ao vídeo disponibilizado pelo QR Code, solicitei que os alunos identificassem quais eram os cumprimentos e seus nomes e, também introduzi o “Dia do olá”<sup>4</sup> depois de questioná-los se eles sabiam que dia era esse e sobre a sua existência.

Como tarefa, pedi para que eles pesquisassem sobre *Present Continuous* e que eles fizessem as anotações no caderno seguindo as seguintes orientações:

- 1) Como é formado o *Present Continuous*?
- 2) Quais são as palavras-chave?
- 3) Quais são as regras de ortografia dos verbos com o acréscimo de –ING?

<sup>4</sup>O dia do “olá” tem sua essência no próprio sentido da palavra, termo simples, que exprime gentileza, receptividade e permite o contato entre pessoas desconhecidas. O propósito no Dia do Olá é dizer “olá” a 10 pessoas diferentes, promovendo o contato entre as pessoas e a paz.

#### 4) Para quais situações utilizamos o *Present Continuous*?

Foi então que fiz o uso da sala de aula invertida e eles foram orientados a escrever sobre: o uso, a estrutura, palavras-chave dos aspectos gramaticais, que era a proposta naquele momento. Para a pesquisa, normalmente peço quatro fontes, sendo dois livros ou sites e dois links de *YOUTUBE*<sup>5</sup>. Adotei essa estratégia porque eles poderiam usar a vídeo-aula e reforcei que fica mais fácil de entender a língua inglesa. Pedi para que me enviassem as pesquisas na plataforma do colégio até a aula seguinte.

Na terceira aula, comecei com um *KAHOOT*<sup>6</sup> para verificar o nível de compreensão sobre a tarefa realizada e para saber se eles realmente pesquisaram ou se apenas copiaram e colaram. Para os alunos terem acesso ao *Kahoot*, eles devem ter o aplicativo baixado no aparelho celular ou acessar o link específico e digitar o *GAME PIN* que é disponibilizado pelo professor.

Serafim (2021 p. 182) apresenta o *KAHOOT* como “uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que permite criar, compartilhar e brincar com *quizzes* interativos”. Seus recursos multimodais são variados e há a possibilidade de se colocar sons, imagens, vídeos.

Nesse jogo, a pergunta e suas alternativas para resposta aparecem na tela com símbolos geométricos que são: círculo, quadrado, losango e triângulo. Os alunos devem selecionar qual é a resposta correta clicando na forma geométrica adequada. Há ainda um temporizador, a opção de pular a questão, a opção de ligar ou desligar a música de fundo, além de se poder ampliar em tela cheia a imagem que aparece na questão. O resultado do *quiz* foi interessante e todos os alunos obtiveram mais de 60% de acertos nas respostas.

Logo após o *quiz*, abri um documento WORD, compartilhei a minha tela, separei os alunos em 4 grupos e fomos elaborando em conjunto a explicação do tempo verbal pedido, com uma espécie de anotações personalizadas. Questionei sobre o *Present Continuous* e os alunos interagiram, passando a contar sobre a pesquisa que realizaram e, assim, estabeleci com eles uma coparticipação no processo de aprendizagem em que construíamos uma linha de pensamento. Por

---

<sup>5</sup>[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

<sup>6</sup>[www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)

exemplo, eles me diziam as palavras-chave do componente gramatical que eles haviam pesquisado e eu pedia para que eles fossem formando frases junto comigo, e, no final da atividade, eu postava no ambiente virtual de aprendizagem da escola para eles terem mais uma ferramenta de estudos.

O ensino de LI, como de outras disciplinas, como foi possível compreender nas obras de Lobo e Maia (2015), Cortelazzo et al., (2018), Moreira e Barros (2021) pode ser favorecido pelo uso dos recursos de TICs, com maior intensidade no contexto de aulas remotas impostas pela nova realidade trazida pela pandemia, em que a sua própria dinâmica exige meios tecnológicos para dar aos alunos acesso ao ambiente virtual onde as aulas são ministradas e assim, promover a interação e a comunicação e aprimorar as habilidades de alfabetização digital.

No entanto, a necessidade urgente de os professores se prepararem para as aulas on-line, como resultado da pandemia da COVID-19, juntamente com o desenvolvimento cada vez mais rápido de ferramentas e recursos, apresentam oportunidades e, também, desafios. Nesse limiar, Jenkins (2009), Scheifer e Rego (2020), assim como a experiência que vivi nessa aula, evidenciaram que para se maximizar o potencial das TIC no ensino de LI, é crucial que sejam utilizadas novas estratégias de ensino alinhadas à nova realidade vivenciada pelos alunos, que sejam eficazes e que supram as necessidades do processo de aprendizagem.

Dando seguimento à aula, utilizei uma ferramenta chamada BAAMBOOZLE<sup>7</sup> representada nas Figuras 5, 6 e 7, respectivamente, que me foi apresentada através de conversas com colegas professores.

Figura 5 - Baamboozle | *The Most Fun Classroom Games*



Online or in the classroom

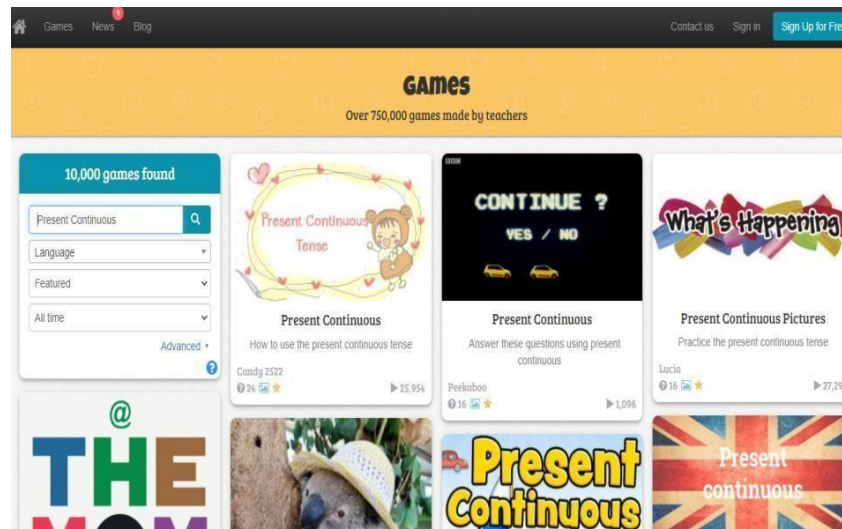


Fonte: Baamboozle, 2021<sup>8</sup>.

<sup>7</sup>[www.baamboozle.com](http://www.baamboozle.com)

<sup>8</sup>[https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort\\_by=featured&results\\_from=all&filter\\_questions\\_min=10](https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort_by=featured&results_from=all&filter_questions_min=10), 2021.

Figura 6 - Como pesquisar um assunto no Baamboozle.



Fonte: Baamboozle, 2021<sup>9</sup>

Figura 7- Jogo selecionado e pronto para jogá-lo.



Fonte: Baamboozle, 2021<sup>10</sup>

A referida ferramenta diz respeito a uma plataforma em que o professor pode criar ou utilizar jogos sobre um assunto de escolha, no meu caso para abordar o uso e praticar o aspecto gramatical que vimos anteriormente – Figura 7, utilizei um jogo já pronto, como apresento na referida figura.

<sup>9</sup>[https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort\\_by=featured&results\\_from=all&filter\\_questions\\_min=10](https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort_by=featured&results_from=all&filter_questions_min=10), 2021.

<sup>10</sup>[https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort\\_by=featured&results\\_from=all&filter\\_questions\\_min=10](https://www.baamboozle.com/search?param=Present+Continuous&language=&sort_by=featured&results_from=all&filter_questions_min=10), 2021.

O professor acessa o site e então pode pesquisar, no campo em que há uma lupa, qual é o assunto que deseja e verá uma infinidade de atividades sobre o assunto pesquisado, conforme mostra a Figura 6.

A Figura 7 apresenta um jogo pronto para ser utilizado com os alunos. *Bamboozle* é um jogo de 16 cartas, e os alunos devem ser divididos em dois times para que a competição possa acontecer. Cada time escolhe uma carta por vez e tenta respondê-la. Se o grupo responder corretamente, ganha ponto. O jogo acaba despertando interesse dos alunos e torna-se divertido porque, além de ser uma competição, é imprevisível pois, a cada virada de carta pode aparecer uma nova situação. Por exemplo, o aluno pode ter a chance de responder a uma determinada questão, e, de acordo com os erros e acertos, perder pontos, trocar pontos com a equipe adversária e toda essa dinâmica faz com que os alunos interajam e se envolvam muito com a dinâmica.

Especificamente em relação ao recurso das TICs como no caso dos jogos, vale destacar o que foi sustentado por Zainuddin (2017) e Nguyen (2018): para enfrentar o desafio pedagógico colocado pela pandemia, manter a integridade do que é proposto no ensino de LI para cada ciclo de ensino, tal como preconiza a BNCC, o jogo é uma das ferramentas úteis para mitigar as circunstâncias. Em particular, pude observar e perceber como a situação foi uma oportunidade que permitiu que os alunos refletissem sobre o conteúdo e contribuíssem com soluções significativas para aprender inglês no período de distanciamento social.

Logo após a atividade no BAAMBOOZLE, buscando consolidar tudo que lhes foi apresentado anteriormente, eu compartilhei com os alunos a ferramenta JAMBOARD mostrado na Figura 8:



Figura 8 –JAMBOARD



Fonte: Jamboard, 2021.<sup>11</sup>

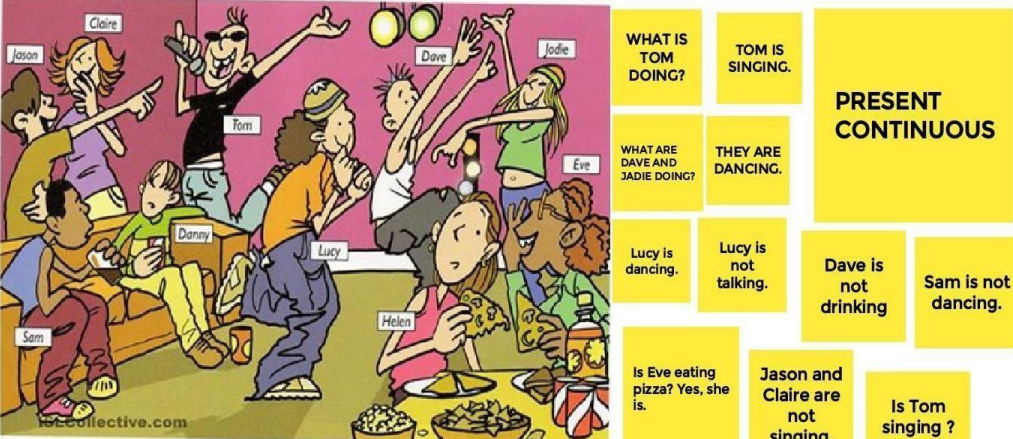
O JAMBOARD é um quadro interativo em que os alunos são incentivados a colaborar e participar ativamente das propostas apresentadas pelo professor. Trata-se de uma lousa digital interativa disponibilizada pelo *Google* de forma gratuita e possibilita a criação de *slides* interativos de forma síncrona e assíncrona (SERAFIM, 2021).

Instrumentos envolvendo canetas, notas adesivas, borrachas, inserção de imagens, “caixa de texto, formas geométricas são alguns recursos que este aplicativo disponibiliza. Ao ter seu acesso compartilhado, o usuário pode apenas visualizar o documento ou também se tornar um editor”. (SERAFIM, 2021, p.178)

Para consolidar tudo o que foi apresentado aos alunos até aqui descrito, foi aberto um JAMBOARD, em que os alunos descreviam o que viam nas imagens apresentadas. A Figura 9 ilustra a atividade com as respostas dos alunos de maneira interativa e imediata.

<sup>11</sup><https://digichem.org/2020/07/23/apresentando-o-google-jamboard>

Figura 9 - Atividade JAMBOARD.



WHAT IS TOM DOING? TOM IS SINGING.

WHAT ARE DAVE AND JADIE DOING? THEY ARE DANCING.

PRESENT CONTINUOUS

Lucy is dancing. Lucy is not talking.

Dave is not drinking. Sam is not dancing.

Is Eve eating pizza? Yes, she is. Jason and Claire are not singing. Is Tom singing? Yes, he is.

WHAT IS EVE DOING? Eve is eating.

Eve is talking to Helen. Eve and Helen are not dancing.

Danny and helen are not dancig. Is Danny sitting on the couch? Yes, he is. Tom is a great singer. Is Dave dancing? Yes, he is.


Jorge - Luis is studying.

BRENO TOSETTO - What is Elias doing? DENIS - Aida is listening music.

Ana luiza - Clara is talking to Lucia. Marina Saito - Oleg is running. Mr. Belén is not drinking.

Livia Grangeiro - Aida is listening music. Ana - Victor and Oleg are running. Are Sara and Elias listening music?

LIVIA - Sara and Elias are not reading. Jorge Dan = Carla and Lucia ARE not studyING. Aren't you talking to me? Sara and Elias are not listening music.



Fonte: acervo da autora (2020).

Como tarefa, os alunos precisavam fazer as páginas do livro e um *Kahoot* que foi aberto sobre *present continuous*, que eles fizeram de maneira individualizada.

Para trabalhar países e nacionalidades, apresentei as fotos de algumas celebridades de conhecimento dos alunos, próximos à realidade deles e perguntei a nacionalidade de cada uma delas. Trata-se de um assunto que os alunos já tinham trabalhado anteriormente no fundamental 1 e, para isso, foi proposta uma atividade que envolveu o jogo Bingo. A ideia era eles descreverem as nacionalidades ao passo em que eu sorteava os países, fixando o conteúdo, estimulando a participação e a

interatividade dos alunos com a aula, entre eles e comigo. Foi uma experiência muito produtiva e divertida.

Para a finalização textual, sugeri que eles criassem um diálogo com o colega, em que eles se apresentavam e descreviam o que estavam fazendo naquele momento e que postassem na plataforma do colégio.

Como considerações sobre essa aula, ressalto que, como destacaram Serafim (2021), Costa, Borsatti e Gabriel (2020), quando as escolas foram fechadas por causa da pandemia da COVID-19, os professores não tiveram outra opção a não ser transformar suas salas de aula em espaços de aprendizado on-line. Foi um incidente global crítico, uma situação inesperada que dificultou o desenvolvimento da atividade planejada e que, ao ultrapassar um determinado limiar emocional, coloca a identidade em crise e obriga o professor a rever seus conceitos, estratégias e sentimentos.

Assim, esses incidentes podem se tornar recursos significativos para treinar e mudar as práticas de ensino e aprendizagem, pois obrigam a uma readequação abrupta na prática pedagógica do ensino de LI. A maioria dos professores passou a assumir o ensino virtual onde tiveram que usar tecnologias digitais, às vezes pela primeira vez, para propiciar o aprendizado de seus alunos. Como consequência, mudanças substanciais na educação foram sentidas e foi necessário repensar as estratégias de ensino nas novas salas de aula virtuais.

As TICs, como citaram Barton e Lee (2015), Fava (2016) e Almeida et al., (2017) tem seu uso atrelado a condição de que a escola possa propiciar o conhecimento e a familiarização com as suas práticas e utilizá-las para rever suas concepções de ensino e aprendizagem. Entendi que as TIC são, de fato, dispositivos educacionais que, quando ajustados à realidade dos alunos, à série e ao conteúdo proposto, facilitam a adaptação do ensino a cada aluno, conhecendo-o e considerando a sua realidade, como ocorreu nos recursos que utilizei e nas atividades que propus, em que pude promover a colaboração, interatividade e maior controle da aprendizagem pelo aluno.

## 8º ANO

Outro momento em que utilizei a sala de aula invertida foi durante uma revisão em meados do mês de maio para uma turma de 8º ano com 25 alunos em duas aulas de 50 minutos às Quartas-feiras.

Como atividade inicial passei um vídeo<sup>12</sup> para os alunos relembrem o grau de comparativos e depois disso comecei a revisão.

A atividade foi realizada pelo JAMBOARD com os alunos. A participação foi satisfatória e com muita interação. Os alunos tinham a liberdade de irem anotando suas respostas conforme eu perguntava e as imagens apareciam. Entretanto, no final da aula, quando ia compartilhar o link da atividade para que os alunos tivessem o material que produziram para estudo, um aluno apagou toda a atividade que produzimos.

O JAMBOARD é um quadro interativo em que os alunos, ao receberem o link, podem editar ou apenas ler o que receberam. Como no meu caso eu o havia liberado para edição, os alunos poderiam acrescentar ou excluir suas informações e de seus colegas também.

Iniciei a atividade perguntando sobre o grau dos comparativos e então elaboramos os nossos apontamentos sobre o que estávamos estudando, e em seguida fui colocando as perguntas que estão abaixo e eles foram me respondendo (alguns alunos oralmente e outros digitando na atividade).

Em seguida, pedi para que todos analisassem as imagens e formassem frases utilizando o grau de comparativo que desejassem e íamos corrigindo juntos. Terminamos assistindo a um *game show*<sup>13</sup> e respondendo a algumas perguntas como:

- Identify the short adjectives.
- Is there any irregular form of the adjective in the quiz?
- Identify the long adjectives.
- Did they use comparative of equality?

O conteúdo do game show aborda os pontos citados. E, conforme o apresentador fazia as perguntas, eu pausava os vídeos para que os alunos respondessem antes dos participantes.

<sup>12</sup><https://www.youtube.com/watch?v=f4uCUDWJXM0>

<sup>13</sup>[https://www.youtube.com/watch?v=cgff6jil\\_du](https://www.youtube.com/watch?v=cgff6jil_du)

Infelizmente não tive nem tempo de modificar a opção de editores para leitores, porque um aluno simplesmente apagou todo o nosso trabalho. Como faltavam apenas alguns minutos para o término da aula, apenas comuniquei aos alunos que infelizmente, a atividade não poderia ser compartilhada por causa do ocorrido.

Para se ter uma ideia da aula realizada, seguem algumas perguntas que usei para a elaboração da atividade no *Jamboard* que foi apagada.

- What is the most beautiful place you've already visited?
- What is the most exotic food you have already eaten?
- What is the nicest movie you've already watched?
- What is the most boring movie you've already watched?
- Who is your best friend?
- Where was the farthest place you have already visited?
- Who is the most generous person you've already met?
- What is the most expensive restaurant you've been to?
- What is the best movie you've ever seen?
- What is the easiest subject you've studied? And the most difficult?

## 7º ANO

Outra atividade realizada com os alunos aconteceu em meados de agosto de 2020 em duas aulas de 50 minutos cada, no período em que ainda não conhecia as ferramentas digitais para elaborar mapas-mentais em sites ou aplicativos. O tópico gramatical que trabalharíamos com o 7º ano naquele momento era *Simple Past*, então, como estava sentindo a falta de participação durante as aulas remotas optei por pedir, de tarefa, uma pesquisa sobre esse tópico gramatical.

Os alunos foram orientados a pesquisarem em 4 fontes distintas, sendo que elas poderiam ser divididas em 2 fontes oriundas de sites de gramática, livros de escolas de idiomas ou livros de gramática de idiomas, caso tivessem em casa, e, para as outras 2 fontes, os alunos deveriam assistir a vídeos a respeito do tópico gramatical proposto e depois anotar os canais dos vídeos que assistiram. Na aula seguinte, optei por abrir o quadro interativo JAMBOARD (Figura 10) para que os alunos compartilhassem a pesquisa através dos meus direcionamentos, que foram através das seguintes perguntas:

1. Como usamos o *Simple Past* para nos expressarmos?
2. Qual é o auxiliar presente em frases negativas e interrogativas?
3. Segundo a sua pesquisa, foi verificado que os verbos são divididos em dois tipos. Quais são eles?
4. Quais são as palavras-chave utilizadas com esse tempo verbal? Cite um exemplo de verbo regular e um irregular.
5. Quais são as regras de ortografia para os verbos regulares?
6. Como sabemos se o verbo é irregular?

O quadro interativo montado e acompanhado com os alunos é visto nas Figuras 10 e 11:

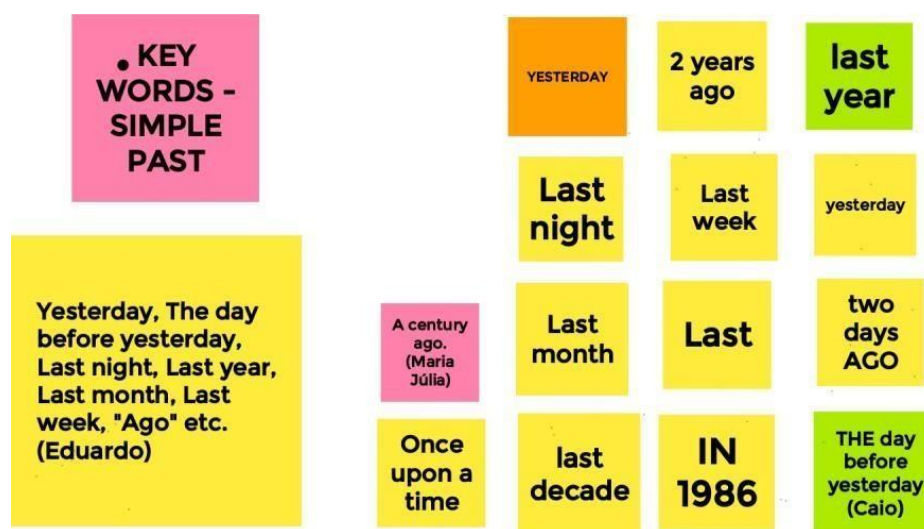
Figura 10 - Atividades Jamboard na forma de quadro interativo

The Jamboard is organized as follows:

- Central Title:** SIMPLE PAST - USOS
- Top Left (Yellow):** usado para expressar hábitos passados ou ações finalizadas no passado, com um tempo Rafael
- Top Middle (Yellow):** Usado para expressar situações e ações que começaram e terminaram no passado (Lucas)
- Top Right (Light Blue):** O simple past tem uma formação básica com o auxílio do "did" nas formas afirmativas e negativas (didn,t), e com o acréscimo de -ed, -ied ou -d, ao final do verbo. Maria Júlia
- Top Far Right (Light Blue):** Usado pra expressar ações passadas já concluídas. Murilo
- Middle Left (Yellow):** expressar hábitos ou ações que aconteceram no passado e não irão mais acontecer - Felipe
- Middle Middle (Yellow):** Expressa ações passadas, começaram no passado e terminaram no passado, ações que já foram concluídas.
- Middle Right (Yellow):** You ran in the marathon
- Middle Far Right (Light Blue):** Afirmativa: Suj+verbo no passado (regular ou irregular)+complemento
- Bottom Middle (Light Green):** usamos, para falar de coisas que começaram e terminaram no passado, (calo)
- Bottom Left (Pink):** ESTRUTURA NO SIMPLE PAST - VERBOS REGULARES E IRREGULARES (+)
- Bottom Middle-Left (Yellow):** AUXILIAR É DID
- Bottom Middle-Left (Yellow):** Regular = -ed
- Bottom Middle-Right (Orange):** Se o verbo terminar em C/V/C sendo que a última sílaba é tônica dobra a última consoante + "ed" Exemplo: Prefer = Preferred (Lais)
- Bottom Right (Light Green):** REGULARES: acrescenta -ED; IRREGULARES: ai depende, so deus na causa (calo)
- Bottom Far Right (Light Blue):** Afirmativa: Suj+verbo no passado (regular ou irregular)+complemento (Lais)
- Bottom Far Right (Light Blue):** Negativa: Suj+didn't+verbo no infinitivo+complemento (Lais)
- Bottom Far Right (Light Blue):** Interrogativa: Did+suj+verbo no infinitivo+complemento (Lais)
- Examples (Yellow and Light Blue):**
  - stayed, I preferred the blue shoes., enjoyed
  - Loved, I played soccer last month (calo), played, went
  - I called you three days ago. (Maria Júlia), I went to Argentina last year, Irregular: Had, DANCED
- Bottom Middle-Right (Orange):** Se o verbo terminar em vogal + Y, recebem "ed" Exemplo: Play = Played
- Bottom Middle-Right (Yellow):** Aos verbos regulares terminados em consoante+vogal+consoante (CVC), duplica-se a última consoante e acrescenta-se o -ed: STOP - STOPPED

Fonte: Acervo da autora (2020)

Figura 11 – Continuidade do Quadro Interativo - 2



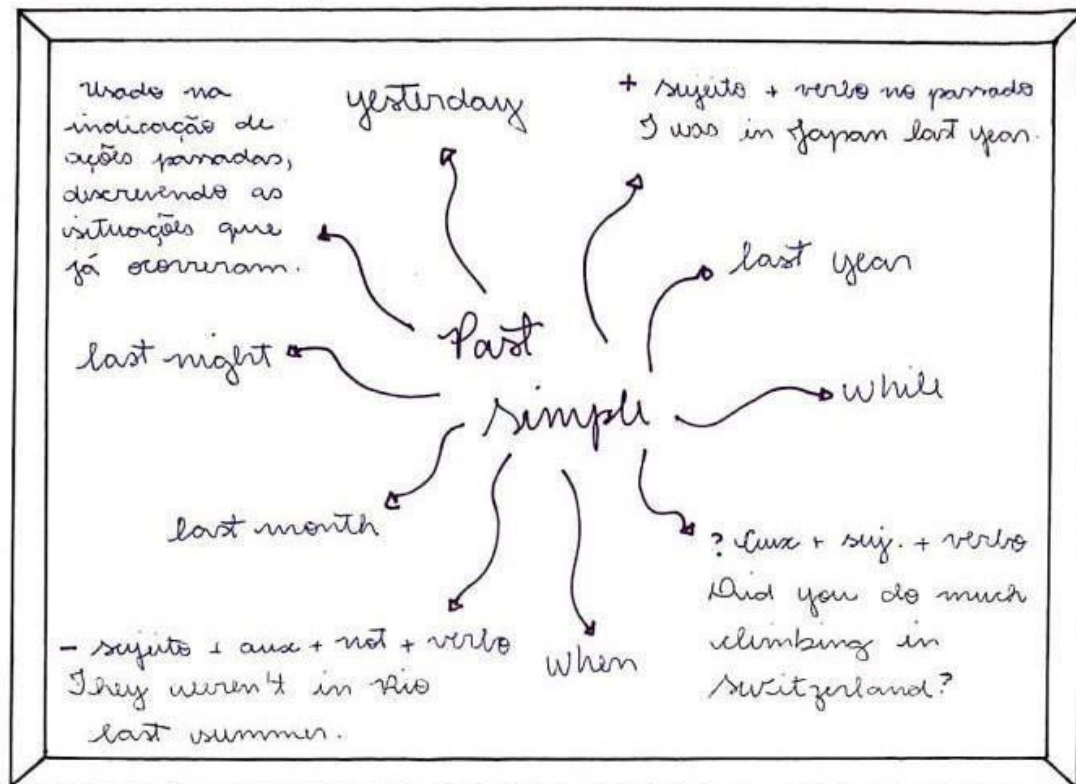
Fonte: Acervo da autora (2020)

Com esses apontamentos, o JAMBOARD foi desenvolvido, e em seguida, compartilhei um jogo do *Kahoot* em que os alunos praticaram a estrutura que estudamos. Para finalizar, foi pedida uma atividade em que os alunos elaborassem um mapa mental (Figura 12) para organização de suas ideias em seu caderno e me enviassem pelo AVA da escola. Para isso, expliquei que o mapa mental nos ajuda a resumir, descrever ou explicar um tema, organizando e relacionando seus tópicos e conceitos de forma visual.

Pedi para que os alunos seguissem as instruções abaixo para realizarem seus mapas mentais. Eles já estavam acostumados a realizarem mapas mentais em outras disciplinas.

1. Indique o tema principal do seu mapa mental no centro de uma folha avulsa. O tema pode ser expresso por meio de uma palavra, uma imagem ou uma pergunta a ser solucionada, no nosso caso, o tema principal era a gramática estudada.
2. Insira, ao redor do tema central, tópicos, conceitos ou assuntos básicos que estão associados a ele, conectando-os por meio de ramificações. Utilize palavras-chave ou frases curtas para facilitar a compreensão.
3. Inclua elementos visuais, como imagens e cores para evidenciar ou ilustrar elementos do seu mapa mental.

Figura 12 - Mapa Mental



Fonte: acervo da autora, 2022.

Vale ressaltar que, no início da pandemia, os treinamentos que tive pela escola, foram para usar a plataforma do GOOGLE MEET, as outras ferramentas e aplicativos



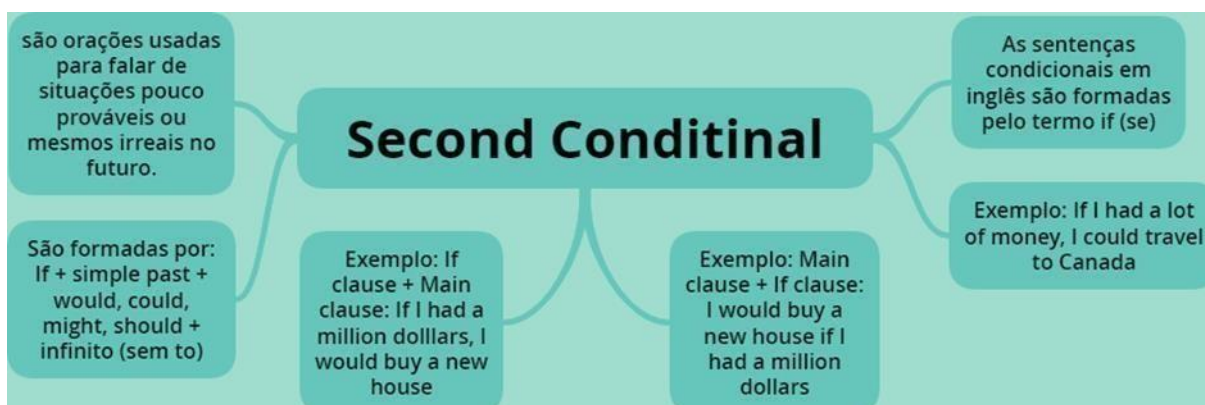
eu fui conhecendo e aprimorando ao longo do ano e com a minha pesquisa e prática. Quando propus esta atividade ainda não conhecida sites como: MINDMEISTER<sup>14</sup> e o CANVA<sup>15</sup>. Com o passar do tempo, os próprios alunos trouxeram essas sugestões de sites onde eles podiam criar online.

## 9º ANO

A última atividade que apresentarei foi realizada com a turma do 9º ano e em meados de novembro de 2020 em três aulas de 50 minutos cada uma, sendo duas aulas às segundas-feiras, uma à sexta-feira. Já estávamos na última unidade do livro e o componente gramatical era “Second Conditional” e o tema da unidade era liberdade de expressão. Na primeira aula da unidade, refletimos sobre o direito de nos expressarmos e realizamos uma reflexão sobre o discurso de ódio. Reflexão que mostrou que podemos nos expressar e dar as nossas opiniões, mas sem ferir e atacar ninguém.

Pedi para que os alunos pesquisassem durante a aula sobre “Second Conditional” e que criassem um mapa mental (que pode ser visto na Figura 13), a respeito de suas pesquisas e compartilhassem comigo e com os colegas de classe pelo AVA da escola para que eles pudessem apreciar o trabalho uns dos outros.

Figura 13: Mapa Mental depois de descobirmos novas ferramentas tecnológicas



Fonte: acervo da autora, 2022.

Determinei um tempo de 50 minutos aproximadamente e, como já estávamos mais acostumados com os recursos midiáticos, pedi para que eles utilizassem os

<sup>14</sup> [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com)

<sup>15</sup> [www.canva.com.br](http://www.canva.com.br)

aplicativos que mais estavam acostumados para elaborarem seus mapas mentais. Os alunos ficaram bem entusiasmados e a interação foi essencial porque eles se ajudaram para a realização da atividade, pois alguns alunos ainda tinham algumas dificuldades para acessar e criar o que lhes foi pedido.

Conforme pude vivenciar ao ministrar essas aulas, pude corroborar a ideia de Kenski (2004), Almeida e Valente (2016), Bergman e Sams (2017) quando destacam as metodologias ativas e a sala de aula invertida sendo uma metodologia que ajuda os professores a priorizar a aprendizagem ativa durante o horário de aula, atribuindo aos alunos materiais de aula e apresentações para serem vistos em casa ou fora da sala de aula. Um dos avanços mais interessantes na sala de aula moderna é o aprendizado invertido que pude vivenciar durante o período pandêmico nas aulas de LI.

De fato, que o suporte da escola, a disponibilização de recursos para alunos e professores, e também, um esforço pessoal e profissional do docente, parecem ser os elementos determinantes para alcançar o ideal de uma sala de aula invertida; as atividades em sala de aula são projetadas para envolver ativamente os alunos com o material e uns com os outros. Eles tendem a envolver a aplicação de conceitos, orientação do docente e das TICs utilizadas, para melhor interação entre os alunos.

A ideia de Levy (1998) e Leffa (2006), embora sejam dispostas em obras menos recentes, ainda se mostram atuais quando defendem abordagem de instrução que cerca o envolvimento ativo dos alunos com o material do curso por meio de discussões, resolução de problemas, e outros métodos possíveis de serem utilizados nas aulas de LI, como pude vivenciar.

Nesse sentido, ressalto a importante contribuição de Costa (2014) e Cortelazzo et al. (2018) quando afirmam que inverter o ensino e a aprendizagem no ensino, de acordo com o modelo de sala de aula invertida, permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, incentiva os alunos a se envolverem ativamente com o material da aula. Além disso, assim como pude também verificar nas aulas que relatei, aprendizagem ativa exige que os alunos participem da aula, em vez de se sentar e ouvir em silêncio. As estratégias incluem, mas não estão limitadas a breves sessões de perguntas e respostas, discussões integradas à palestra, trabalhos de redação improvisados, atividades práticas e eventos de aprendizagem experiencial.

Assim como foi frisado por Seba (2021) o aspecto dos multiletramentos, que leva em conta como a alfabetização tem sido influenciada por mudanças sociais,

culturais e tecnológicas foram amplamente percebidos nas aulas ministradas em um novo cenário (pandêmico) e a prática do ensino remoto. Uma pedagogia de multiletramentos foi proposta como forma de explicar uma visão mais ampla do ensino e aprendizagem de alfabetização, que integra “texto” multimodal, incluindo áudio, imagens, som, gráficos e filme por meio da tecnologia nas aulas de inglês no escopo da sala de aula invertida.

Kenski (2004) e Bacich (2015) que relacionaram os multiletramentos como abordagem permite que os professores sejam criativos na sala de aula, integrando filmes, internet, música, arte, fotos, e uma série de outros recursos digitais como parte dos letramentos. Esta condição corresponde ao que foi vivenciado durante as aulas de inglês, pois os alunos aprendem sobre as diferentes formas de aprendizado da língua inglesa e muitas vezes adquirem habilidades consideráveis em navegar pelo conhecimento dessa língua estrangeira em um mundo digital.

Costa, Borsatti e Gabriel (2020), Serafim (2021) foram autores que também versaram sobre os desafios do ensino durante a pandemia. No contexto das aulas de LI em período pandêmico também, pois os planos de ensino foram interrompidos e os conhecimentos e habilidades de ensino em TIC foram desafiados. Compartilhei o que os referidos autores também citaram quando, devido à pandemia global com risco de vida, os professores de LI, assim como os professores de outras disciplinas, tiveram que migrar para o ensino on-line.

Nesse processo, a mudança nas perspectivas dos professores sobre educação e ensino de línguas deve ter mudado substancialmente. Como organizar atividades eficientes via ensino on-line? Como os alunos responderiam à entrega on-line, especialmente quando o assunto era aprender uma língua estrangeira? Nenhum dos professores tinha certeza sobre a eficácia desse ensino de idiomas on-line em larga escala. Preocupações e estresse permaneciam na mente dos professores.

Contudo, a experiência que aqui relato traz importantes reflexões pois denota as percepções e respostas que tive como professora de LI ao ensino on-line ao longo da pandemia da COVID-19 que pode ser reforçada, distanciada ou complementada pela vivência de outros professores. Acredito que, em razão do caráter recente dos desdobramentos da pandemia, pouco foi relatado sobre como os professores de LI responderam a um ambiente de ensino e aprendizagem tão drasticamente desafiador e em evolução.

De certo que os recursos tecnológicos que utilizei evidenciaram que o benefício da tecnologia para o ensino e aprendizagem de inglês foi destacado em muitos estudos; seu papel não é apenas envolver os alunos no processo de aprendizagem, mas também promover a motivação dos alunos como também foi sustentado por Silva Filho (2021). O benefício foi ainda mais aprimorado e expandido em virtude dos avanços tecnológicos que introduziram dispositivos móveis, como smartphones e tablets, em contextos de aprendizado de inglês, tal como os computadores e tablets utilizados pelos alunos na sala de aula invertida para o ensino de LI descritas em meu relato de experiência.

O ensino e a aprendizagem de inglês permitiram transcender as limitações de tempo e espaço e tornaram-se mais divertidos e interativos. A conveniência, mobilidade e eficácia da aprendizagem móvel tornaram-se evidentes. Os benefícios do aprendizado móvel também devem ser extensíveis a contextos de língua inglesa e a integração da tecnologia móvel no ensino e aprendizagem também descritos por Almeida (2016) e Alves (2018) é, portanto, viável de forma a facilitar o aprimoramento da competência linguística dos alunos. Embora a aprendizagem móvel pareça ser mais central para os alunos do que para os professores, a orientação e os conselhos dos professores são, quase sempre, demandados pelos alunos.

No entanto, ensinar com tecnologia pode ser uma tarefa complicada e difícil para alguns professores sob a influência de fatores sociais e contextuais. Portanto, antes de aplicar a aprendizagem móvel, os professores precisam aprender e apreender o conhecimento tecnológico e pedagógico adequado. O modelo de conhecimento pedagógico do conteúdo tecnológico, o domínio acerca das metodologias ativas e a sala de aula invertida, conforme adotado em nosso estudo, é uma estrutura que pode nos ajudar a entender como os professores pensam e agem de acordo com suas perspectivas em relação ao que é, de fato, vivenciado.

Os professores podem desenvolver a sua literacia em TIC através da sua compreensão clara das necessidades de aprendizagem dos alunos e esta pode ser facilitada pela prática de ensino on-line e integrando o ensino digital e tradicional em sala de aula. Eles mapeiam uma variedade de métodos que os professores podem usar para ajudar seus alunos a desenvolver suas capacidades de ler, escrever e se comunicar. Deve-se refletir sobre a variedade de letramentos usados em ambientes escolares, em casa e na comunidade. Para tanto, é necessário um esforço de todos os agentes envolvidos: poder público; escola; pais, comunidade; professores e alunos.

Apesar de sua importância, nosso estudo tem uma limitação óbvia: a falta de dados dos alunos. A COVID-19 impôs desafios a professores e alunos. Os dados das perspectivas dos alunos permitiriam outro estudo complementar. Pesquisas futuras podem considerar a inclusão de dados das perspectivas dos alunos para um estudo quantitativo que permita a sua tratativa estatística. As experiências pessoais dos professores, como locais de nascimento, escolaridade e cursos profissionais, podem levar a diferenças em seu processo de adquirir conhecimento sobre o ensino de inglês no formato on-line.

Ao mesmo tempo, a percepção dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na modalidade on-line coletadas por meio de entrevistas e/ou outros instrumentos de coleta de dados podem fornecer um *feedback* aos professores e facilitar sua compreensão a respeito de e a aplicação das metodologias ativas e da sala de aula invertida, especialmente no ensino on-line de inglês para alunos em contextos semelhantes.

## 4 CONCLUSÃO

Retomando o que foi proposto na Introdução desta pesquisa, observamos que a sociedade atual está baseada no conhecimento e exige diferentes atitudes do que no passado em relação à aprendizagem e as habilidades de trabalho. A pandemia da COVID-19 exigiu o fechamento de escolas em todo o mundo, resultando em uma mudança abrupta para o ensino, ensino remoto. Professores e alunos passaram do envolvimento presencial para ambientes on-line, impactando assim o currículo, a pedagogia e a dinâmica das aulas de LI.

A tecnologia foi, sem dúvida, uma ferramenta indispensável no aprendizado remoto. Os desafios se viram, principalmente, em assegurar que em um país de expressão continental, se assegurasse a todos os alunos o que foi preconizado pela BNCC no que concerne a LI e usaram a tecnologia educacional em vários níveis (por exemplo, computadores, rádio, televisão, mídia social) em igualdade para todos os alunos para permitir o acesso ao aprendizado remoto durante a pandemia, na minha realidade posso assegurar que obtivemos sucesso nessa adaptação, entretanto, é um fato que em vários lugares não tivemos esse respaldo e infraestrutura.

Ferramentas das TICs podem fornecer novos meios para conectar professores e alunos ao conhecimento digital e, quando adequadamente preparado, operacionalizado e planejado, os recursos podem ser trazidos ao contexto do ensino de LI na concepção das metodologias ativas e dos multiletramentos de modo que se possa compartilhar ideias, criar de forma colaborativa, novas formas de apresentar o conteúdo, obter eficácia, apoio, interação e aprendizado.

A metodologia sala de aula invertida desponta como via para professores e alunos que se alinham no propósito de compartilhar recursos de TICs para apoiar a aprendizagem ativa e orientada em conteúdo, linguagem e aprendizagem integrada nas aulas de LI. Nas aulas que compuseram o relato de experiência, foi possível constatar que a sala de aula invertida no ensino de LI para os anos do fundamental II no ensino remoto durante a pandemia despontou como uma das abordagens mais promissoras na aprendizagem, levando em consideração as necessidades dos alunos em sociedade.

Para ser eficaz em uma sociedade onde o desenvolvimento de habilidades de comunicação e construção de conhecimento intercultural é importante, o ensino de

línguas precisa diversificar a metodologia da sala de aula, oferecer oportunidades para estudar o conteúdo por meio de diferentes perspectivas e aumentar a motivação e a confiança dos alunos naquilo que está sendo ensinado. Exposição do conteúdo da LI em contextos da vida real, bem como o uso de materiais autênticos sobre assuntos específicos mostraram-se mais satisfatórios do que livros didáticos, isoladamente. Mas ainda é difícil encontrar bom material que corresponda às premissas de multiletramentos e ao escopo da sala de aula invertida.

De certo que os professores passam muito tempo na preparação de material adequado para a sua aula, contudo, nas mudanças impostas pela pandemia, a urgência em se atender a necessidade do ensino remoto com uso de plataforma, fornecendo pesquisa e recursos de compartilhamento e fontes on-line, sem o preparo de professores e alunos, seguindo o mínimo de planejamento, foi o aspecto mais desafiador.

A abordagem dos multiletramentos foi também uma referência para as aulas ministradas, especialmente diante da multiplicidade textual, de canais e mídias de comunicação utilizadas, abordando a diversidade cultural e linguística, como no Dia do Olá, e no uso dos materiais de aprendizagem de línguas autênticos e que contemplem situações diversas

Foi como uma estratégia complementar à sala de aula invertida, que ao invés de focar somente em ensinar e aprender regras gramaticais e vocabulário independente do contexto em que ocorre a comunicação, que embora preconizado na BNCC, deve considerar o modelo de aprendizagem integral, que envolve a formação do cidadão crítico. Acredita-se que o uso das TICs foram uma das importantes estratégias para enfrentar as dificuldades do ensino a distância iniciado bruscamente, agravando os desafios devido às insuficiências com a infraestrutura existente.

Técnicas de aprendizagem ativa, como exercícios e discussões em pequenos grupos como as exemplificadas no relato de experiência, aprimoram as experiências de aprendizagem e o desempenho dos alunos nas aulas de LI. No entanto, a transição abrupta do ensino presencial para o totalmente remoto em resposta à COVID-19, trouxe como dificuldades mais expressivas uma comunicação mais eficiente e oportuna entre professores e alunos, especialmente quando os alunos não têm apoio/suporte para usar as TICs.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fornecimento dos materiais necessários para as aulas de LI aos alunos, incluindo materiais para exercícios e

recursos para pesquisa e discussão que são mais bem explorados pelos professores. Nem sempre os recursos tecnológicos para o ensino remoto estavam acessíveis para todos os alunos ou por vezes, a contrapartida do acompanhamento familiar não ocorreu como esperado, refletindo na ausência dos discentes nas aulas.

Contar com suporte da escola, compartilhar experiências com outros professores, assumir uma postura proativa são alguns dos fatores que parecem favorecer as experiências práticas no ensino de LI que podem ser prontamente replicadas remotamente. Despertar o interesse, manter o foco, promover a interação durante as aulas não são novos para o ensino a distância, mas foram ampliados durante a pandemia da COVID-19. A pandemia criou um conjunto único de circunstâncias, em que muitos alunos e professores pouco experientes com ensino a distância se viram inesperadamente mudando para a entrega remota.

Adaptar produtivamente as abordagens de aprendizado ativo presencial ao aprendizado remoto durante a pandemia da COVID-19 no ensino de LI exigiu a consideração de como e quando os alunos estavam interagindo com os materiais e recursos em uso, quão acessíveis esses materiais eram para todos os alunos, independentemente do horário ou local, e quais modos de envolvimento incentivados para uma participação ativa.

A sala de aula invertida para o ensino de LI mostrou-se positiva para o ensino fundamental 2 no ensino remoto durante a pandemia. Os avanços na tecnologia tornaram o ensino on-line mais viável e dinâmico e podem ser usados para enfrentar os desafios de adaptar o aprendizado ativo presencial a ambientes remotos.

As atividades envolvendo as TICs e amparadas nos multiletramentos na sala de aula invertida podem ser usadas no ensino de LI em diferentes ciclos de ensino e potencialmente adaptadas para o ensino médio e outras áreas também. Ferramentas tecnológicas podem melhorar as experiências dos alunos e professores, podendo ser usadas para atingir os mesmos objetivos de aprendizagem que seriam alcançados pessoalmente.

A experiência de adaptar rapidamente esses exercícios colaborativos para um ambiente remoto proporcionou novas oportunidades de inovação e criatividade além do campus físico. Além disso, esses alunos agora podem se envolver com os materiais do ensino de LI a partir de um conjunto mais diversificado de ferramentas e recursos e obter mais controle sobre como e onde aprendem. As restrições impostas pela COVID-19 facilitaram conexões e colaborações significativas entre alunos e



professores em minha realidade, como por exemplo o sentimento de empatia entre os envolvidos, talvez representando um lado positivo para a crise, com potenciais benefícios contínuos para futuras aulas presenciais e remotas.

## REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, K. G. **Aspectos culturais da língua inglesa**. Indaial. UNIASSELVI, 2017.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações**. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB Estudos. 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. et al. O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs). **Formação de Educadores na Cultura Digital**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- ALVES, J. G. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Papéis**. Campo Grande, v. 22, n.43, 2018.
- AMOS, E. CONDI, R. **Students for Peace**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2019.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARTON, D.; LEE, C. , **Linguagem online: textos e práticas digitais** (Tradução Milton Camargo Mota). São Paulo: Parábola, 2015.
- BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K.; CORRÊA DE; I. E TEIXEIRA, E.M. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p. 98-116, jan./abr. 2006.
- BATES, A. W. T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos, e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. PCN+ Ensino Médio. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 11 de ago. 2021.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.

CAMPOS, R. F. e SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p.483-493, set./dez. 1999.

CONY, C. (05 de Janeiro de 2010). Folha de São Paulo. **A volta do parafuso**. São Paulo, São Paulo.

CORTELAZZO, A.L.; FIALA, D.S.; PIVA JR, D. PANISSON, L.; RODRIGUES, M.R. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2018.

COSTA, A. R. **Os recursos tecnológicos como instrumento mediador no processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2014.

COSTA, A. R.; BORSATTI, D. A.; GABRIEL, R. Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos. **Trem de Letras**, v. 8, n. 1, p. 210-214, 3 maio 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Routledge, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DA SILVA, O. H. F.; SOARES, A. de S. Quantos sujeitos devem participar da pesquisa? O sujeito reivindicativo como possibilidade na pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2395–2409, 2021.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização, Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FAVA, R. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 6, p. 37-47, 2000.

HETKOWSKI, T.; MENEZES, C. **Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais**. In: Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 205-229

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Editora Papirus, 6ª ed. 2004.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C; SNYDER, I; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy**: managing literacy, technology and learning in schools. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday practices and classroom learning. 2.ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

LAVORENTI, C. do A.; CORTEZ, M. C. O material didático de ELE/PLE: discutindo preconceitos e estereótipos. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetinga, v. 5, n.2, p. 161-183, 2018.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa.(Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006,p. 11-36.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento da era da Informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1a. ed, 5a. Reimpressão. Rio de Janeiro: Ed 34, 1998.

LINK, L.; WAGNER, D. Computer- Mediated Communication in Virtual Learning Communities. In: ZAPHIRIS, Panayiotis; ANG, Chee Siang (Ed.). **Human computer interaction: concepts, methodologies, tools, and applications**. IGI Global, 2009. p. 316-322.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C.G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v.25, n.44, 2015. Disponível em: [http://www.luizmaia.com.br/docs/cad\\_geografia\\_tecnologia\\_ensino.pdf](http://www.luizmaia.com.br/docs/cad_geografia_tecnologia_ensino.pdf). Acesso em: 11 de nov. 2021.

LOPES, J.G. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino: Produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, 2014, v.1, n2. p.69-75.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARQUES, W. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: Uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. ALFA: **Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8277>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MINCATO, M.C; FELICETTI, Vera Lúcia. A aula de língua inglesa na escola: um encontro com a aprendizagem **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 15, p. 68-81, 2018.

MOREIRA, T. M.; BARROS, G. B. **Português Língua Estrangeira: uma proposta de ensino sistêmico**. Scripta, 25(53), p.169-199. 2021.

NUNES, A. K. F.; ROCHA, U.; TOLEDO, J. V. O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 4, n. 1, p.77-98, jan./jul. 2018.

OTONKORPI-LEHTORANTA, K.; SALIN, M.; HAKOVIRTA, M.; KAITTILA, A. Gendering boundary work: Experiences of work-family practices among Finnish working parents during COVID-19 lockdown. **Gend Work Organ**. 2021 Nov. Online ahead of print. 17 (42), p.114-126. 2021.

OLIVEIRA, Breno Dias. **A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 189 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PEREIRA, D. M; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v.7, n.8, p. 152-173, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/884/891>. Acesso em: 11 de nov. 2021.

- RADFAHRER, L. **O mundo híbrido**. Folha de São Paulo. v.1 . Edição: Março, 2011. p.22-24.
- ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 61 – 87.
- SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação à recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SEBA, AL. D. V. Educação e os multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da covid-19: uma proposta para o uso do facebook como ambiente virtual de aprendizagem. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA**, 8(2), 51–75
- SERAFIM, V. F. Ensino de Inglês mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação. In: RIBEIRO, F. (Org.). **Práticas de Ensino de Inglês**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João, 2021 p.173 -188.
- SETZER, V. W. **Dado, Informação, Conhecimento e Competência**. Universidade de São Paulo . São Paulo, São Paulo, 2006.
- SILVA, G. F. P. da. O microconto e o ensino de língua materna. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v. 11, n. 2, p. 105-125, 2014.
- SILVA FILHO, C. R. da. TICS associadas a metodologias ativas no ensino-aprendizagem de línguas: o uso da plataforma TEDE. 2021. **Revista CB Tecele**, v.; p. 12-24, Sorocaba, Brasil.
- SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011
- SILVA, A. L. F. da; RAMOS, T. C. G.; SODRÉ, Rachel Fontes. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Interfaces da abordagem de conteúdo e linguagem no ensino remoto. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 12, v.19, p. 98-112. Dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interfaces-da-abordagem,nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interfaces-da-abordagem>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 1996.

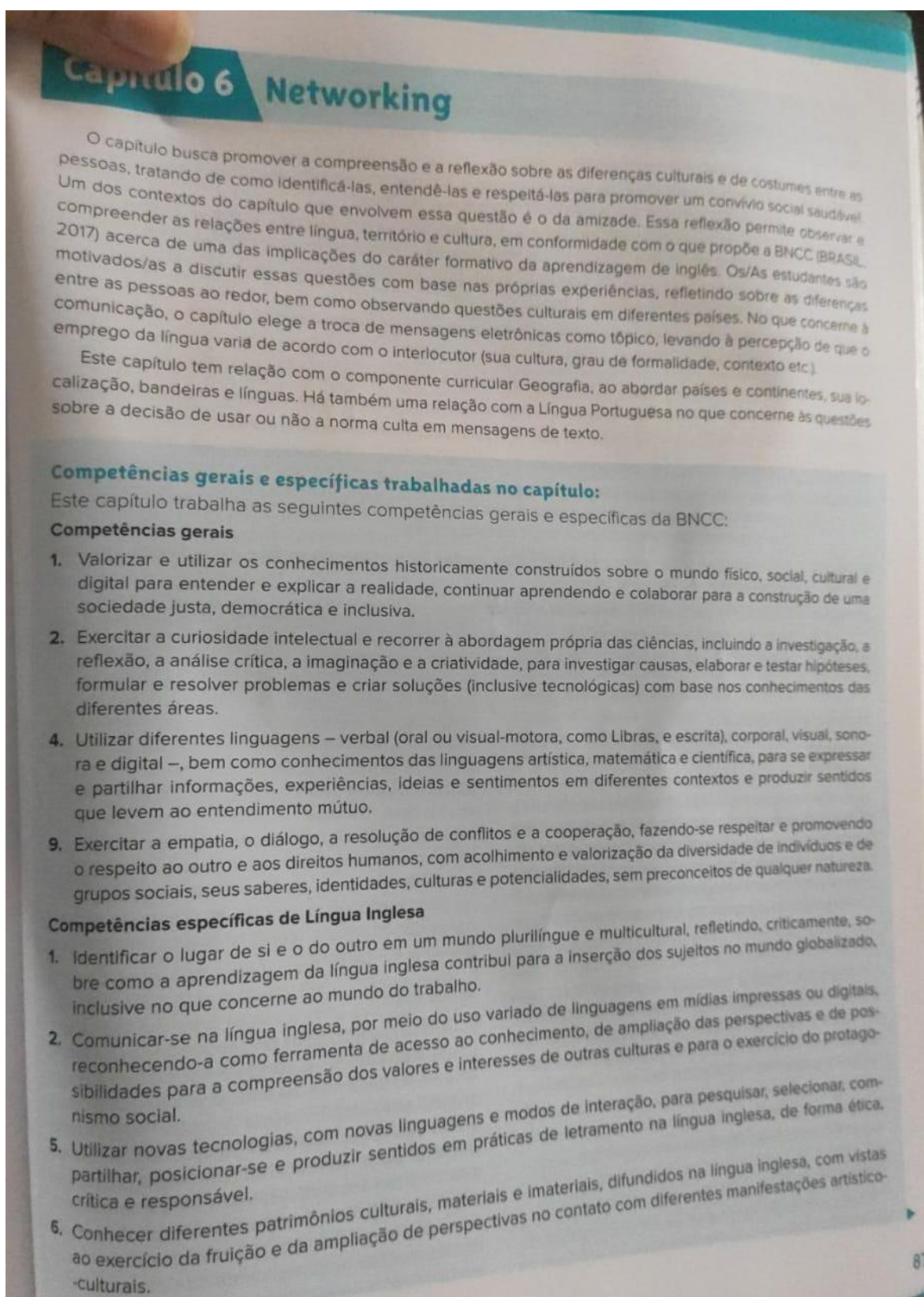
TOLEDO, S. M. A. **Leitura como letramento: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2021.

WELP, A. K. D. S.; FONTES, A.; SARMENTO, S. **O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

XAVIER G. do C. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. **Cadernos CESPUC De Pesquisa.** Série Ensaios, 1(25), 87-102. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/11089>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ZAINUDDIN, Z. First-year college students' experiences in the EFL flipped classroom: A case study in Indonesia. **International Journal of Instruction**, p.133-150, 2017. Acesso em: 10 out. 2021.

## ANEXO A





### Habilidades trabalhadas no capítulo:

- EF06LI01 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
- EF06LI03 Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- EF06LI04 Reconhecer, com apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
- EF06LI05 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
- EF06LI07 Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
- EF06LI08 Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
- EF06LI09 Localizar informações específicas em texto.
- EF06LI10 Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
- EF06LI11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
- EF06LI12 Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
- EF06LI13 Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
- EF06LI14 Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
- EF06LI15 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
- EF06LI16 Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
- EF06LI17 Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.

### Páginas 72-73 – Lesson 1

#### Spark

O objetivo desta seção é propiciar, por meio da leitura de imagens, uma reflexão não só sobre as relações entre as pessoas, como também sobre semelhanças e diferenças entre costumes e culturas. É uma oportunidade que se abre para destacar a importância da convivência com as diferenças em um ambiente de respeito mútuo.

#### Atividade 1

Antes de iniciar a atividade, sugere-se fazer uma breve exploração das imagens com os/as estudantes. Perguntar o que veem e quem eles/elas acham que são as pessoas retratadas, onde elas estão e por que estão nesses lugares. Fazer o registro das respostas no quadro. Em seguida, pedir aos/as estudantes que façam a atividade proposta no livro, remetendo-se, sempre que necessário, ao conteúdo registrado no quadro.

#### Atividade 2

Após a correção, sugere-se explorar outras informações sobre cada imagem. No caso da imagem 1, pode-se

perguntar, por exemplo, quais dispositivos eletrônicos as pessoas retratadas estão utilizando para se comunicar (celulares e notebooks), que porções de continentes aparecem (da América do Norte, Europa, Ásia e África) etc. No caso da imagem 2, pode-se perguntar se os/as estudantes identificam uma pessoa famosa (Príncipe Harry), por que ele estaria visitando aquelas pessoas, o que sabem sobre ele etc. No caso da imagem 3, pode-se perguntar quais os dois países que as únicas bandeiras que aparecem inteiras na imagem representam (Espanha e Argentina).

#### Atividade 3

Após a correção deste item, se possível, exibir outras imagens de pessoas se cumprimentando com o hongi, uma manifestação cultural tradicional e bastante valorizada do povo Maori, na Nova Zelândia. Pode-se pedir aos/as estudantes que busquem informações sobre o que esse gesto representa para os Maoris (acredita-se que o contato dos narizes e testas das pessoas que se cumprimentam assim permite conhecer a alma uma da outra). Sugere-se encorajar os/as estudantes a incluir na lista de alternativas outras formas de cumprimento por contato físico que sejam comuns na cultura deles/delas.