Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto:

experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia

Amanda Post da Silveira
Dirceu Cleber Conde
Organizadores



Letraria®

Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto:

experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia

Amanda Post da Silveira
Dirceu Cleber Conde
(Organizadores)

Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto:

experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia

Araraquara
Letraria
2022

Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto:
experiências do instituto de línguas da UFSCar em tempos de pandemia

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Letraria

CAPA
Letraria

REVISÃO
Letraria

POST DA SILVEIRA, Amanda; CONDE, Dirceu Cleber. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia.** Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-65-86562-98-9

1. Ensino-aprendizagem. 2. Línguas estrangeiras. 3. Ensino remoto. 4. UFSCar.

CDD: 400 – Linguagem e línguas

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.
Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e organizadores.

Conselho editorial

Ana Cecília Cossi Bizon (UNICAMP)
Camila Höfling (UFSCar)
Janaina Weissheimer (UFRN)
Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP)

Sumário

Prefácio 7
Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci

Apresentação 9
Profa. Dra. Amanda Post da Silveira
Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde

Da lousa para as telas: o planejamento e a elaboração do material didático de língua inglesa para o contexto de ensino não presencial 13
Sandra Regina Buttros Gattolin
Milene Ferreira Urbano
Eduardo Alves de Deus Barbizan

É na adversidade que nos reinventamos: experiências de ensino com planejamento temático para o ensino de inglês em contexto remoto 41
Rita de Cássia Barbirato
Bruna Vollet

Ensino de inglês para indígenas: a importância de um programa de curso baseado na cultura indígena 61
Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu)
Amanda Post da Silveira

Escolha e desenvolvimento de materiais no PLE Avançado: um estudo de caso no ensino de Português Língua Estrangeira durante a pandemia 73
Vitória Ferreira Doretto

Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento dos alunos 86
Melanie Zambon Bueno
Isadora Valencise Gregolin

Atividades assíncronas com WhatsApp para ensino-aprendizagem de habilidades integradas em inglês como língua não nativa no ensino remoto 101
Amanda Post da Silveira

Estereótipos: o ensino de inglês para indígenas a partir do audiovisual como recurso para o ensino decolonial e pedagógico 112
Amarildo Rodrigues
Amanda Post da Silveira

Sobre os autores 130

Prefácio

Não é fácil reconhecer que uma longa e triste pandemia como esta, que tem ceifado a vida de milhares de pessoas em todo o mundo, possa ter impactos positivos. Entretanto, se porventura podemos mencionar algum, esse é, inegavelmente, o impulso dado às atividades didáticas na modalidade remota nos diversos níveis da educação.

Muito embora seja verdade que a internet já fazia parte de nossas vidas há algum tempo, como importante coadjuvante em nossas atividades acadêmicas, é realmente durante a pandemia que ela assume maior protagonismo, pois se torna um recurso indispensável para viabilizar nosso trabalho também nas salas de aula, e seguir em frente, não sem dificuldades.

A contribuição desta coletânea, que tenho o prazer em prefaciar, é, portanto, nos apresentar não apenas os desafios do enfrentamento emergencial dessa realidade por um grupo de professores, coordenadores e alunos, mas, principalmente, as lições aprendidas, o que nos permite entender, de forma um pouco mais clara, os limites e as virtudes dessa modalidade de ensino no cenário brasileiro.

Os sete capítulos relatam as experiências, fundamentadas teoricamente, desenvolvidas durante o ano de 2020 – período em que nossas universidades e escolas ficaram fechadas – de um grupo de professores efetivos, visitantes e professores pré-serviço (alunos de graduação e de pós-graduação) do Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos assim como seus respectivos alunos em sua difícil tarefa de ensinar e aprender língua estrangeira – inglês, português e espanhol – remotamente. Como salientam os autores dos artigos e organizadores da coletânea, foram grandes os desafios tanto para os professores como para os alunos, devido, principalmente, à escassez de materiais disponíveis para esse ensino e para a preparação dos professores, principalmente quando o foco é língua estrangeira. Por outro lado, também pelo acesso limitado dos alunos à internet, pela falta de familiaridade com as plataformas e, até mesmo, pela timidez frente às câmeras.

Essa constatação vem confirmar minha observação de que, de maneira geral, os materiais existentes para o ensino de língua estrangeira em ambiente virtual ainda são limitados e insuficientes, uma vez que muitas das atividades propostas são, em geral, meras transposições (ruins) do que se faz presencialmente, muitas vezes ainda fundamentadas em concepções ultrapassadas de língua(gem). Sabemos que um ensino centrado no uso da língua para ações no mundo – que entendo seja o objetivo de ensinar e aprender uma língua estrangeira na contemporaneidade – não é uma tarefa trivial. Para que essa aprendizagem ocorra, é fundamental um ambiente em que as pessoas possam se sentir confortáveis para se engajarem em interações reais; em que as atividades propostas sejam contextualizadas, que despertem

a motivação e que possam envolver os alunos de forma ativa e enriquecedora, o que se torna mais difícil – embora não impossível – no ambiente virtual.

Os capítulos aqui reunidos abordam temáticas que vão desde o planejamento até a execução e elaboração de materiais e sequências didáticas para cursos de inglês, português e espanhol para públicos diversos – curso básico de inglês para alunos de graduação, pós-graduação, professores e técnicos-administrativos; ou ainda curso de inglês para alunos indígenas; curso básico de espanhol e curso de português para estrangeiros –, todos recriados em ambiente virtual utilizando plataformas como Zoom, Google Classroom, Google Meet e até mesmo aplicativos de mensagens como o WhatsApp, utilizados tanto para o desenvolvimento de atividades síncronas como assíncronas. As experiências envolveram a adaptação dessas diferentes tecnologias digitais, mas também, em alguns casos, o uso de tecnologias mais antigas, como filmes, programas de TV e games, utilizados para exploração de aspectos diversos, tais como análise de estereótipos e comparações de diferentes culturas.

Além do desenvolvimento dos materiais específicos para lidar com os desafios de cada situação, a coletânea também traz lições importantes, por exemplo, as adaptações necessárias para um ensino bem-sucedido na modalidade remota, como no caso do WhatsApp: apesar de ser uma ferramenta útil para o ensino das quatro habilidades de forma integrada, não prescinde de planejamento para uso efetivo. Mostra, além disso, a importância dos princípios e aspectos que devem fundamentar o ensino na modalidade remota nos vários contextos, dentre os quais, a promoção da motivação, da autonomia, do engajamento, de instâncias de uso realista da língua, do estabelecimento dos vínculos para colaboração, além de atitudes que promovam a decolonialização, o tratamento crítico e contemporâneo à gramática e às questões culturais, entre outros.

Estão, pois, de parabéns, tanto os autores dos capítulos como os organizadores da coletânea pela excelente contribuição, que servirá de inspiração para muitos nessa desafiadora tarefa que, com certeza, fará parte integrante de nossas vidas mesmo depois do fim da pandemia.

Uma excelente leitura a todos!

Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP)

Apresentação

Primeiramente, devemos expor que todos os trabalhos de que trataremos neste livro, bem como seus autores e organizadores, estão ou estiveram vinculados ao Instituto de Línguas (IL). O IL é uma entidade com propósito multidisciplinar que se vincula à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo sido criado pela Resolução ConsUni n. 836, de 04 de março de 2016 (processo 23112.000607/2016-01). O IL tem o objetivo de convergir ensino, pesquisa e extensão e, para este fim, é desenvolvida uma variedade de propostas que almejam a disseminação do conhecimento de línguas e interculturalidade. Uma das propostas de maior sucesso do IL é a oferta de cursos de línguas não nativas, que possuem como público-alvo a comunidade interna da universidade e buscam o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas e comunicativas. É baseado em algumas experiências realizadas nesse projeto no período de oferta emergencial do primeiro semestre de 2020, no modo remoto, que os trabalhos deste livro estão contextualizados.

Visto o contexto da pandemia do COVID-19 que impossibilitou as aulas presenciais no Brasil no primeiro e segundo semestres de 2020, um plano emergencial foi elaborado pelo comitê gestor do Instituto de Línguas da UFSCar para uma oferta de cursos de língua estrangeira (LE) no modo remoto à comunidade. Ficou decidido que os cursos seriam divididos em encontros síncronos de 1 horas e 20 minutos semanais, atividades assíncronas de 2 horas, e encontros tutoriais de 40 minutos, totalizando 4 horas de atividades semanais, em um total de 32 horas de curso.

Os professores orientadores dos cursos de línguas do IL, tanto efetivos quanto visitantes, bem como os monitores ministrantes das aulas habitualmente presenciais do instituto (monitores-professores de agora em diante), tinham pouca ou nenhuma experiência em ministrar aulas de língua estrangeira no modo remoto. Houve um período, então, de preparo através de cursos ofertados pela Secretaria de Ensino a Distância (SEaD) e de reuniões preparatórias dentro dos grupos de orientadores e monitores das línguas estrangeiras do IL. Durante esse período, chamou-nos a atenção a falta de materiais disponíveis para a preparação dos professores de línguas para o ensino remoto, pois a produção acadêmica e teórica sobre o assunto era muito escassa naquele momento, não havendo profissionais especializados em ensino de línguas estrangeiras no modo remoto. O que pudemos encontrar foram atividades práticas de aulas síncronas e assíncronas elaboradas por professores que atuam no modo remoto. Diante desse cenário, vimos a importância de produzirmos este livro com nossas perspectivas acadêmicas sobre a elaboração e prática de ensino de línguas estrangeiras no modo remoto dada a necessidade emergencial, mas também apontando como sendo esse um recurso de ensino muito válido para a didática de línguas estrangeiras.

Muitas são as perspectivas que poderiam ser abordadas nesta obra, mas as produções que formam este volume estão concentradas em assuntos tais como programas de cursos baseados em temas no modo remoto e elaboração e resultados de atividade assíncrona para ensino-aprendizagem e língua não nativa, contemplando estratégias e tecnologias usadas de modo síncrono e assíncrono.

O primeiro capítulo, “Da lousa para as telas: o planejamento e a elaboração do material didático de língua inglesa para o contexto de ensino não presencial”, de autoria de Sandra Regina Buttros Gattolin, Milene Ferreira Urbano e Eduardo Alves de Deus Barbizan, apresenta detalhadamente o desenvolvimento de um programa de curso de nível básico de língua inglesa com atividades e seus desafios, considerando, inclusive, a divisão organizacional das sequências didáticas baseadas em temas e sobre a progressão do curso. As “lições” apresentadas neste capítulo são inspiradoras também pelas discussões que aliam teoria e prática efetivamente.

O segundo capítulo, intitulado “É na adversidade que nos reinventamos: experiências de ensino com planejamento temático para o ensino de inglês em contexto remoto”, de autoria de Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes e Bruna Vollet, trata também sobre a aplicação e o planejamento temático de um curso de nível básico de língua inglesa com o objetivo de alcançar o ensino-aprendizagem da língua, promovendo instâncias de uso real de comunicação na língua não nativa, mostrando vários exemplos de aplicação em diferentes aulas através de diversificadas tarefas e usando variados recursos tecnológicos digitais para o cumprimento de seus objetivos didáticos. Este capítulo traz uma visão crítica e didática sobre aplicação da teoria na prática de ensino remoto de língua inglesa.

O terceiro capítulo intitula-se “Ensino de inglês para indígenas: a importância de um programa de curso baseado na cultura indígena”, de autoria de Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu) e Amanda Post da Silveira. O texto apresenta a importância de um programa tendo como “primeira voz” a de um professor em formação de origem indígena. A realidade de povos indígenas precisa ser respeitada em todas as esferas, incluindo, é claro, o modo de aprender. A UFSCar é pioneira em receber alunos indígenas e entende a importância do respeito à diversidade e história dos povos nativos. Gegê e Amanda apresentam no texto, dentre muitas outras informações relevantes, como a fundamentação de uma proposta temática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode ser de(s)colonizada para atender as expectativas da cultura indígena e dentro do contexto pandêmico.

Já o quarto capítulo, “Escolha e desenvolvimento de materiais no PLE avançado: um estudo de caso no ensino de Português Língua Estrangeira durante a pandemia”, de Vitória Ferreira Doretto, apresenta uma proposta de desenvolvimento de materiais no contexto de ensino remoto cuja língua alvo é o português e o enfoque metodológico é a sequência didática. Nesse

contexto, há de se considerar desafios como a elaboração de materiais que fossem efetivos durante a pandemia, causando interesse nos participantes e promovendo também uma efetiva aprendizagem. O tema escolhido para a sequência didática foi a televisão brasileira, que é conhecida mundialmente pelas suas telenovelas, o que se mostrou bastante produtivo para que os estudantes pudessem identificar semelhanças e diferenças com os programas dos seus países de origem.

O quinto capítulo, intitulado “Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento dos alunos”, das autoras Melanie Zambon Bueno e Isadora Valencise Gregolin, é dedicado às teorizações e aplicações de tecnologias digitais para comunicação na elaboração e aplicação de atividades para o ensino-aprendizagem de língua espanhola para serem aplicadas nos encontros síncronos entre instrutor e alunos na modalidade remota. Foram descritas em detalhes o desenvolvimento e a aplicação das aulas de espanhol para uma turma de nível Básico 1 do IL sob a orientação de dois docentes da UFSCar. São mostradas as necessidades de adaptação de diferentes tecnologias digitais utilizadas e os desafios enfrentados no desenvolvimento de aulas síncronas, bem como a relevância desse tipo de atividade no contexto de pandemia para o estabelecimento de vínculos e colaboração entre alunos e instrutores.

O sexto capítulo, “Atividades assíncronas com WhatsApp para ensino-aprendizagem de habilidades integradas em inglês como língua não nativa no ensino remoto”, de Amanda Post da Silveira, apresenta uma relevante e necessária contribuição para a reflexão do uso de tecnologias, especialmente, uma tecnologia bastante presente na vida dos brasileiros que são os aplicativos de mensagens. A ferramenta se mostrou bastante útil, como demonstrou a pesquisadora, por ser adequada à abordagem comunicativa e promover oportunidade de desenvolvimento das quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar) em língua não nativa. O WhatsApp como ferramenta é integrador e quase omnipresente na vida dos estudantes, mas deve, como demonstrou Amanda, seguir um planejamento adequado a essa tecnologia.

O sétimo e último capítulo, “Estereótipos: o ensino de inglês para indígenas a partir do audiovisual como recurso para o ensino decolonial e pedagógico”, de autoria de Amarildo Rodrigues e Amanda Post da Silveira, traz um *background* teórico sobre linguística aplicada crítica voltada ao ensino de línguas não nativas, enfatizando aspectos de decolonialidade cultural e linguística na elaboração de atividades síncronas para uma turma de inglês para indígenas e nível básico 2. O tema escolhido para cumprir esses objetivos foi a análise de estereótipos em filmes e documentários sobre representação física, psicológica e linguística dos personagens em que foi trabalhada a adjetivação em língua inglesa para caracterização dos personagens e no debate oral. Foi um exemplo em que o tema e a tarefa propostas levaram

ao uso significativo e comunicativo da língua não nativa, cumprindo os objetivos de ensino-aprendizagem de habilidades integradas de língua e cultura.

Esperamos que, com a produção deste volume, venhamos a trazer uma contribuição para os colegas e pesquisadores da área de linguística aplicada que têm interesse no ensino remoto de línguas não nativas.

Profa. Dra. Amanda Post da Silveira (UFSCar/UFJ)

Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde (UFSCar)

Da lousa para as telas: o planejamento e a elaboração do material didático de língua inglesa para o contexto de ensino não presencial

Sandra Regina Buttros Gattolin
Milene Ferreira Urbano
Eduardo Alves de Deus Barbizan

Introdução

O ano de 2020 teve início como qualquer um antes dele, dando a entender que a vida seguiria a mesma rotina a que estávamos acostumados. Ledo engano! A pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 intensificou-se mundialmente, levando à obrigação do distanciamento físico entre outras medidas sanitárias. O semestre ou ano acadêmico, já planejado, foi interrompido, provocando incertezas e angústias em relação ao que estaria por vir. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o semestre letivo (2020/1) foi cancelado, mas algumas atividades foram propostas como extensão, entre elas, os cursos de línguas estrangeiras do Instituto de Línguas (IL). É, portanto, esse o cenário em que aconteceu o curso que será reportado neste capítulo.

Tratou-se de um curso na modalidade de ensino não presencial emergencial (ENPE), o que representou inúmeros desafios aos ministrantes, acostumados com as dinâmicas da sala de aula física. Não tardaram os questionamentos, alguns deles: o que abordar? Como manter a interação e a motivação? E a avaliação? É sobre isso que discorreremos, com o objetivo de compartilhar uma prática, cujo resultado pareceu-nos bastante positivo, em especial no que se referiu à aprendizagem e à disposição para o novo por parte dos envolvidos: coordenadora, docentes e discentes.

Iniciamos com a apresentação detalhada do contexto, do planejamento e do material construído para o curso, enfatizando a contribuição dos recursos disponíveis *on-line* para o ensino e a aprendizagem de línguas. Dedicamos parte do texto para uma discussão sobre o ensino de gramática como habilidade e apresentamos nossas considerações.

Contexto educacional

Esta seção destina-se à apresentação do contexto em que o curso acima referido ocorreu. As atividades realizadas foram desenvolvidas no Instituto de Línguas (IL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com sede no *campus* de São Carlos. Trata-se de uma unidade multidisciplinar vinculada à Reitoria da universidade, cuja missão está pautada no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das políticas linguísticas implementadas pela universidade a partir do planejamento de ações para a disseminação do conhecimento em atividades de cursos de línguas estrangeiras – espanhol, inglês (para a comunidade interna geral e para a comunidade indígena especificamente) e português; curso de LIBRAS, tradução, interpretação, revisão de textos, exames de proficiência, oficinas culturais e atividades de formação de professores em pré-serviço.

Respeitando as importantes medidas sanitárias necessárias no período de combate à pandemia de COVID e, também, considerando a Resolução COG Nº 326, de 23 de junho de 2020, que visa a suspensão das atividades educacionais presenciais nos três *campi* da UFSCar, o Comitê Gestor do IL adotou o plano emergencial que estabelece o cumprimento de atividades remotas, para assim possibilitar a continuidade dos cursos de línguas ofertados pela unidade.

Depois de um semestre de aulas suspensas (2020.1), os cursos planejados para o segundo semestre de 2020 foram realizados em duas plataformas distintas – o Google Classroom, onde as atividades assíncronas foram disponibilizadas, e o Google Meet, onde aconteceram os encontros síncronos duas vezes por semana. O primeiro deles tinha a duração de 80 minutos e destinava-se à apresentação do conteúdo semanal; no segundo, ao longo de 40 minutos, os professores esclareciam dúvidas e ajudavam os alunos com dificuldades a realizar suas tarefas. A presença dos alunos a esse segundo encontro era opcional e poucos compareciam. Além dos 120 minutos de atividades síncronas, foram previstos mais 90 minutos para a realização das atividades assíncronas por um período de 12 semanas.

O curso de inglês – Básico 1

O curso de língua inglesa do IL é ofertado em quatro níveis, divididos em dois módulos de 32 horas cada – básico 1 e 2, pré-intermediário 1 e 2, intermediário 1 e 2 e avançado 1 e 2. Os cursos são voltados para a comunidade interna da UFSCar – docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. O curso que nos serviu de cenário foi o Básico 1, ofertado a quatro turmas (A, B, C, D) de aproximadamente 15 alunos cada e as aulas foram ministradas por dois professores, cada qual responsável por duas turmas.

Como vem acontecendo desde os cursos presenciais, adotou-se uma abordagem de natureza comunicativa, orientada por temas pertinentes à realidade do público-alvo, como se pode conferir no cronograma abaixo:

Quadro 1. Cronograma dos temas

Temas Geradores	**Período**
Learning a new language	Semanas 1, 2 e 3
College life	Semanas 4, 5 e 6
Finding places at UFSCar	Semanas 7, 8 e 9
Revisão e avaliação	Semanas 10 e 11
Devolutiva	Semana 12

Fonte: Elaboração própria

Um olhar para o material didático do Básico 1

Conforme mencionado, ao longo das aulas, buscamos estabelecer uma abordagem de ensino-aprendizagem contextualizada, que permitisse o envolvimento dos alunos com o conteúdo de forma ativa, buscando propiciar o ensino significativo e problematizador. Coerentemente com essa visão, envidamos o rompimento da relação vertical entre professor e aluno, característica de uma educação bancária (FREIRE, 1993), em que os professores são detentores de todo o saber e os alunos não têm nada a ensinar, apenas a aprender.

Por meio de um levantamento de necessidades e de expectativas junto aos alunos do Básico 1, e inspirados no conceito freiriano de “temas geradores”, o conteúdo foi selecionado de modo a promover uma construção colaborativa do conhecimento por meio da problematização dos temas e subtemas selecionados para as unidades do curso.

O ensino baseado em temas-geradores é de natureza interdisciplinar e pauta-se na contextualização da realidade dos educandos, trazendo-os para dentro da sala de aula de forma ativa.

> O papel do tema gerador é tensionar entre o saber já construído por cada sujeito com o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo. Através da exposição do que cada um já sabe – do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado – é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando, a cada sujeito, a ressignificação de sua visão de mundo. (ZITKOSKI; LEMES, 2015, p. 7).

Uma consequência da opção por uma abordagem com foco em temas geradores é a impossibilidade de se adotar um material didático comercial, porque esse não leva em conta a grande variedade de perfis de alunos. Em todos os cursos do IL, os materiais são produzidos pelas equipes de professores e coordenadores de acordo com as necessidades específicas do público-alvo. Assim também aconteceu na edição do segundo semestre de 2020.

No primeiro encontro com os alunos, solicitamos que respondessem o questionário sobre suas necessidades e expectativas em relação ao curso e, a partir das respostas, procuramos desenvolver um material com temas de seu interesse.

Os professores que acompanharam as turmas do Básico 1 desenvolveram, sob a supervisão da coordenadora, o material didático, organizado em unidades didáticas, para os momentos

das aulas síncronas, assim como os exercícios propostos como atividades assíncronas. As unidades didáticas foram organizadas na plataforma Google Classroom, escolhida pela equipe gestora do IL por considerar a familiaridade dos alunos com essa ferramenta, amplamente utilizada pelos docentes da UFSCar em suas disciplinas na graduação. Assim foram abertas quatro salas de aula virtuais para o Básico 1 (A, B, C e D). Nos próximos parágrafos, faremos uma breve descrição da organização dessas unidades.

O primeiro item apresentado para os alunos no Google Classroom foi o tópico *Introduction*. Essa seção foi construída com um texto de boas-vindas aos estudantes do curso, a apresentação de seus respectivos professores, informações importantes sobre o Básico 1, a aplicação de um questionário *on-line* para conhecimento dos interesses prévios dos estudantes para o estudo da língua estrangeira, dicas de ferramentas que visavam otimizar o uso das plataformas utilizadas para as aulas e uma aba com o *link* do Google Meet utilizado nas atividades síncronas.

Após a importante seção de introdução de temas gerais sobre o curso, temos a primeira unidade (*Unit 1*), intitulada *Learning a New Language,* cujo objetivo foi promover reflexões sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto atual dos estudantes e sobre estratégias que poderiam ser aplicadas pelos aprendizes nesse processo; apontamos alguns recursos tecnológicos e ferramentas educacionais que poderiam ser utilizadas no momento de realização do curso e, até mesmo, posteriormente às aulas, visando o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Nessa unidade, buscamos problematizar o caráter colonizador imposto por certas variantes da língua inglesa, tentando mostrar que, sendo o inglês uma língua de comunicação entre os povos, não é possível pensar em modelos de falantes e sotaques a serem atingidos, visão que leva muitas pessoas a não se sentirem proficientes o suficiente para interagir em uma conversa nessa língua. É o complexo de vira-lata, como definido por Nelson Rodrigues nos anos 1950. Além dessa vertente crítica, essa unidade também buscou envolver os alunos em situações em que eles precisariam se apresentar, falar de si e de terceiros. Para tanto, utilizamos o *anime Sailor Moon* (1992) e uma seleção de textos de diferentes gêneros que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Para o material da Unidade 2, elegemos como tema principal “A vida na Universidade”, pois esse poderia ser um tema comum e de interesse dos alunos – considerando o público presente em nossas turmas, alunos de graduação e pós-graduação, além de membros da equipe da própria universidade, professores e técnicos-administrativos. Além disso, o desenvolvimento das atividades elaboradas para essa unidade permitiria o aprendizado de vocabulário, a compreensão de textos orais e reconhecimento de estruturas básicas da língua inglesa, produzidas e utilizadas no contexto universitário.

Antes de seguir para o conteúdo da Unidade 3, foi proposta uma breve atividade sobre o *Halloween*. Foram selecionados um trecho do filme *The Nightmare Before Christmas* (1993) e outro trecho da produção *The Witches* (2020), e com esses recursos de áudio e vídeo, os professores desenvolveram algumas atividades sobre o tema. A partir do trecho do primeiro filme, propuseram um jogo de palavras no qual os aprendizes informaram o vocabulário relacionado ao tópico da unidade; já com o trecho do segundo filme, foram propostas, inicialmente, questões de interpretação geral com base no contexto global e, posteriormente, perguntas pontuais com uma atenção voltada para a percepção da formação do plural e para o recurso de escolha lexical utilizado em um diálogo específico presente na cena selecionada.

Além dessas questões, foi possível também refletir junto com os alunos sobre a cultura do outro e comparar alguns pontos sobre sua própria identidade. Para Hinkel (2015, p. 304), "os aprendizes precisam estar preparados para a experiência do ritmo diário da cultura estrangeira, dos comportamentos que são diferentes e daqueles que são iguais, mas têm um significado diferente[1]". Assim, temos que pensar sobre o desenvolvimento de atividades socioculturais para construir novos conhecimentos, pois "[...] tais fenômenos são verbais e não verbais, e os aprendizes precisam tanto das habilidades de precisão quanto da fluência na língua assim como a consciência do significado cultural de suas afirmações[2]" (HINKEL, 2015, p. 304).

A inspiração para a escolha do tema da Unidade 3 – *Places and Directions* – foi o fato de muitos alunos do Básico 1 ainda não conhecerem a universidade por serem ingressantes e terem tido as aulas suspensas antes do início dos cursos presenciais devido à pandemia. O propósito, portanto, foi apresentar os principais edifícios do *campus* São Carlos e também o centro da cidade e alguns de seus principais pontos de referência. O tema foi introduzido a partir de uma cena do filme *Finding Nemo* (2003), que possibilitou a prática de diversas expressões usadas para indicar as direções e localizações, por meio de atividades de compreensão oral (*listening*) e de leitura da transcrição de uma passagem do filme. Além disso, foram também propostas perguntas de interpretação sobre o vídeo, permitindo que os alunos colocassem em prática o conhecimento construído até então.

Após o término da Unidade 3 e já caminhando para o final do curso, desenvolvemos uma curta unidade de revisão do conteúdo. Nessa unidade, os aprendizes tiveram a oportunidade de revisar as estruturas básicas presentes no material (as formas do tempo presente simples do verbo *to be* e de outros verbos), já que a gramática é abordada de forma contextualizada, com poucos momentos de exercícios explícitos e, principalmente no nível Básico 1, a demanda

1 No original: "learners need to be prepared for the experience of the daily rhythm of the foreign culture, of the behaviors which are different and those which are the same but have a different significance" (HINKEL, 2015, p. 304).

2 No original: "[...] such phenomena are verbal and non-verbal, and learners need both the skills of accuracy and fluency in the language and the awareness of the cultural significance of their utterances" (HINKEL, 2015, p. 304).

por esclarecimentos é maior por parte dos alunos. Mais uma vez, resgatamos princípios da abordagem comunicativa e trabalhamos com um trecho específico da série *Anne with an E* (2017) e, também, com a música *You're the best thing about me* (2017), da banda *U2*. A partir desses insumos, foram propostas atividades de interpretação geral, organização dos *tokens* de acordo com os acontecimentos presentes no trecho da série selecionada para a atividade e o trabalho com a percepção da estrutura gramatical com base no *script* do vídeo e da letra da canção.

No que se refere à avaliação, adotamos tanto a processual quanto a de produto. Para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, foram atribuídas notas pela realização de atividades assíncronas, solicitadas ao final de cada encontro síncrono. A partir da correção das atividades, podíamos avaliar as facilidades e as dificuldades relacionadas aos conteúdos, o que nos servia de indicador para possíveis ajustes a serem feitos na estrutura das aulas e das atividades. Além de nos servirem como instrumentos de avaliação, tais atividades também tinham o propósito de intensificar o contato dos alunos com a língua, já que o acesso ao insumo em "sala de aula" foi bastante reduzido na modalidade remota.

De acordo com Graves (2008, p. 152), "[...] o objetivo da avaliação é melhorar o ensino e a aprendizagem e não apenas para aferi-lo[3]". Por esse motivo, entendemos que as atividades que compõem a avaliação de produto devem ser coerentes com aquelas a que os alunos tiveram acesso ao longo do curso, para que possíveis dificuldades em relação à falta de familiaridade com o formato da atividade não sejam entendidas como dificuldades referentes ao conteúdo em si. Assim, a avaliação final constou de exercícios propostos a partir do episódio *Search for Roommates,* da série *Grey's Anatomy* (conteúdo estudado na unidade 2). Em uma das atividades, solicitamos ao aluno que descrevesse o perfil adequado ao que a personagem estava procurando (conteúdo da unidade 1) e que também se referisse à localização do imóvel que seria compartilhado (conteúdo da unidade 3).

A composição da nota final constou da soma da média das notas das avaliações processuais, com peso 2, e da nota da avaliação final, com peso 1, sendo o valor total dividido por três. Valorizamos, assim, o processo de ensino e aprendizagem e não apenas o rendimento do aluno em um único momento do curso.

Unidades 1 e 2 e os desafios das aulas remotas

Nesta seção do texto, pretendemos descrever com mais detalhes as unidades 1 e 2 do curso de inglês do Básico 1, salientando os recursos a que recorremos para substituir aqueles utilizados no contexto presencial. A pandemia de COVID-19 nos impôs uma única modalidade

3 No original: "[...] the aim of evaluation is to improve teaching and learning, not just to measure it" (GRAVES, 2008, p. 152).

de ensino: a modalidade remota, o que representou um grande desafio a nós, professores, uma vez que até então pouco se conhecia sobre o uso educacional das inúmeras plataformas e dos inúmeros aplicativos disponíveis. Não que esse tema não tivesse sido abordado na literatura, mas a comodidade nos levava a continuar confiando no conhecido, sempre deixando o novo para mais tarde. A pandemia chegou para desestruturar esse fazer tradicional e nos obrigar a conhecer outros meios para a sala de aula. É um pouco disso que queremos mostrar: como vencemos esse desafio.

Talvez o primeiro momento de nervosismo ao se pensar em um curso de natureza remota seja a falta do contato “olho no olho” com nossos alunos. Antes mesmo de passarmos por essa experiência, sabemos das dificuldades causadas pelo acesso limitado à internet, pela falta de familiaridade com as plataformas e pela timidez dos alunos frente às câmeras, para citar apenas algumas, o que nos leva a pensar em um material didático que drible essas limitações. Em reunião com a orientadora, os professores do curso optaram por recursos tecnológicos com os quais já tinham alguma familiaridade, como *games* e recursos audiovisuais (música, filmes, séries e *vlogs*). Os vídeos são uma maneira extremamente didática de apresentar os conteúdos, já que promovem o ensino de forma contextualizada e permitem que os alunos tenham contato com a língua usada por outros falantes, promovendo o acesso a diversas variantes. Facilitam, ainda, a construção de sentidos, por meio da multiplicidade de semioses neles presente.

Os *games* são recursos lúdicos e eficazes, porque os alunos interagem de forma relaxada e descontraída e sentem-se mais motivados para o aprendizado. Sem pressão, são expostos à língua e passam a construir significados. Nessa edição do curso, por diversas vezes, fizemos uso do *Learning Apps*, inclusive para atividades síncronas, o que foi muito bem recebido pelos estudantes.

Passamos, então, à descrição das duas unidades. Iniciamos pela Unidade 1 e, a seguir, apresentamos a Unidade 2.

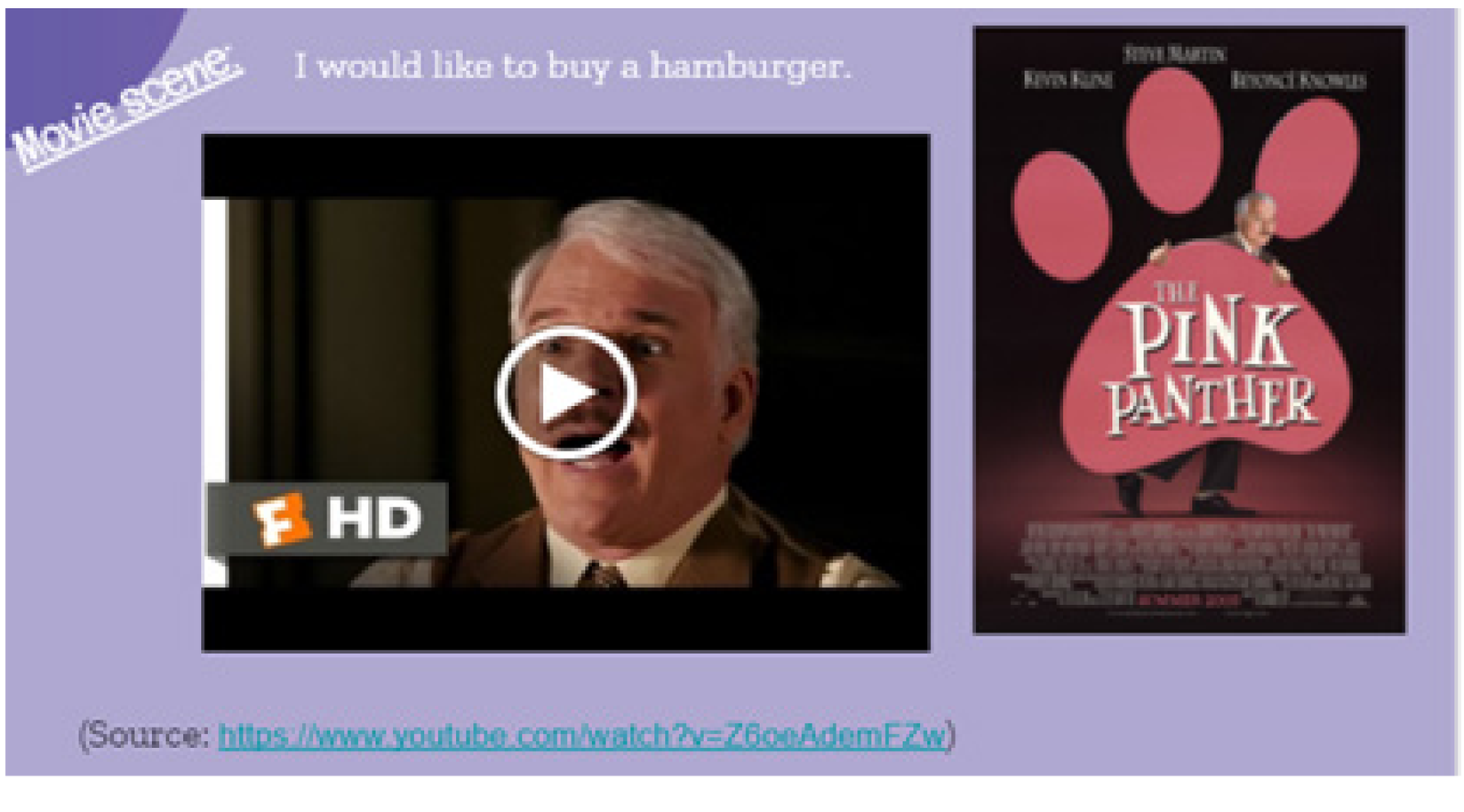
Unidade 1

A primeira unidade do curso teve por objetivo promover reflexões sobre o que significa aprender e conhecer uma língua estrangeira e também sobre estratégias e recursos disponíveis que podem contribuir para esse processo. Também nos preocupamos em conversar com os alunos sobre as variantes do inglês e o valor do nosso sotaque.

A unidade foi dividida em duas partes e, para abordar a questão do sotaque, recorremos a um vídeo muito conhecido e disseminado na internet – um trecho do filme *The Pink Panther*

(2006), em que o personagem principal não obtém êxito em sua aula de inglês ao tentar reproduzir uma sentença de acordo com a pronúncia que a professora esperava dele. Com esta atividade, nosso objetivo era entender um pouco sobre os receios e almejos dos estudantes em relação à língua inglesa, quais eram suas expectativas frente a esse novo aprendizado e qual era a ideia pré-concebida sobre o que seja falar uma língua diferente da materna. Com isto, os alunos refletiram e conseguimos desmistificar algumas ideias, como a de que não podemos ter sotaque ao falar uma língua estrangeira.

Figura 1. The Pink Panther



Fonte: YouTube, 2013; Google Imagens, 2020

Para provocar essa discussão, lançamos mão de perguntas como:

- *Do we have an accent?*
- *What do you think about having an accent?*
- *Is there a problem with having an accent?*
- *Should we have absolutely no accent to speak a foreign language?*

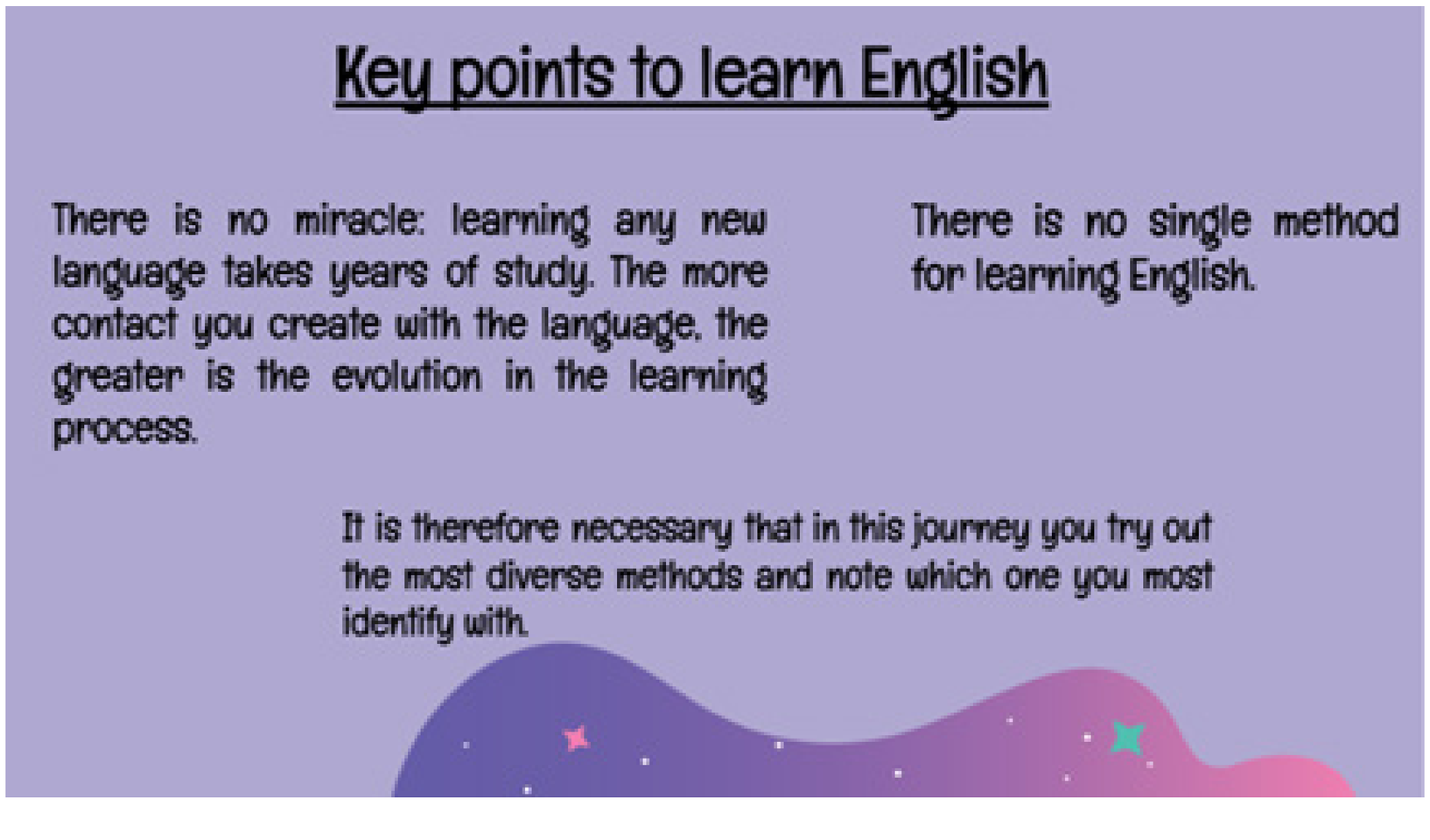
Também conversamos com os alunos sobre alguns mitos relacionados à aprendizagem de línguas, reforçados principalmente pela mídia, como a possibilidade de aprender uma língua estrangeira e tornar-se fluente em um período de alguns meses ou como a existência de um método milagroso responsável pela aprendizagem. Procuramos mostrar a eles que o sucesso nessa empreitada se dá de diversas maneiras, não havendo uma que se sobreponha às demais. Essas reflexões foram possibilitadas por questões como as que constam das figuras abaixo:

Figura 2. Não existem milagres



Fonte: Imagem dos autores

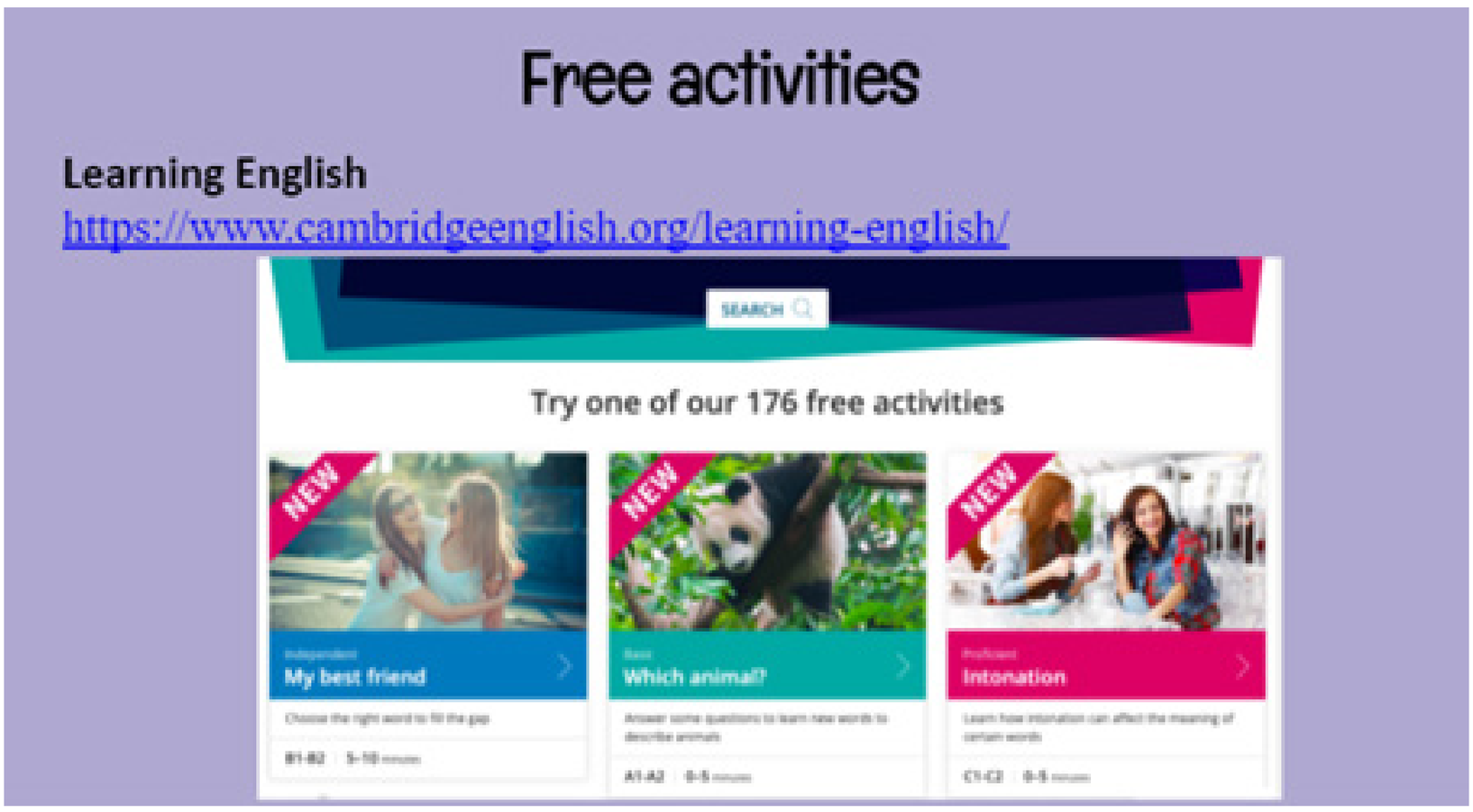
Figura 3. Pontos-chave para aprender inglês



Fonte: Imagem dos autores

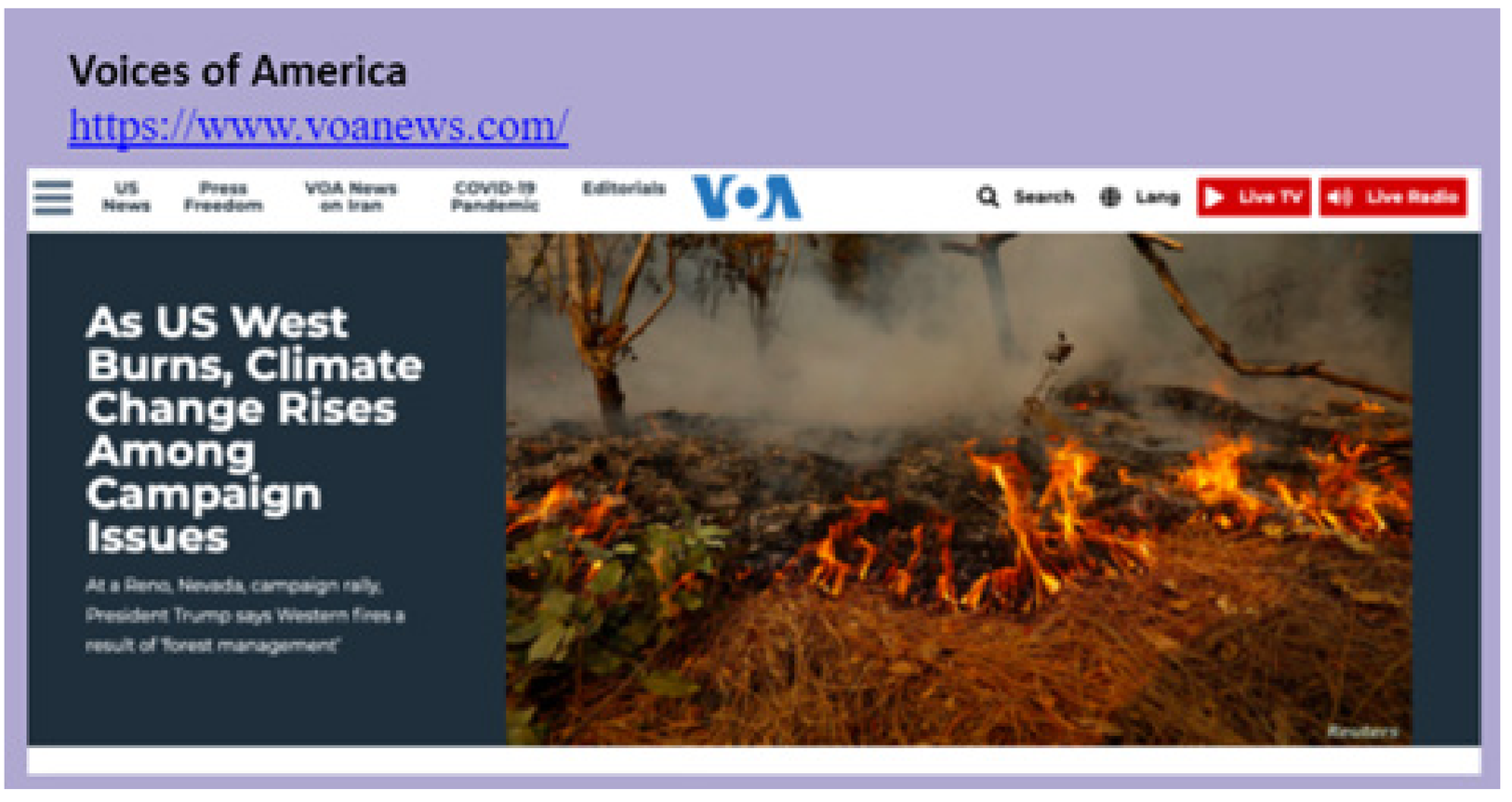
Posteriormente, apresentamos alguns recursos que podem ajudá-los nesse processo, como dicionários *on-line*, *websites* de jornais, de atividades de língua inglesa, entre outros. Conversamos sobre o uso de tradutores eletrônicos, buscando mostrar suas potencialidades e suas fragilidades no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Figura 4. Métodos de aprendizado



Fonte: cambridgeenglish.org/learning-english/, 2020

Figura 5. *Site* de notícias



Fonte: voanews.com/, 2020

Figura 6. Dicionário Cambridge *on-line*



Fonte: dictionary.cambridge.org/us/, 2020

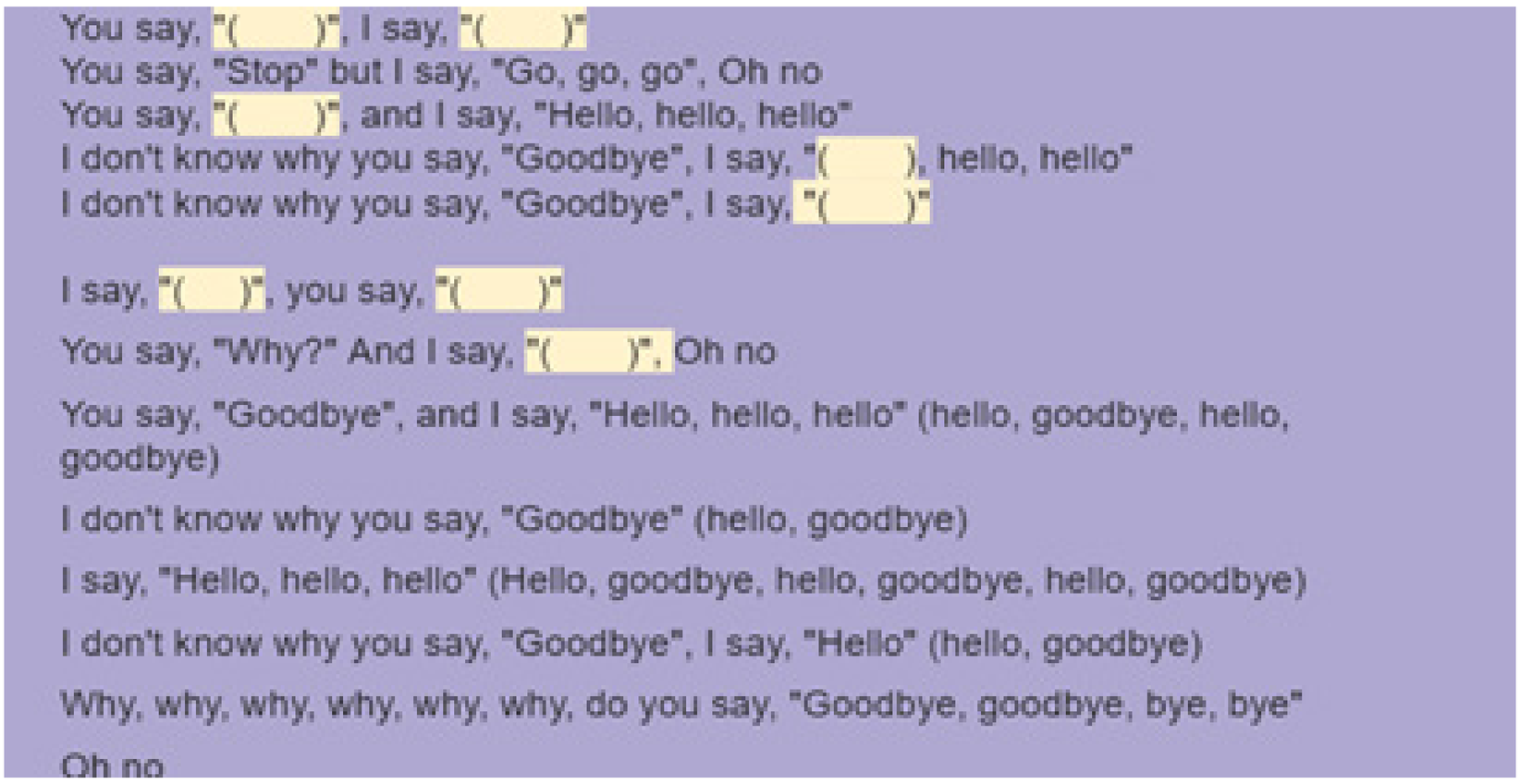
A parte 1 da Unidade 1 foi finalizada com uma atividade de reconhecimento de algumas expressões básicas da língua por meio da música *Hello, Goodbye,* dos Beatles. Após uma atividade de levantamento de hipóteses em relação ao léxico que poderia estar presente na canção, aplicamos uma atividade de preenchimento de lacunas. A música foi tocada várias vezes para que os estudantes tivessem a possibilidade de completar a tarefa com sucesso e para checarem se as palavras levantadas por eles realmente se faziam presentes na música.

Figura 7. *Brainstorming*



Fonte: Imagem dos autores

Figura 8. Hello, Goodbye



Fonte: Imagem dos autores

Na parte 2 da unidade, buscamos explorar o uso de informações pessoais por meio do anime *Sailor Moon* (1992):

Figura 9. Sailor Moon



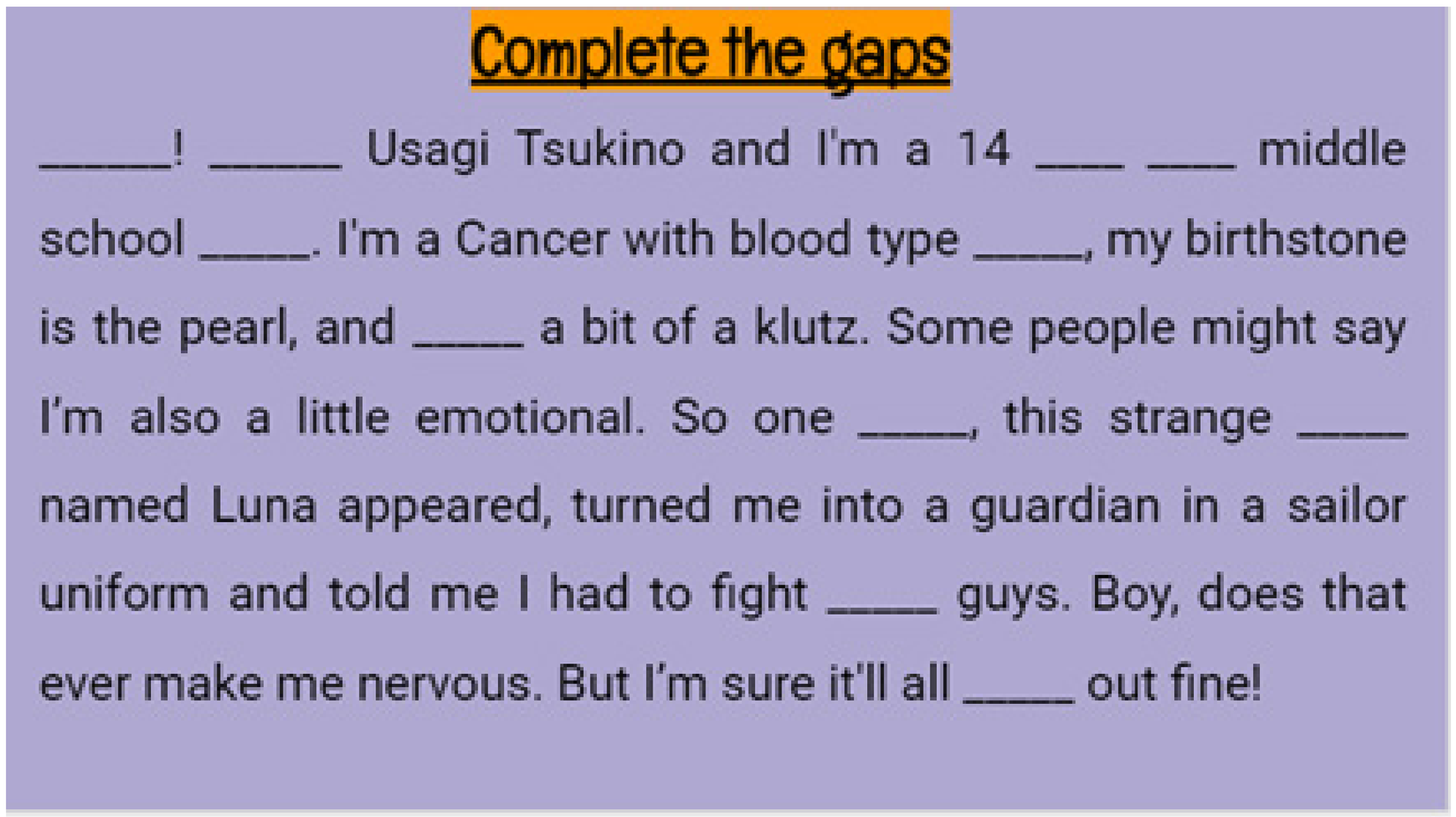
Fonte: Youtube, 2019

Depois de assistir ao vídeo, os estudantes deveriam responder essas questões:

- Which words could you understand from the scene?
- What was the contexto in which they were used?
- What expressions can you use when you meet someone? Discuss with your partners and make a list.

A atividade com o vídeo do *anime* teve uma boa repercussão entre as turmas do Básico 1; contudo, a maioria dos aprendizes relatou alto grau de dificuldade devido ao vocabulário desconhecido e ao ritmo da fala. A partir dos apontamentos apresentados, elaboramos uma nova atividade de preenchimento do *script* do trecho da animação para focar a atenção nas expressões de cumprimento e na estrutura utilizada para introduzir informações pessoais na língua inglesa, o que representava um conhecimento novo para os aprendizes. Segue a imagem da atividade realizada:

Figura 10. I'm Usagi Tsukino



Fonte: YouTube, 2019

Essa mesma atividade (Fig. 10) foi retomada para sensibilizar os alunos em relação ao uso do verbo *to be,* como se verificará oportunamente neste capítulo.

Após a apresentação da estrutura e do vocabulário básico presentes na unidade 1, iniciamos as atividades para o estudo gramatical, que serão detalhadas na seção específica sobre o tratamento dado à gramática em nosso curso.

Para finalizar a segunda parte da Unidade 1, propusemos uma atividade final como *homework*, que consistiu na elaboração de um diálogo curto entre duas pessoas, ou personagens que estavam se encontrando pela primeira vez; como exemplo, apresentamos uma das produções entregues pelos aprendizes do Básico 1:

Figura 11. Exemplo de atividade realizada pelos alunos



Fonte: Arquivo dos autores

Figura 12. Atividade realizada pelos alunos



Fonte: Arquivo dos autores

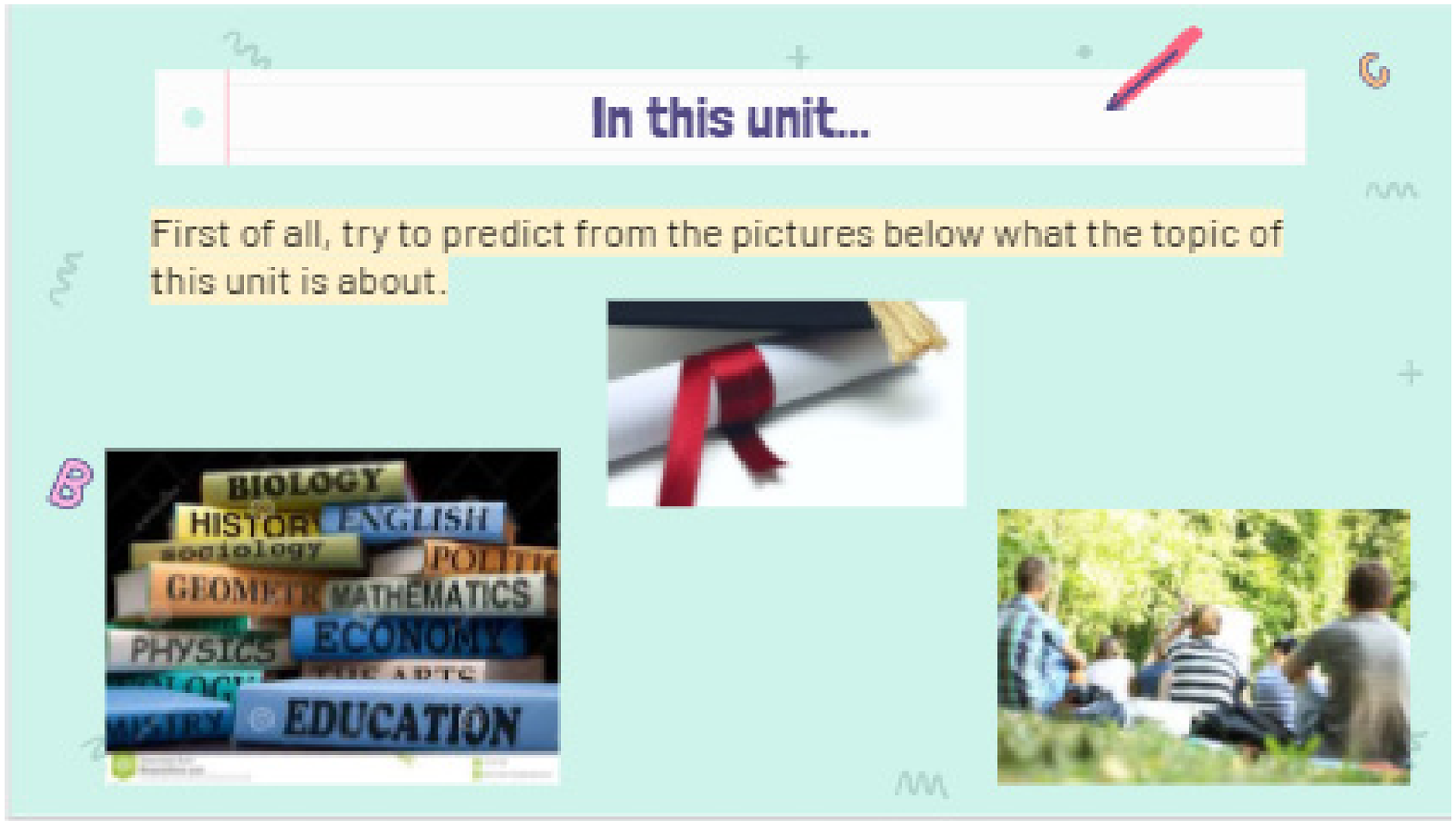
Unidade 2

A unidade 2, desenvolvida para as turmas do Básico 1 do IL, foi dividida em três partes, cada uma delas conduzida de forma síncrona durante três encontros do curso. No fechamento de cada uma dessas partes, foram propostas duas tarefas assíncronas (*homework*) e uma atividade final (*final activity*), também assíncrona. Cada uma das três partes da unidade foi composta por um conjunto de atividades desenvolvido na modalidade síncrona.

Na primeira das atividades da Unidade 2, parte I, por meio de um arquivo de *slides,* os alunos realizaram uma predição do tema geral do material a partir de algumas imagens que buscaram apresentar a temática trabalhada ao longo dos exercícios. O objetivo foi despertar o interesse dos estudantes logo no primeiro contato com o conteúdo. Os alunos acolheram, de maneira positiva, o formato dessa atividade, sendo que alguns destacaram o fato de o tema estar relacionado com estudo ou, até mesmo, com sistema educacional.

Apresentamos o exemplo dessa atividade:

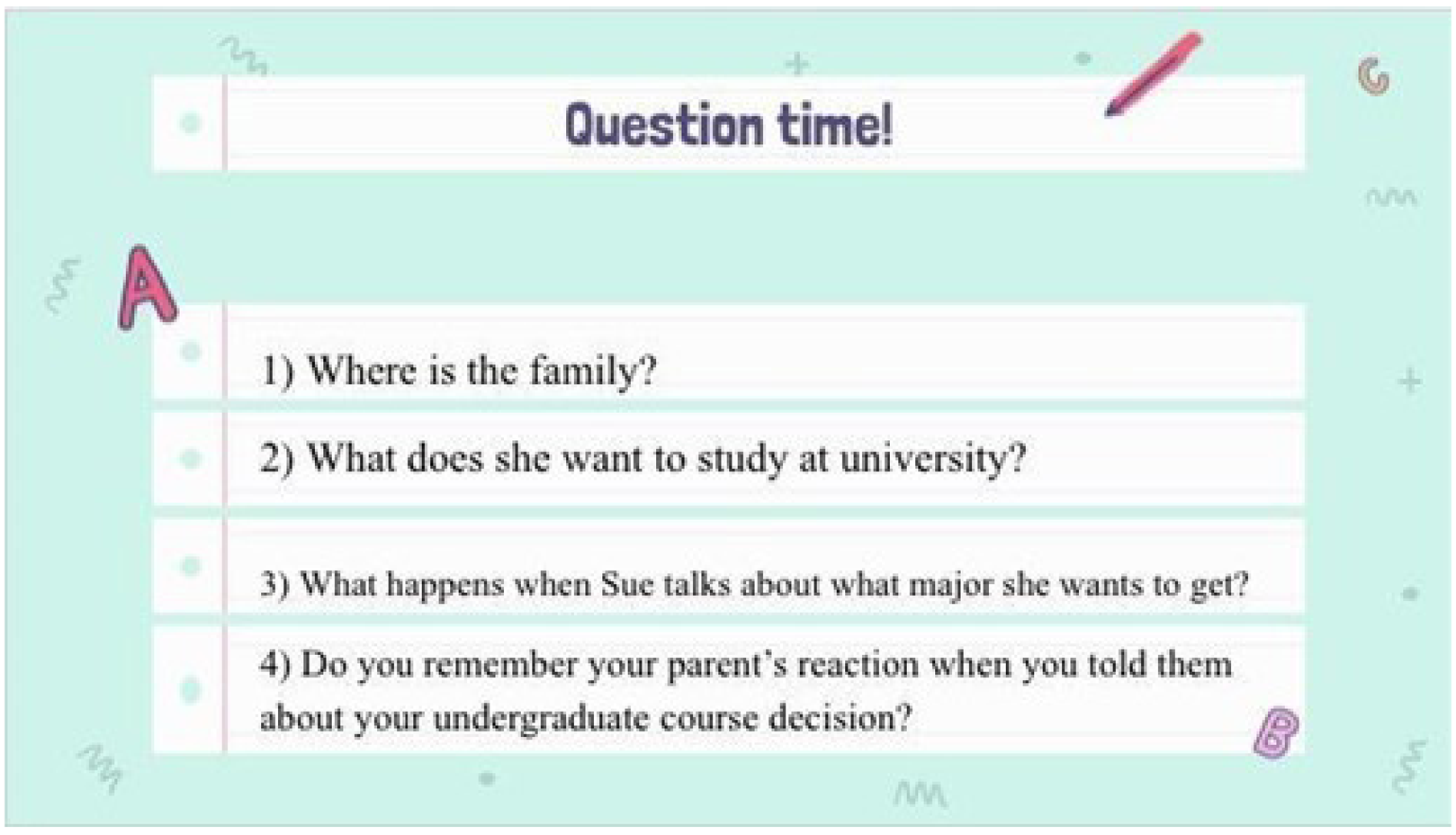
Figura 13. Vida na Universidade



Fonte: Google Imagens, 2020

Na segunda atividade, a qual chamamos de *icebreaker activity,* os alunos são levados a fazer um aquecimento, a partir de um trecho selecionado da série *The Middle* (2016, temporada 8 – episódio 5). A partir de perguntas de compreensão do vídeo, inserimos uma última que permitia ao aluno falar sobre si, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 14. Atividade de aquecimento



Fonte: Imagem dos autores

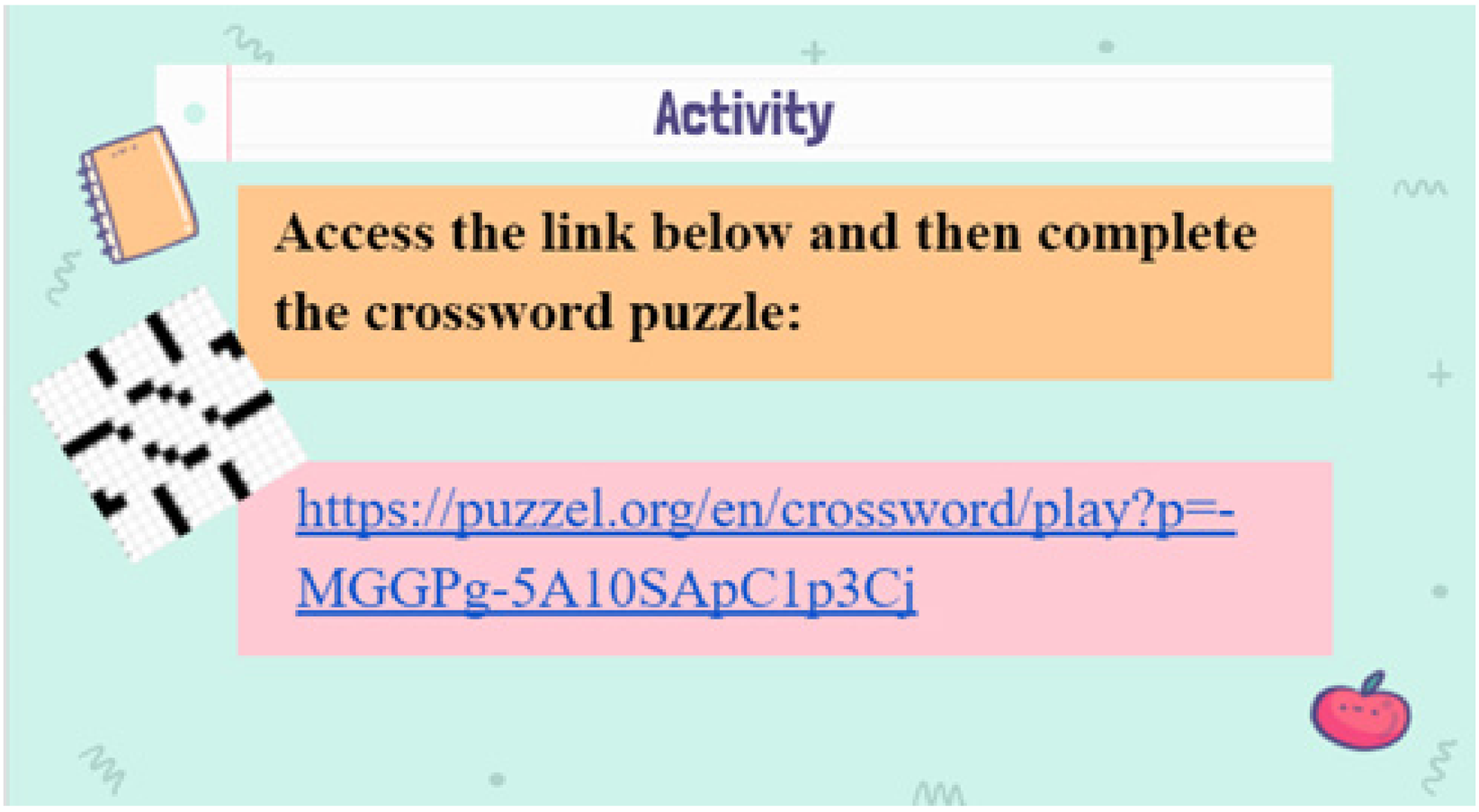
Os alunos responderam positivamente ao longo da realização das etapas propostas, explorando diferentes experiências próprias relacionadas à escolha do curso de graduação

e à reação de seus familiares sobre essa decisão, vindo a confirmar nossa intenção com a inclusão desse momento no material. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar o conteúdo estudado com a própria realidade e de se preparar para a próxima atividade.

Nesta terceira atividade, continuamos com a reflexão das ações relacionadas com a escolha da universidade para a realização dos estudos em nível superior. Para isso, selecionamos um vídeo elaborado pela Universidade da Califórnia, *campus* Irvine, que realizou uma entrevista informal com alguns de seus alunos com o objetivo de questionar sobre o motivo de terem escolhido aquela instituição de ensino para essa etapa de sua formação profissional. Essa etapa visou possibilitar a consolidação sobre o tema geral da unidade e, assim, confirmar a predição realizada pelos estudantes.

Após a realização dos exercícios acima, propusemos a primeira *homework* da unidade 2. Os vídeos utilizados nesse primeiro momento apresentaram diversos cursos de graduação, muitos deles coincidiam com os cursos que os alunos estavam fazendo. Os cursos que não foram mencionados nos vídeos foram trazidos pelos próprios estudantes. No questionário de levantamento de necessidades e expectativas, aplicado no primeiro encontro do curso, os estudantes já haviam informado os seus cursos. Esse conhecimento sobre eles nos levou a propor uma cruzadinha (Figura 15), que deveria ser preenchida com os nomes dos cursos descritos no jogo:

Figura 15. Cruzadinha



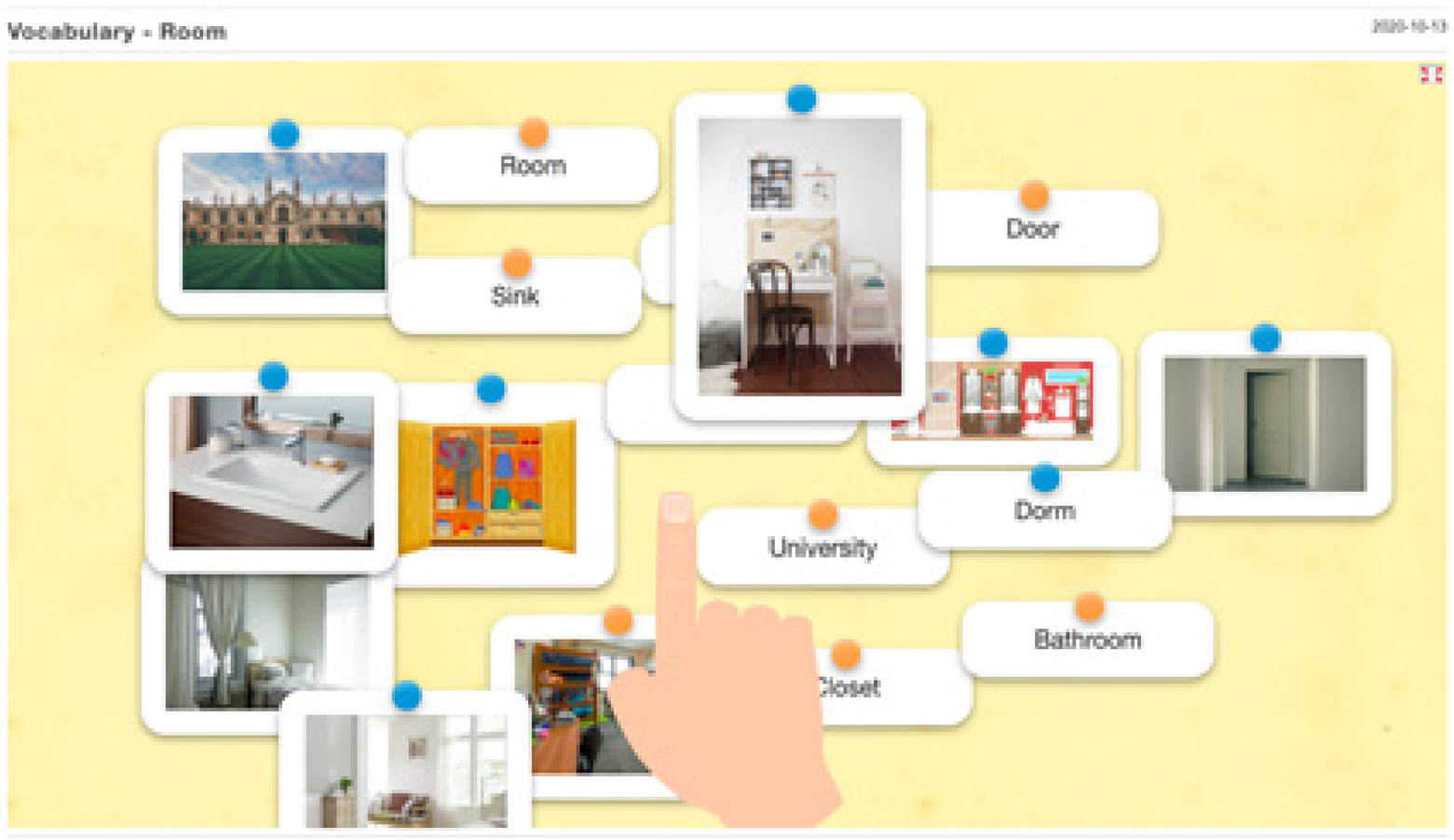
Fonte: Imagem dos autores

Como de costume, o início da segunda parte da Unidade 2 deu-se por meio do resgate do conteúdo proposto na *Homework 1.* Essa estratégia permitia retomar o conteúdo e dirimir

as dúvidas identificadas na correção por parte dos professores. Desse modo, os aprendizes foram convidados a dizer o nome do curso superior em que estavam matriculados naquele momento e, mais uma vez, refletir sobre a escolha para a formação educacional e profissional. Assim, cada aluno fez uma breve apresentação das questões que orientaram a atividade de aquecimento.

Na segunda atividade, realizamos um levantamento do vocabulário relacionado aos dormitórios localizados em algumas universidades. Assim, foram selecionadas as seguintes palavras: *university*, *door*, *dorm*, *closet*, *bathroom*, *sink*, *desk area*, *bed* e *room*. Para isso, recorremos novamente ao *website LearningApps.org*, pois ele possibilita a criação de diferentes modalidades de jogos a partir de vocabulário e imagens. Optamos por selecionar um jogo em que os aprendizes deveriam relacionar determinada imagem com a palavra correspondente, ambas apresentadas no ambiente do *game.* Esta atividade buscou fazer uma apresentação geral sobre o tema da unidade e focalizar a atenção para o vocabulário que foi apresentado em um vídeo na próxima atividade. É o que mostramos a seguir:

Figura 16. Atividade do LearningApps.org



Fonte: Imagem dos autores

A atividade seguinte compreendeu a utilização de um vídeo sobre uma estudante apresentando seu dormitório em uma universidade estrangeira. Nela, os aprendizes puderam reconhecer o vocabulário estudado anteriormente a partir da identificação das palavras apresentadas no jogo. Além disso, puderam comparar suas experiências pessoais com aquelas apresentadas no vídeo. Aproveitamos para também apontar a diferença de significado entre as palavras *roommate* e *housemate*, a partir das definições presentes na composição da atividade. Desse modo, os

alunos construíram conhecimento que lhes permitiu interagir com dois textos relacionados ao tema: uma charge disponível no portfólio digital do cartunista Nick Galifianakis (2015) e a adaptação do texto “Finding the perfect roommate takes perfect planning” (2013), de Elizabeth Green, disponível no *blog The Voice Online*.

A atividade de interpretação da charge ocorreu de maneira colaborativa e alguns aprendizes destacaram os pontos compreendidos e algumas palavras que despertaram dúvidas em relação ao significado de acordo com o contexto. O segundo texto foi dividido em pequenos blocos, distribuídos entre pequenos grupos formados pelos alunos no ambiente virtual. Os grupos deveriam realizar a leitura dos parágrafos destinados para cada equipe e resumir alguns pontos-chave para, posteriormente, apresentar para a turma.

No final da segunda parte da unidade dois, foi proposta uma tarefa de casa. Nesta *homework 2,* os aprendizes deveriam realizar a leitura de um pequeno texto sobre compartilhamento de dormitórios para, posteriormente, responder algumas questões de interpretação.

A terceira parte desta unidade voltou-se para a sistematização do tempo verbal presente simples, que será abordada na próxima seção.

Grammar in class: uma forma lúdica de ensinar gramática em sala de aula

Ao iniciar os estudos de uma determinada língua estrangeira, a maioria dos aprendizes destaca, como um dos primeiros passos, a necessidade da realização de atividades gramaticais; sejam estas através de livros específicos, materiais complementares ou sítios eletrônicos desenvolvidos para que novos conteúdos possam ser adquiridos ou, até mesmo, para revisar diferentes pontos dedicados a esse aspecto da língua/linguagem.

Desse modo, podemos apontar que temos uma forte crença de que a aprendizagem de uma língua estrangeira será efetiva se as atividades propostas espelharem procedimentos já conhecidos — por exemplo, exercícios que focam a estrutura da língua a partir de memorização de regras, preenchimentos de lacunas e de sentenças com determinado tempo verbal, entre outros. Nossa própria experiência no curso Básico 1, do IL, apontou os efeitos das experiências dos aprendizes com a aprendizagem dos tópicos gramaticais focada na estrutura da língua estrangeira, pois em alguns momentos ao longo das unidades deparamo-nos com o seguinte questionamento: afinal, quando iremos aprender gramática?

Provavelmente, o destaque para a necessidade de atividades que tenham uma atenção focada na estrutura pode determinar o processo de aprendizagem de determinado idioma e a prática pedagógica de diferentes professores; tanto na elaboração dos materiais quanto

nas aulas e nos momentos da avaliação. Assim, propomos uma compreensão sobre o que é gramática e descrevemos, a seguir, como desenvolvemos essa habilidade ao longo das unidades didáticas elaboradas para as aulas ministradas em nosso curso.

Primeiramente, buscamos refletir sobre uma definição para o termo "gramática". Nesse momento, muitas definições ou considerações surgem de acordo com os conhecimentos prévios dos diferentes leitores, pois nosso olhar individual pode empregar conhecimentos de diferentes áreas e, assim, temos diferentes perspectivas sobre o tema. Desse modo, podemos destacar que essa investigação tenha suscitado respostas como: a estrutura, as regras separadas dos fatos sociais e a norma padrão de determinada língua. Assim, buscamos apoio nas reflexões apresentadas na literatura sobre o tema realizadas por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003).

Para Batstone (1994, p. 3, tradução nossa[4]), a gramática é parte integrante da língua/linguagem que empregamos nas comunicações cotidianas, “muito embora não tenhamos consciência do uso da gramática em nossa própria língua”. Desse modo, o autor considera, em suas observações iniciais, que sem a gramática estaríamos seriamente limitados, dado que esse importante aspecto da língua/linguagem nos guia sobre como podemos, ou não, combinar as palavras e de que maneira elas podem adicionar valores de sentido/significado nas variadas sentenças.

Por outro lado, Larsen-Freeman (2003) considera que a concepção de gramática como produto estático formado por regras fixas e governadas por um “sistema fechado” pode gerar uma confusão acerca do seu papel e causar efeitos negativos a partir da abordagem tradicional da gramática. Consequentemente, para a autora, a gramática “é um processo dinâmico no qual formas/estruturas têm significados e usos em um sistema racional, discursivo, flexível, interconectado e aberto” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 142, tradução nossa[5]). Portanto, a autora entende a gramática como uma habilidade humana e não um conjunto de regras fixas, pois, apesar de ainda estar atrelada às normas sociais, os usuários podem escolher maneiras de se apresentarem para a comunidade a depender da situação e do contexto.

Isto posto, concluímos que a gramática deve ser considerada uma ferramenta positiva para estabelecer o indicativo de progresso e “empoderamento” (LARSEN-FREEMAN, 2003) dos aprendizes de determinada língua estrangeira e não um instrumento de punição para aqueles que estão no processo de construção desse conhecimento.

4 No original: “Although we are probably not conscious of grammar in our own language use”.

5 No original: “[…] is a dynamic process in which forms have meanings and uses in a rational, discursive, flexible, interconnected, and open system”.

Explicitado nosso entendimento sobre gramática, apresentamos na próxima seção alguns exemplos sobre sua sistematização dentro do curso para o Básico 1. Para isso, faremos referência às atividades presentes na Unidade 1, cujo foco gramatical foi o uso do verbo *to be* e às atividades presentes na Unidade 2, com foco no uso do tempo verbal *simple present*.

Quem sou eu?

Ao longo das aulas, o conteúdo gramatical foi abordado de forma lúdica, na tentativa de nos afastarmos do enfoque tradicional, ainda tão presente em contextos diversos. Percebemos que a maioria dos alunos possuía um certo "bloqueio'' em relação ao conteúdo gramatical na língua estrangeira, justamente pela forma como ele é, normalmente, abordado.

Apesar de ser um conteúdo de extrema importância, ele acaba sendo também mais desafiador, uma vez que, como citado anteriormente, os alunos já iniciam o aprendizado com ideias pré-concebidas sobre o tema e isso pode, muitas vezes, dificultar o ensino e a aprendizagem. Portanto, o nosso desafio era trabalhar, de forma lúdica, as temáticas que envolviam questões gramaticais, como forma de estimular os estudantes e romper alguns bloqueios pessoais.

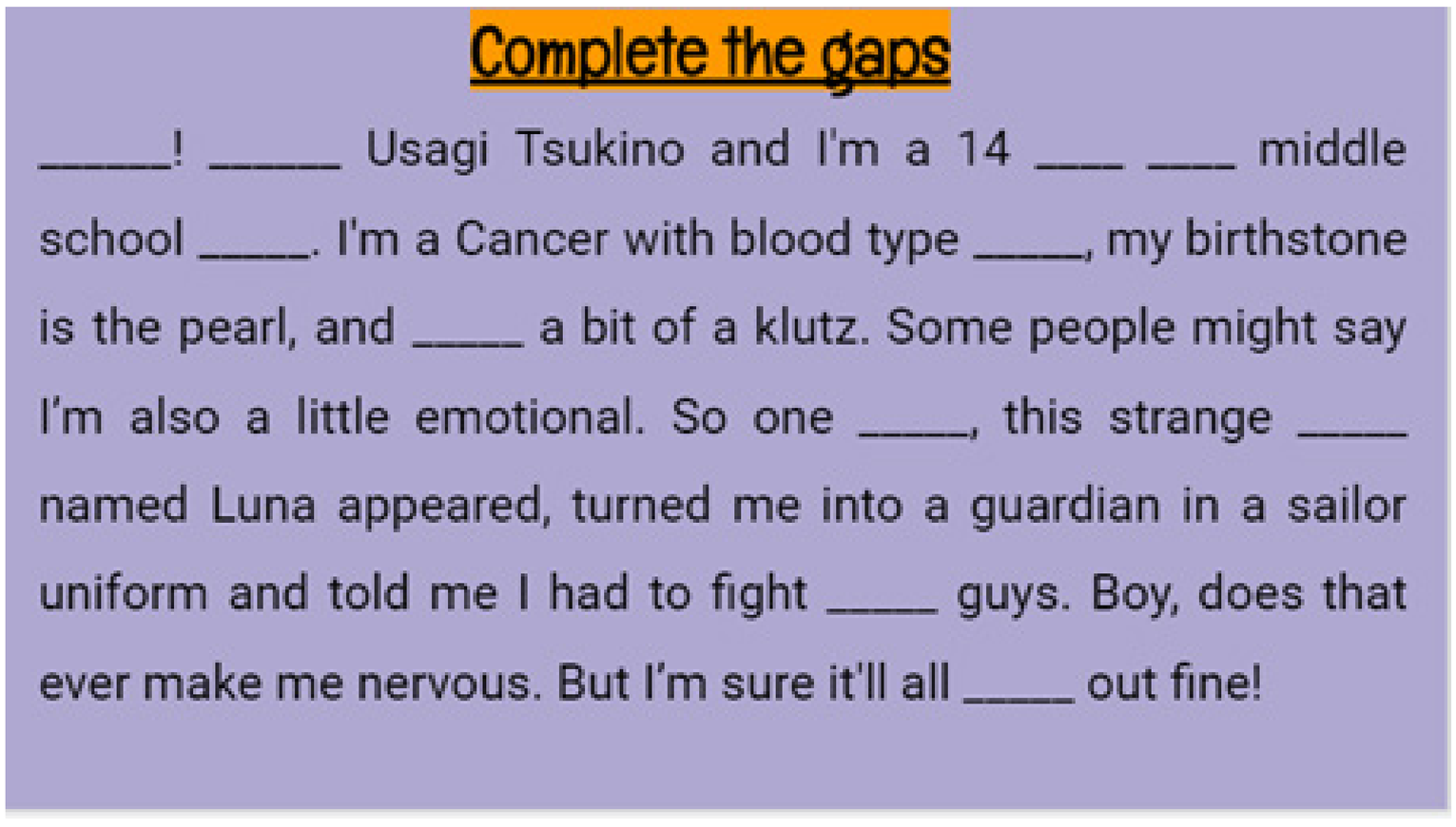
Na Unidade 1, demos início ao conteúdo gramatical sobre o verbo *to be*. Achamos que seria interessante passar, primeiramente, um vídeo que continha uma cena do anime *Sailor Moon* (1992). Neste vídeo, a personagem principal, Usagi Tsukino, faz uma breve apresentação sobre si mesma, fazendo uso desse verbo em suas falas. Dessa forma, os alunos foram introduzidos ao conteúdo de forma implícita, a partir de atividades de "noticing by the learner" (BATSTONE, 1994), isto é, os aprendizes são guiados, a partir da atividade elaborada pelo professor e pela dinâmica em aula, a perceber a forma gramatical. Com as informações levantadas, eles elaboram hipóteses sobre o uso e suas funções na língua estrangeira, e, aos poucos, essas hipóteses vão sendo testadas por meio do uso que fazem em suas produções.

Orientados por essa abordagem de ensino de gramática, as estruturas foram apresentadas sempre de forma contextualizada, na medida em que o conteúdo era introduzido aos alunos. Na atividade com o vídeo *Sailor Moon*, por exemplo, inicialmente foram propostas três questões que poderiam ser respondidas em inglês ou português, a critério de cada aluno, já que nosso intuito era unicamente dimensionar o entendimento deles sobre o vídeo. No que se refere à gramática, especificamente, esse foi um momento de percepção das estruturas, muito embora as respostas em inglês à pergunta *What expressions can we use when we* Meet *someone?* já permitiriam ao estudante testar alguma hipótese em relação ao uso do verbo *to be,* por exemplo.

Após essa atividade, apresentamos aos alunos a transcrição de um trecho do vídeo com algumas palavras faltantes de modo que eles pudessem assistir novamente e completar as

lacunas deixadas. Essa proposta buscou complementar a atividade anterior, propondo uma exploração da percepção – "*exploiting noticing"* (BATSTONE, 1994) –, dado que um de nossos objetivos era uma exposição mais intensa dos alunos ao novo conteúdo gramatical a partir do contexto de uso da língua estrangeira. A seguir, temos uma imagem de como foi a atividade:

Figura 17. I'm Usagi Tsukino



Fonte: Imagem dos autores

Depois de completado o texto, retomamos juntos a atividade e as possibilidades de preenchimento das lacunas e perguntamos sobre o tempo verbal principal utilizado, se eles conheciam aquela estrutura e se, por fim, sabiam qual era a finalidade/contexto em que essa estrutura é usada. Essa forma de dar início ao conteúdo fez com que eles se sentissem à vontade para participar e desenvolver essa parte crítica de "com que finalidade devemos usar este tempo verbal?". Demos continuidade ao tema abordado e introduzimos uma coluna com os pronomes pessoais (*I, HE, SHE, IT, WE, YOU, THEY*) e as formas em que o verbo *to be* poderia ser usado. Na sequência, apresentamos aos alunos uma tirinha do Garfield e solicitamos o preenchimento do espaço em branco com uma estrutura adequada. Compreendemos que essa atividade pode ser considerada como gramaticização (BATSTONE, 1994), visto que buscamos guiar a atenção dos alunos para o significado e a estrutura do tempo verbal, ou, conforme abordado por Larsen-Freeman (2003), estimulamos a realização da atividade a partir do foco nas três dimensões necessárias para o ensino da gramática, tais como habilidade: forma, significado e uso. Segue imagem da atividade trabalhada em aula:

Figura 18. Tirinha do Garfield



Fonte: pinterest.com, 2020

Nosso objetivo, como dito anteriormente, foi trabalhar de forma lúdica conteúdos considerados desafiadores aos próprios alunos, de forma a estimular a percepção, ou *noticing* (BATSTONE, 1994), das estruturas gramaticais, e a gramaticização, ou *grammaticization* (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003), a partir da compreensão da forma, significado e uso de determinado tempo verbal.

Em busca de uma *roommate*

O trabalho realizado com o *simple present,* na Unidade 2, foi similar ao já descrito acima, buscando, mais uma vez, estimular os alunos a participar ativamente e exercitar a prática de percepção (*noticing*) em relação às estruturas.

Como mencionado anteriormente, a terceira parte da Unidade 2 teve como objetivo o contato mais expressivo dos alunos com as formas verbais do tempo presente simples, por meio de atividades de leitura de textos relacionados ao tema “Vida na Universidade”. Esse trabalho procurou empregar o conceito de *formulating predictions* (BATSTONE, 1994), em que os aprendizes colocam em uso o conhecimento construído ao longo da unidade, para, assim, sustentar a previsão sobre o assunto do texto. Nessas atividades, procuramos usar textos curtos e atraentes, como a charge abaixo em que duas das personagens estão em busca de uma “*roommate*”:

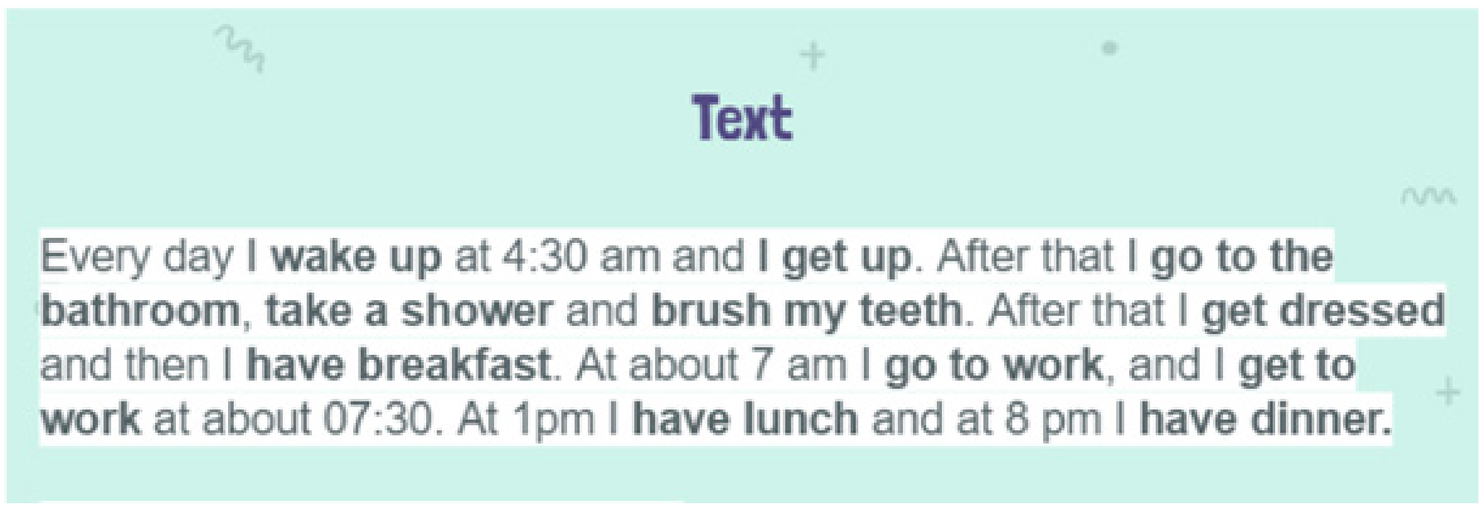
Figura 19. Atividade com charge



Fonte: GoComics, 2020

Como se pode notar, há uma ênfase no uso do presente simples no texto da charge, chamando a atenção dos alunos, ainda que indiretamente, para o uso dessa estrutura. O texto da sequência, com a mesma ênfase, nos ajudou a refletir sobre o uso desse tempo verbal junto com os alunos. Segue uma imagem sobre esta atividade:

Figura 20. Rotina



Fonte: Imagem dos autores

Como *homework,* numa tentativa de "sala de aula invertida'', solicitamos a leitura de um material sobre os diferentes usos do tempo presente em inglês e a realização de uma tarefa com foco nessa estrutura, que foi corrigida e discutida no encontro síncrono seguinte. Compreendemos que nessa atividade, e nas posteriores, os alunos realizaram uma tarefa de gramática como produto – *grammar as a product* (BATSTONE, 1994), uma vez que exploraram o conteúdo teórico sobre o tópico gramatical e, posteriormente, aplicaram as regras a partir do preenchimento de lacunas presentes em algumas sentenças ou, até mesmo, em textos de diversos gêneros selecionados para a elaboração da unidade.

Como atividade final, buscamos novamente apresentar uma atividade prazerosa que, acreditamos, ajudou a sedimentar o conhecimento sobre o tempo verbal em foco. Tratou-se de um *clip* da banda The Cure com a apresentação da canção *Friday, I'm in love* (1993). Oferecemos aos aprendizes a letra da música com algumas lacunas, que deveriam ser preenchidas à medida que ela era cantada pela banda. O foco nesse caso eram os dias da semana e algumas formas verbais do *Simple Present*.

Finalizando esta seção, cabe-nos salientar que o ensino de gramática, a nosso ver, não perdeu espaço na sala de aula. Talvez ele tenha permanecido ofuscado durante um período em que o foco nas estruturas por si mesmas deixou de ser coerente com a abordagem de ensino do professor, momento esse em que não havia ainda direcionamentos para um ensino contextualizado das estruturas da língua. Autores como os mencionados nesta seção há muito vêm apontando caminhos para o resgate desse aspecto tão importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. E, muito embora pautemos nossa prática nas contribuições dos estudos acerca do ensino da gramática como habilidade, há momentos em que nos distanciamos dos nossos saberes para aprender com nossos alunos por meio da escuta de suas vozes. Eles nos dizem o que precisam e nós buscamos atendê-los, colocando em prática o nosso senso de plausibilidade, como nos disse Prabhu (1990).

Considerações (nunca) finais

Chegando ao final deste capítulo, talvez seja coerente pensar que teria sido mais produtivo nos concentrar em um dos aspectos dos vários que foram apresentados. Nós, autores, concordamos que talvez tenhamos nos estendido demais. Mas era esse o nosso propósito: compartilhar com os leitores uma experiência de ensino e de aprendizagem não dos alunos, mas uma aprendizagem a que sempre estaremos expostos como professores, para lidar com o novo, com o diferente.

Nossa esperança – sempre no sentido freiriano – é que este relato possa deixar claro que entre a lousa e a tela há um caminho difícil de ser trilhado, mas que ele é possível, desde que o desejemos.

Referências

ABC. **Sue chooses a major (The Middle Season 8, Episode 5)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1rGE2zsj0wU. Acesso em: 05 out. 2020.

ANISA ANORVE. **CJ International House Dorm Tour at Korea University**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wJQSvW7o-2g. Acesso em: 18 abr. 2021.

ANTEATER TV. **Ask an Anteater: Why UC Irvine?** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CGk6dyBsbKg. Acesso em: 18 abr. 2021.

BATSTONE, R. What is grammar? *In*: BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 3-4.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada da forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

DISNEY. **Dory Speaks Whale (From "Finding Nemo")**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qt0B110pWmU. Acesso em: 10 nov. 2020.

DISNEY. **This is Halloween (From "The Nightmare Before Christmas" Soundtrack)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aGR8ftTcjmA. Acesso em: 02 nov. 2020.

GALIFIANAKIS, N. Nick and Zuzu. **GoComics**, 2015. Disponível em: https://www.gocomics.com/nick-and-zuzu. Acesso em: 05 out. 2020.

GRAVES, K.; GARTON, S. The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. *In*: **Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 147-181.

GREEN, E. Finding the perfect roommate takes perfect planning. **The Voice Online**, 2013. Disponível em: https://cccvoice.wordpress.com/2013/12/16/finding-the-perfect-roommate-takes-perfect-planning/. Acesso em: 05 out. 2020.

HINKEL, E. Research on culture in language pedagogy and teacher education: an overview. *In*: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas .**v. 1. Campinas: Pontes, 2015. p. 299-313.

LARSEN-FREEMAN, D. Chapter 11 – Teaching Grammaring. *In*: **Teaching Language: From Grammar to Grammaring**. Boston: Thomson/Heinle, Chicago, 2003. p. 140-155.

LEARNINGAPPS.ORG. **Vocabulary – Room**. Disponível em: https://learningapps.org/display?v=poijkmo6320. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIMA, G. S.; FERNANDES, M. P. Uma análise da experiência de criação de material didático para o ensino de língua inglesa utilizando vídeos do YouTube e Netflix em aulas de conversação. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará,** n. 19, out./dez. 2019.

MARSON, I. C.; SANTOS, A. Y. Podcast, Audacity, YouTube, Skypecast, Chat e Webquest: possibilidades didáctico-pedagógicas na Internet para o docente de língua Inglesa. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 40-49, nov. 2008. Disponível em: http://eft.educom.pt. Acesso em: 15 jun. 2021.

NETFLIX. **Anne with an E - The girls arrive at Mrs. Blackmore's boarding house (S3: E10)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lClKy_rL9Nk Acesso em: 15 jun. 2021.

NETFLIX. Search for roommates. The first Cut is the Deepest. **Grey's Anatomy episode** (Season 1, episode 2). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YyapMeNGGm8. Acesso em: 24 mar. 2021.

PINTEREST. **210 Comics ideas/ Comics, comics strips, Garfield and Odie.** Disponível em: https://www.pinterest.com/pin/142144931958780766/. Acesso em: 01 jun. 2021.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PUZZEL.ORG. **Undergraduate Courses**. Disponível em: https://puzzel.org/crossword/play?p=-MGGPg-5A10SApC1p3Cj. Acesso em: 18 abr. 2021.

RODRIGUES, E. S. *et al*. Notas de uma pesquisa sobre o uso pedagógico de YouTube na aprendizagem inglesa. **Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 80-93, jul./dez. 2019.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; MORAIS, G. R. de. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: estudo comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 11-25, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/1A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

TOEI ANIMATION. **Sailor Moon (Usagi's first introduction)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sx2ZXL4u5D8. Acesso em: 01 jun. 2021.

U2. **You're the best thing about me (Lyrics Video)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PbGSiJ9iat8. Acesso em: 15 jun. 2021.

UMG, WMG; VEVO. **Music video by The Cure performing Friday I'm in Love (1993) Fiction REcords Ltd.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mGgMZpGYiy8. Acesso em: 01 jun. 2021.

WARNER BROS. UK & IRELAND. **The Witches – Official Trailer**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cgoTUHHGHJk. Acesso em: 02 nov. 2020.

ZITKOSKI, J. J.; LEMES, R. K. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire:** utopia, esperança e humanização, 2015.

É na adversidade que nos reinventamos: experiências de ensino com planejamento temático para o ensino de inglês em contexto remoto

Rita de Cássia Barbirato
Bruna Vollet

Introdução

Diante do cenário da pandemia Sars-CoV-2 a partir de 2020, o ensino remoto foi a alternativa mais recorrida para a continuidade das aulas de língua estrangeira (LE). Tal conjuntura demandou dos professores uma adaptação às ferramentas digitais disponíveis tanto para o planejamento quanto para a execução de atividades síncronas e assíncronas.

Portanto, propomos, neste capítulo, uma discussão acerca da tentativa de implementação do planejamento temático (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; CRANDALL, 1994) em aulas de modalidade remota por meio de relatos de experiências ocorridas no Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP, em turmas de inglês de níveis básico 2 e avançado 1, conforme o *Common European Frame Reference* (CEFR). Visamos, assim, a apresentação do curso elaborado, tendo por base a tentativa de materializar princípios do planejamento temático bem como a discussão acerca das atividades que o compuseram, refletindo sobre, em que medida, foi possível a sua implementação na modalidade remota para os alunos envolvidos na experiência bem como refletir sobre como se caracterizou a experiência com as aulas. Apresentaremos como o curso foi elaborado e conduzido e buscaremos discutir possíveis pontos positivos e negativos que puderam ser reconhecidos.

Acreditamos que, ao descrever nossas experiências ao longo do processo de elaboração e utilização dos referidos planejamentos, possamos contribuir para futuros encaminhamentos a respeito do uso de tal planejamento para essa nova modalidade de ensino, ou seja, ensino remoto e para a compreensão sobre a materialização do planejamento temático.

O planejamento temático para o ensino de línguas

Com base no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2013), podemos reconhecer, entre as diferentes fases que compõem o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a fase do planejamento de cursos logo no início, pautada por uma dada abordagem que influencia todas as demais fases do modelo. É na fase do planejamento que armamos todas as experiências que serão construídas entre professor e alunos na sala de aula. É também nesta fase que determinamos a natureza das experiências a serem criadas. Essa natureza, pré-determinada pela abordagem do elaborador do planejamento, pode estar alinhada em uma das duas grandes abordagens de ensino de línguas, a saber: a abordagem gramatical ou a abordagem comunicativa.

Tomando por base a abordagem comunicativa, podemos reconhecer, ao longo das décadas, em que tal abordagem tem ocupado a cena na área de ensino e aprendizagem de línguas com tentativas de materialização dos princípios subjacentes a ela, tentativas essas materializadas

em planejamentos de cursos de línguas, os quais buscam efetivar a criação de ambientes comunicativos (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000) na sala de aula. Trazemos, neste relato de experiência, o planejamento temático, tipo de planejamento o qual se enquadra em planejamentos de linha comunicativa e que busca, entre outros princípios, criar oportunidades para um ensino contextualizado e com foco no sentido.

De acordo com Crandall (1994 in CASSOLI, 2011) no planejamento temático ou Planejamento Baseado em Temas,

> [...] o currículo é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina específica, ou inclui certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante. Em ambos os casos, os temas são as ideias centrais que organizam as unidades curriculares; [...] termos, tópicos devem ser arranjados para prover a máxima coerência por unidade temática e gerar oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua.

A utilização de um tema (ou temas) como eixo organizador do planejamento vem ao encontro da premissa defendida pela abordagem comunicativa (AC) de buscar organizar as experiências de ensinar e aprender línguas com o objetivo de proporcionar aos aprendizes maiores oportunidades de se engajarem em situações de interação significativa, que façam sentido para eles, para aprenderem a língua-alvo com e na comunicação.

A partir disso, a compreensão da impossibilidade de se ensinar uma LE separada do processo sociocultural e histórico passou a ser reconhecida como parte importante do planejamento de cursos de línguas e, nesse sentido, apontamos para o planejamento temático como um tipo de planejamento com alto potencial para materializar tais princípios.

Dessa forma, no curso que apresentaremos na sequência, buscamos partir da escolha de temas para construir as unidades didáticas ao invés de pontos gramaticais. Assim, quatro temas foram escolhidos com base em questionários que já tínhamos, de ofertas anteriores, para outras turmas, sobre o interesse dos alunos na construção do planejamento que foi utilizado.

A partir da escolha dos temas, procuramos, em coerência com os princípios do planejamento temático, organizar as experiências de aprender em torno dos temas escolhidos. Na sequência, apresentaremos o contexto no qual o curso foi ministrado e a forma como ele foi organizado.

O contexto desta experiência

A experiência de ensino e aprendizagem relatada neste capítulo aconteceu em um curso de Inglês como Língua Estrangeira (LE), vinculado ao Instituto de Línguas (IL) de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo, Brasil. O IL oferece cursos de Inglês, Espanhol

e Português como Língua Estrangeira para alunos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação das diferentes áreas de conhecimento que são ofertados no referido *campi*, sede do Instituto.

Organização do curso na modalidade remota

Diante do cenário da pandemia estabelecida, as aulas de línguas oferecidas pelo IL (assim como todas as outras aulas da universidade) sofreram remodelamento de planejamento para o ensino remoto. Assim, os cursos passaram a se organizar entre atividades assíncronas, conduzidas via Google Classroom e aulas síncronas, realizadas via Google Meet.

Nas aulas de inglês, do nível básico 2, conforme o CEFR, divididas em duas turmas (A e B). No total, havia 29 alunos da graduação oriundos dos *campi* de São Carlos, Sorocaba e Araras, 5 alunos ingressos de mestrado e 3 servidores públicos da universidade (Tabela 1). Todos acessavam as aulas de suas residências (que não incluíam apenas São Carlos, cidade sede do *campus* em questão) por meio de dispositivos como computadores ou *smartphones*.

Tabela 1. Número de alunos na turma

	Turma A	Turma B	Total
Graduandos	18	11	29
Mestrandos	0	5	5
Servidores Públicos	1	2	3

Fonte: Elaboração própria

As aulas foram planejadas de forma a cumprir a carga horária obrigatória de 32 horas, distribuídas entre encontros síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorriam uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta minutos cada. As atividades assíncronas foram planejadas para serem realizadas em duas horas, totalizando 220 minutos semanais. Dessa forma, o curso deveria ser concluído em oito semanas. À parte dessas horas, eram previstos encontros não mandatórios de tutoria de quarenta minutos, que ocorriam uma vez por semana para cada turma.

Para as turmas de nível básico 2, foram selecionados quatro temas, divididos igualmente em unidades temáticas, para serem trabalhados ao longo das oito semanas: a vida universitária, comunicação, esporte, histórias góticas e de terror. A unidade sobre vida acadêmica foi administrada em 2 semanas, de comunicação em 3 semanas, de esporte em 2 semanas e sobre histórias góticas e de terror em 1 semana. Antes da pandemia, as aulas eram feitas no próprio Word (Microsoft®) ou pelo Docs, recurso gratuito disponível *on-line* pelo Google. Assim,

o compartilhamento com os alunos era feito por *e-mail* ou pela nuvem do Google, o Drive. Já no modo remoto, todas as aulas foram modeladas para serem projetadas utilizando *slides*, nos *softwares* PowerPoint® e Canvas®, este disponível *on-line* tendo uma versão gratuita e outra paga, garantindo o uso de recursos visuais próprios. Os alunos acessavam os materiais pela plataforma Google Classroom®.

Antes do início das aulas, uma preocupação central para o desenvolvimento das atividades era sobre como realizar o trabalho com a habilidade de *speaking*. Muito por causa do número de alunos (cerca de 25 inscritos por turma) dentro da plataforma do GoogleMeet®, pela dificuldade de manter-se os microfones ligados e pelos ruídos externos que poderiam atrapalhar a comunicação. Contudo, com o decorrer das aulas, a preocupação mostrou-se infrutífera. O engajamento nas atividades orais acontecia, em grande parte, entre os mesmos alunos e com o apoio da língua materna.

Consideramos que, dada a situação de tensão da pandemia que atingia a todos, a necessidade de aprender e se familiarizar com o novo formato de aulas, o qual era inédito para a grande maioria (se não para todos os alunos da turma), o uso da LM em momentos determinados da aula poderia ser um apoio importante para garantir condições de continuidade dos alunos no curso. A situação que todos estavam enfrentando nos fez redefinir nossos objetivos, rever as demandas do curso para os alunos. Passamos a pensar que a possibilidade de os alunos participarem do curso seria um objetivo importante a ser atingido e dar condições para isso passou a ser uma meta. Uma vez apresentadas informações sobre o contexto do curso, passamos, na sequência, a explanar sobre o planejamento elaborado para o curso.

Planejamento das unidades temáticas e atividades síncronas

Em relação ao planejamento, a primeira unidade sofreu uma pequena remodelação temática, pois estava prevista para abordar aspectos históricos da cidade de São Carlos (Figura 1), uma vez que o curso, quando presencial, abrangia apenas alunos do *campus* de São Carlos. A primeira atividade foi então desenvolvida para trabalhar os locais da cidade. Mediante a exposição de palavras, tanto do texto quanto do uso cotidiano relacionado à universidade, os alunos deveriam relacionar cada palavra a uma imagem disponível no *slide* (Figura 2).

Notada a diversidade dos alunos[6], a segunda aula foi ajustada então para aspectos em comum da vida universitária como o fato de mudar de cidade, morar ou não com pessoas desconhecidas ou continuar sob o teto dos pais. Fizemos, dessa forma, um recorte diferente do mesmo tema.

6 Não tínhamos apenas alunos do *campus* de São Carlos, mas também de Lagoa do Sino, Sorocaba e Araras, causando diversidade nas cidades de residência dos alunos.

Figura 1. Texto utilizado sobre a história de São Carlos



Fonte: Elaboração própria

Figura 2. Atividade explorada na unidade



Fonte: Elaboração própria

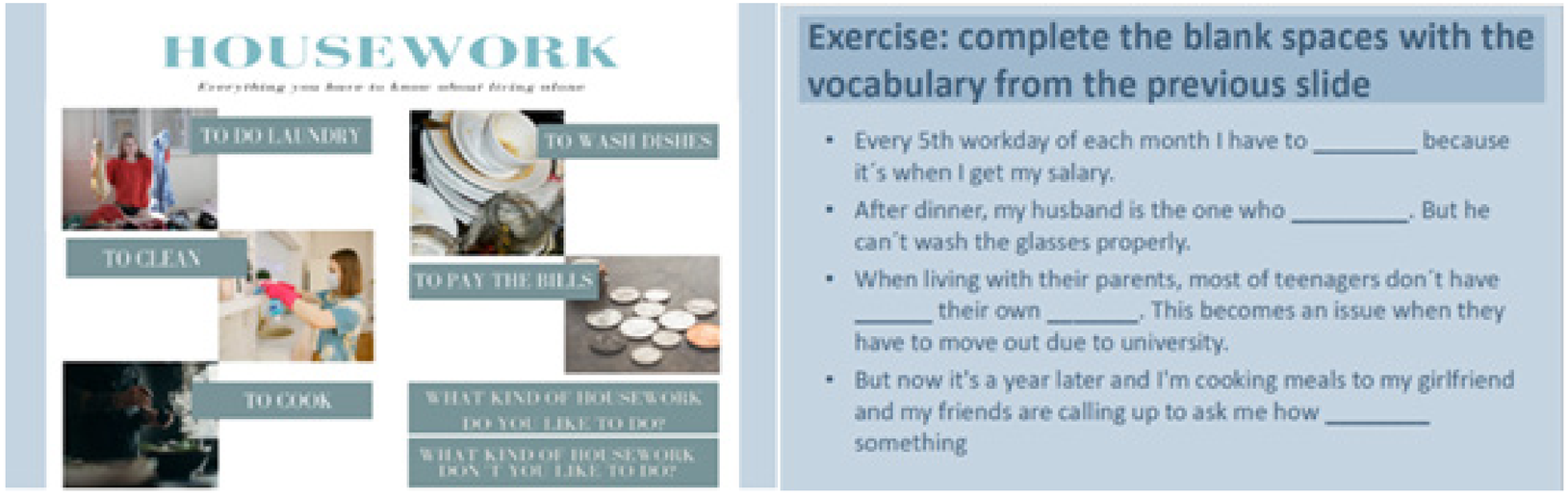
A mudança foi pontual para o engajamento de ambas as turmas, em que os mais experientes – como os alunos de mestrado – puderam contar suas experiências para os recém ingressos do ano de 2020.

Ainda na primeira aula, houve o uso de recursos *on-line* como a ferramenta *mentimeter* e *kahoot*. Ferramentas que possam colocar os alunos para interagir em outro local além da projeção de *slides* tendem a renovar as energias dos alunos durante a aula e podem contribuir para a motivação e participação nas atividades. Contudo, a não familiaridade das ferramentas tanto por parte da maioria dos alunos quanto da professora atrapalhou a realização das dinâmicas. Houve mais uma tentativa de uso dessas ferramentas na aula seguinte, no entanto, sua inclusão em aula foi descartada.

Apesar de a temática sobre sair ou não de casa para estudar ter gerado um maior engajamento de ambas as turmas, foi notável que as discussões ocorriam em sua maioria na língua materna. A vontade de comunicarem-se era evidente e, ainda que houvesse o auxílio da professora, a presença da língua materna fazia-se constante. A atividade de preencher lacuna prevista em

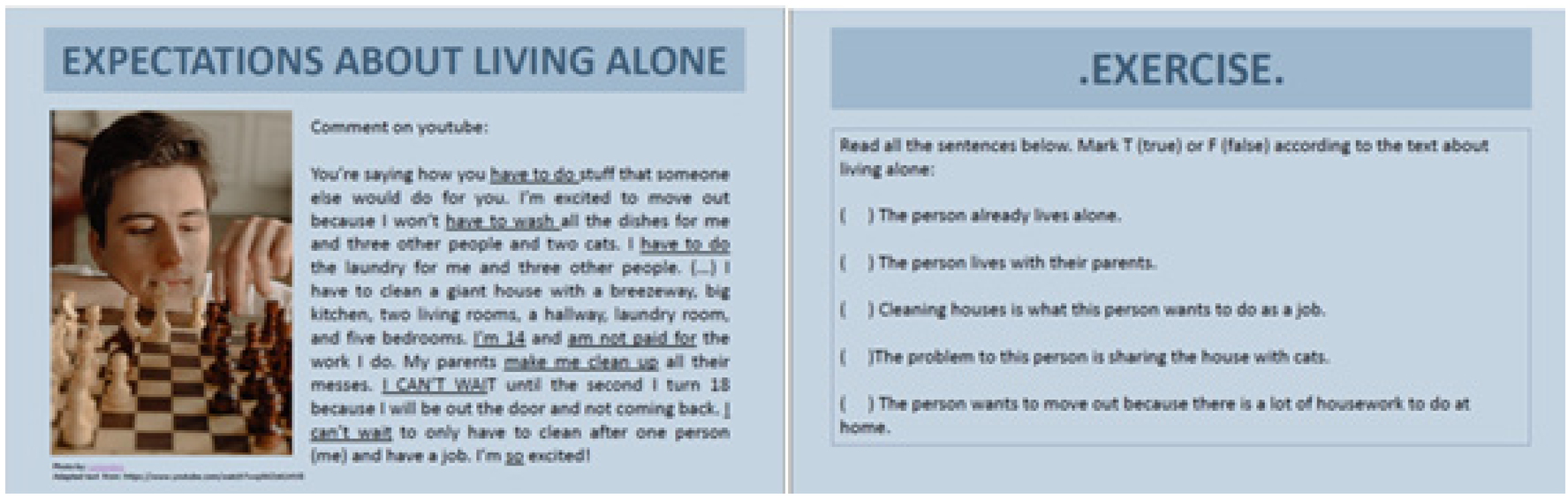
aula remota sobre as tarefas domésticas foi concluída conforme o esperado (Figura 3), no entanto, em ambas as turmas, a leitura de um comentário retirado do YouTube® abriu espaço para opiniões (Figura 4). Nesse momento, ainda que com o estímulo e auxílio para o uso da língua alvo, os alunos fizeram uso significativo da língua materna.

Figura 3. Atividade de preenchimento de lacuna sobre atividade doméstica



Fonte: Elaboração própria

Figura 4. Atividade comentário do YouTube



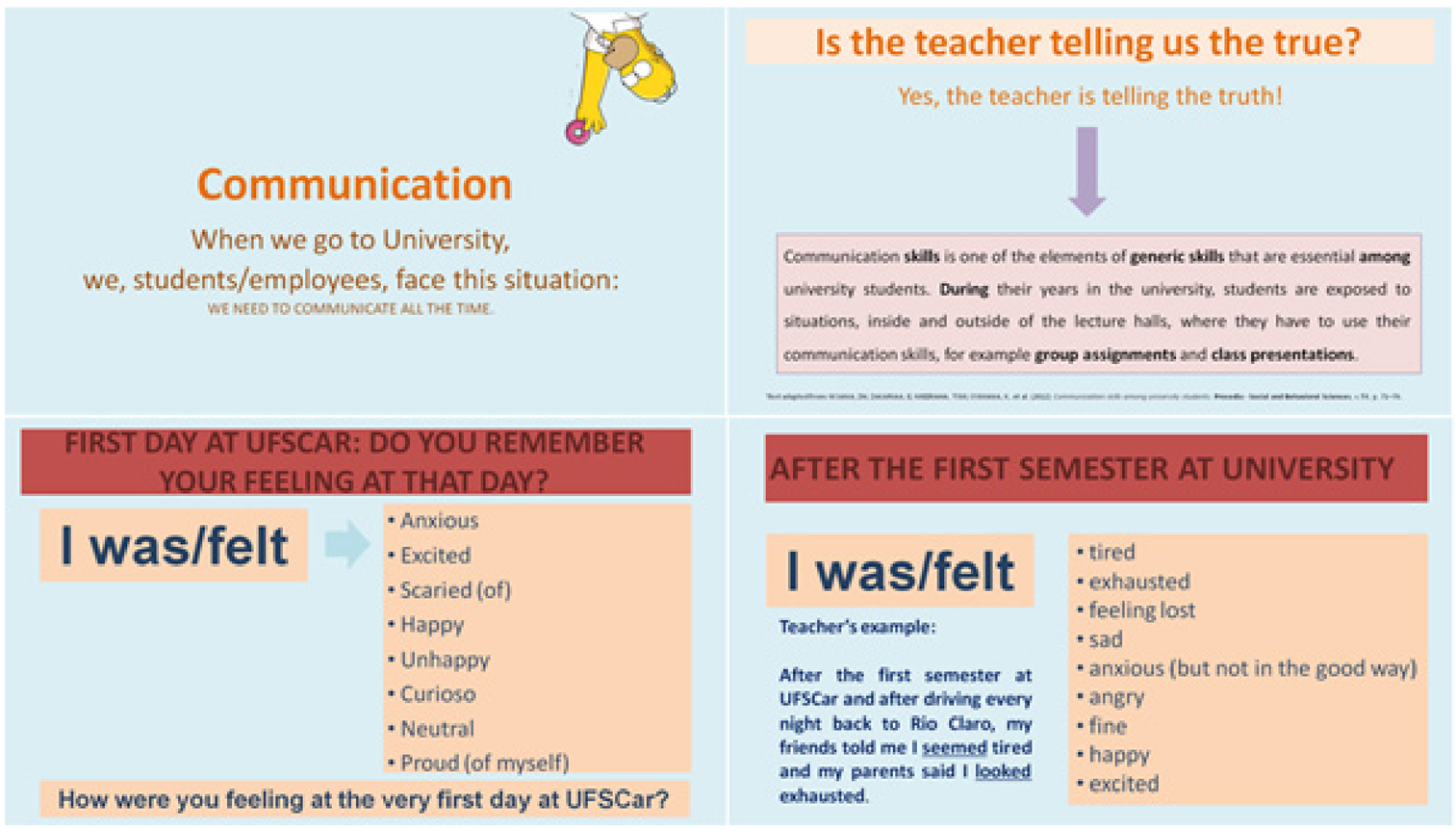
Fonte: Elaboração própria

Pensamos que recorrer ao uso da LM seja um grande desafio para as aulas de língua na modalidade remota, ou seja, conseguir manter uma maior circulação e uso da língua alvo por parte dos alunos. Por outro lado, a experiência também nos mostrou que é possível vencer esse desafio e engajar os alunos em maior uso da língua alvo em contexto de ensino remoto, porém, há a necessidade de um tempo tanto para professores quanto para alunos para que isso seja possível. Acreditamos que seja processo e não algo que aconteça da noite para o dia. Relatamos aqui uma experiência inicial que demonstra como foi o início, a adaptação de todos para a modalidade remota. Não podemos desconsiderar também a abordagem (ALMEIDA FILHO, 2013) de ensinar do professor e de aprender dos alunos, elemento que influencia diretamente a qualidade das atividades construídas e das experiências vivenciadas.

Quanto à unidade relacionada à comunicação, foram aulas expositivas e com debates acerca da importância da comunicação no meio acadêmico, sobre a evolução da comunicação na sociedade e como as mídias sociais engajaram alguns movimentos políticos recentes, como o Black Lives Matter, em 2020. Essa unidade foi desenhada de forma a propor que os alunos participassem oralmente das aulas, portanto, as aulas foram mais expositivas. Pensamos que a escolha de temas que julgássemos significativos para os alunos, conforme a teoria que embasa o uso de planejamentos temáticos defende, poderia contribuir para uma maior motivação e consequentemente, maior participação dos alunos na aula.

A primeira parte trouxe atividades ligadas aos diferentes sentimentos relacionados à universidade referentes ao primeiro dia e após um mês de aulas (Figura 5). O objetivo era fazer uma preparação para as próximas partes da unidade didática nas quais seriam abordados assuntos político-sociais.

Figura 5. Atividades da unidade

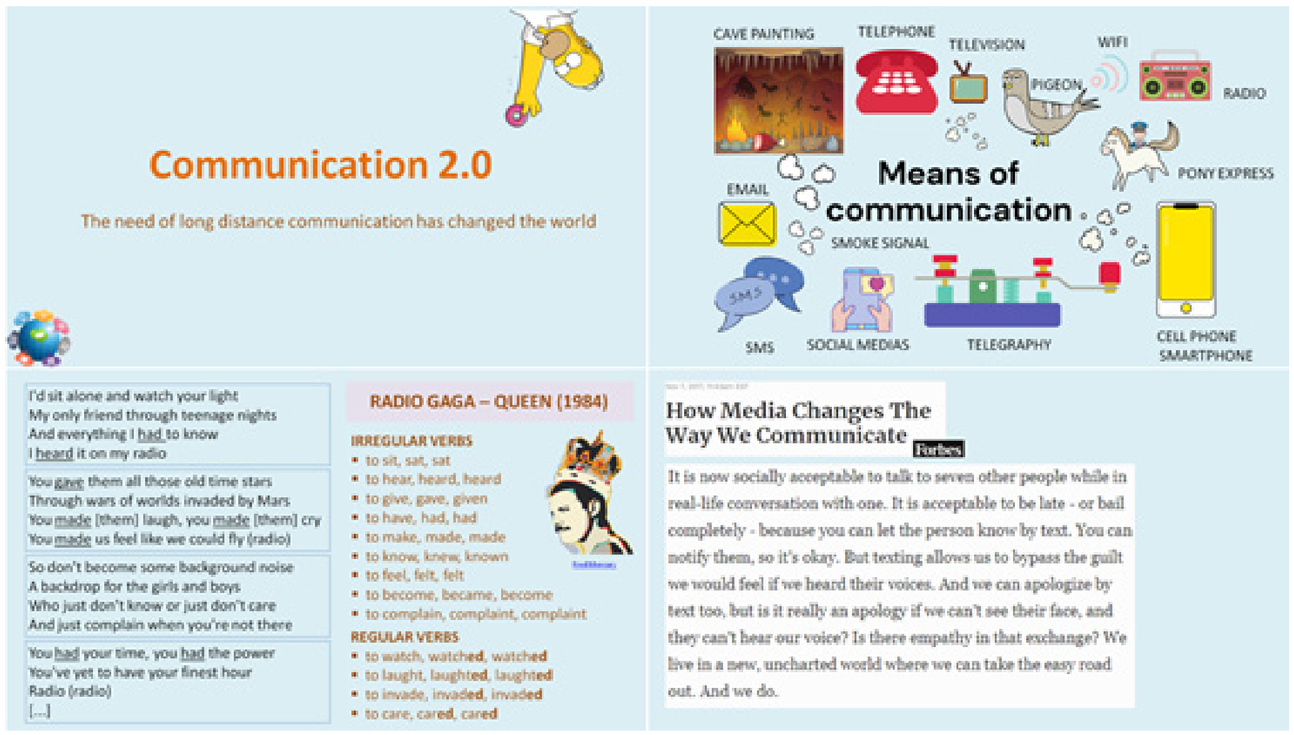


Fonte: Elaboração própria

Na segunda aula, abordou-se a evolução dos meios de comunicação até as mídias sociais (Figura 6). Através do videoclipe da música *Radio Gaga* da banda Queen, conversou-se sobre a importância do rádio como meio de comunicação em sua época, e se atualmente as mídias sociais exerciam o mesmo papel. Além dos tópicos mencionados, com base na música foram abordados também pontos gramaticais específicos como o uso de *past simple* e o do pronome *it*.

Ao final da aula, através de um excerto textual, os alunos conversaram sobre as preferências entre mandar mensagens por mídias sociais ou fazer ligações, comportamentos aceitáveis em WhatsApp® e o imediatismo da comunicação.

Figura 6. Atividades da segunda aula de comunicação



Fonte: Elaboração própria

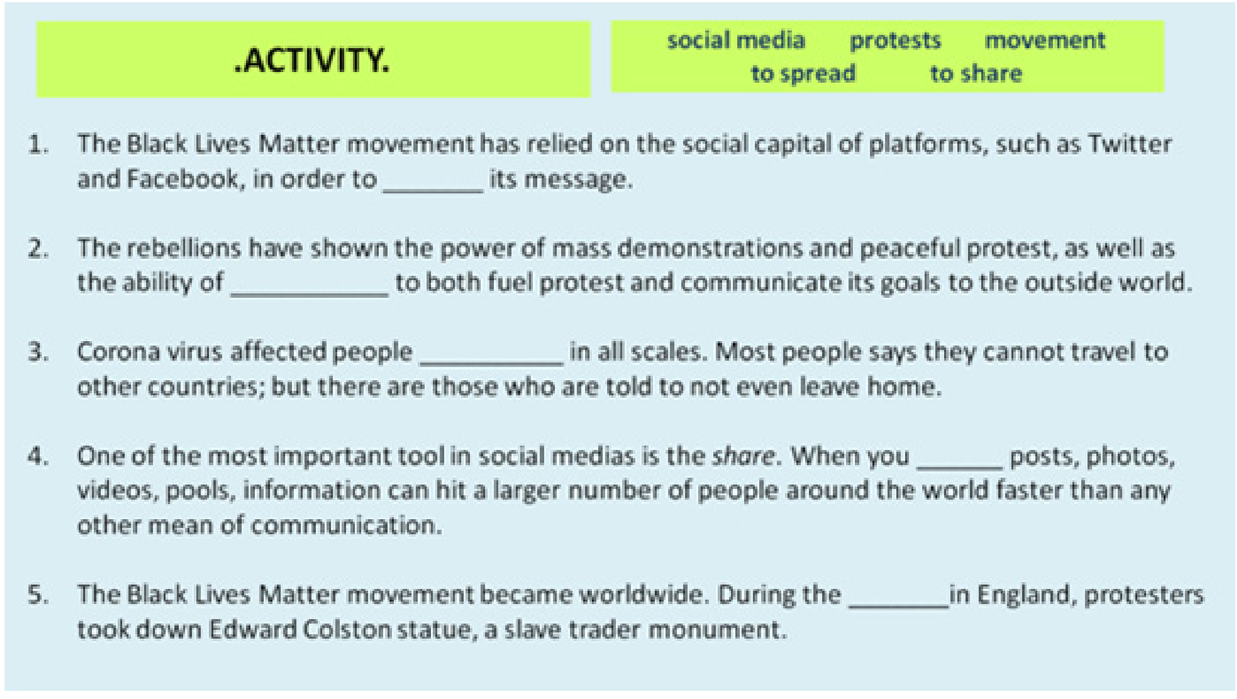
A terceira e última aula designada para comunicação abordou a rapidez do compartilhamento de informação por meio das mídias sociais e o quão crucial são para determinados movimentos político-sociais no mundo. A contextualização da aula deu-se por meio de alguns movimentos marcantes, pedindo para que os alunos lembrassem deles e de outros. O Black Lives Matter foi mencionado de forma unânime e muitos lembraram-se da Primavera Árabe, em 2011 (Figura 7).

Figura 7. Contextualização da aula 3 de comunicação



Fonte: Elaboração própria

Figura 8. Atividade de preenchimento de lacuna

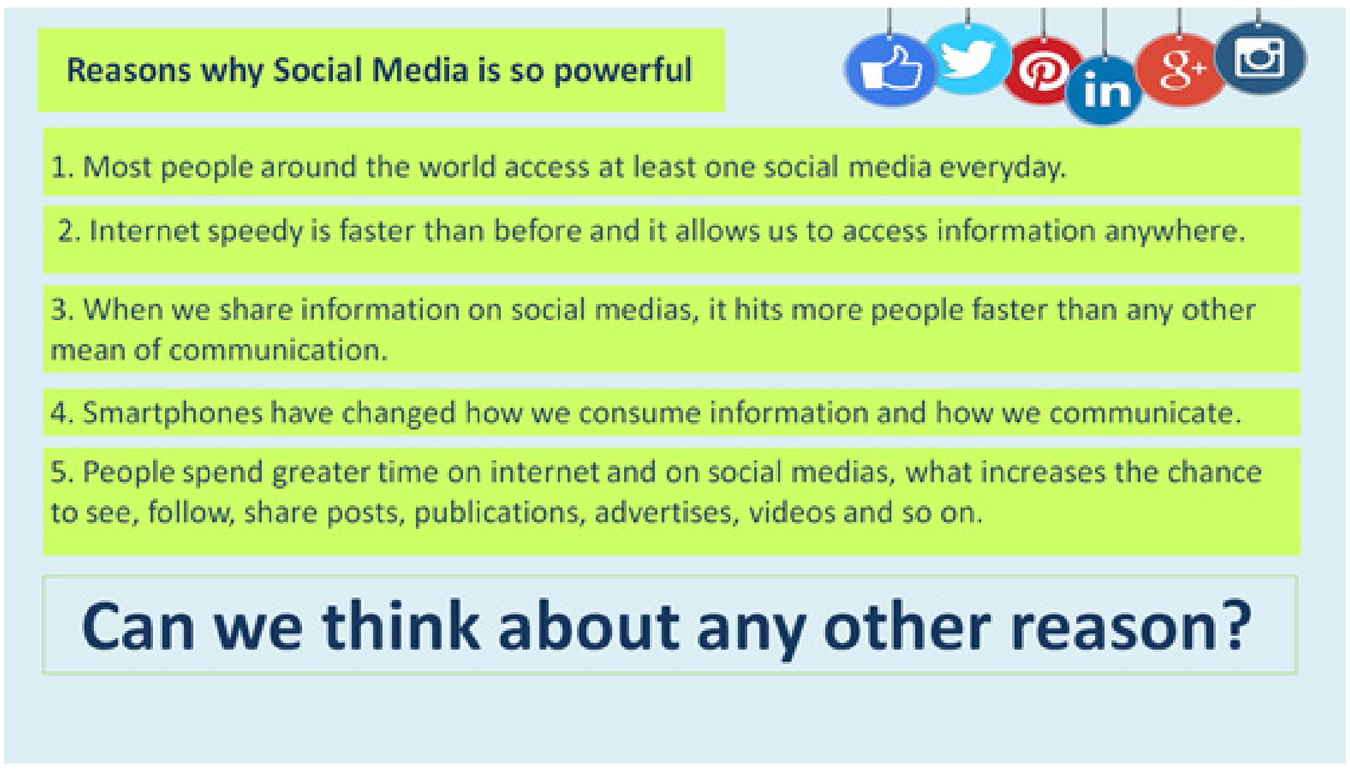


Fonte: Elaboração própria

Por meio do preenchimento de lacunas com vocabulário relacionado às mídias sociais, os alunos tiveram contato com sentenças mais complexas quando comparadas àquelas da primeira unidade temática. A partir delas, eles conseguiram abstrair o sentido para inserirem a palavra adequada em cada lacuna (Figura 8).

Ao final, antes de mostrar os motivos para as mídias sociais serem tão poderosas (Figura 9), os alunos elencaram alguns aspectos, oralmente, mesclando língua alvo e materna. Após as três aulas e muito debate, eles foram capazes de pensar sobre os prós e contra das mídias sociais, e conseguiram se expressar se concordavam ou não com os pontos elencados na Figura 10. Isso demonstrou que os alunos puderam ir além do trabalho com vocabulário e focar no tema, objetivo este, dentre outros, apontado pelo planejamento temático, ou seja, ir além do foco na forma.

Figura 9. Atividade sobre os motivos de as mídias sociais serem poderosas



Fonte: Elaboração própria

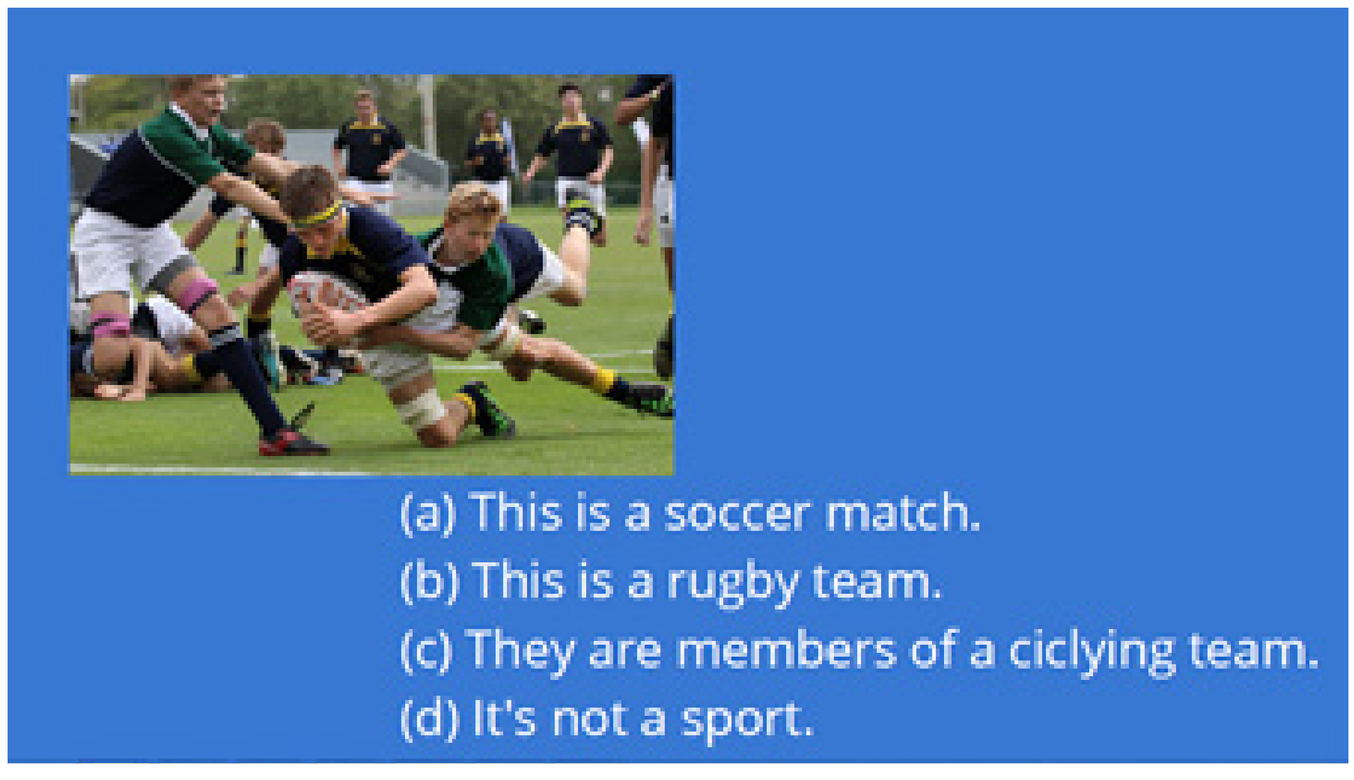
Figura 10. Malefícios das mídias sociais



Fonte: Elaboração própria

Quanto à unidade sobre esportes, iniciou-se com uma atividade de múltipla escolha. Ao projetar um *slide*, os alunos deveriam selecionar a alternativa correta correspondente ao esporte da imagem (Figura 11). As alternativas (quatro ao todo) eram sentenças dispostas em formatos diversos para que, além de identificar o esporte, também fosse realizada a interpretação do texto.

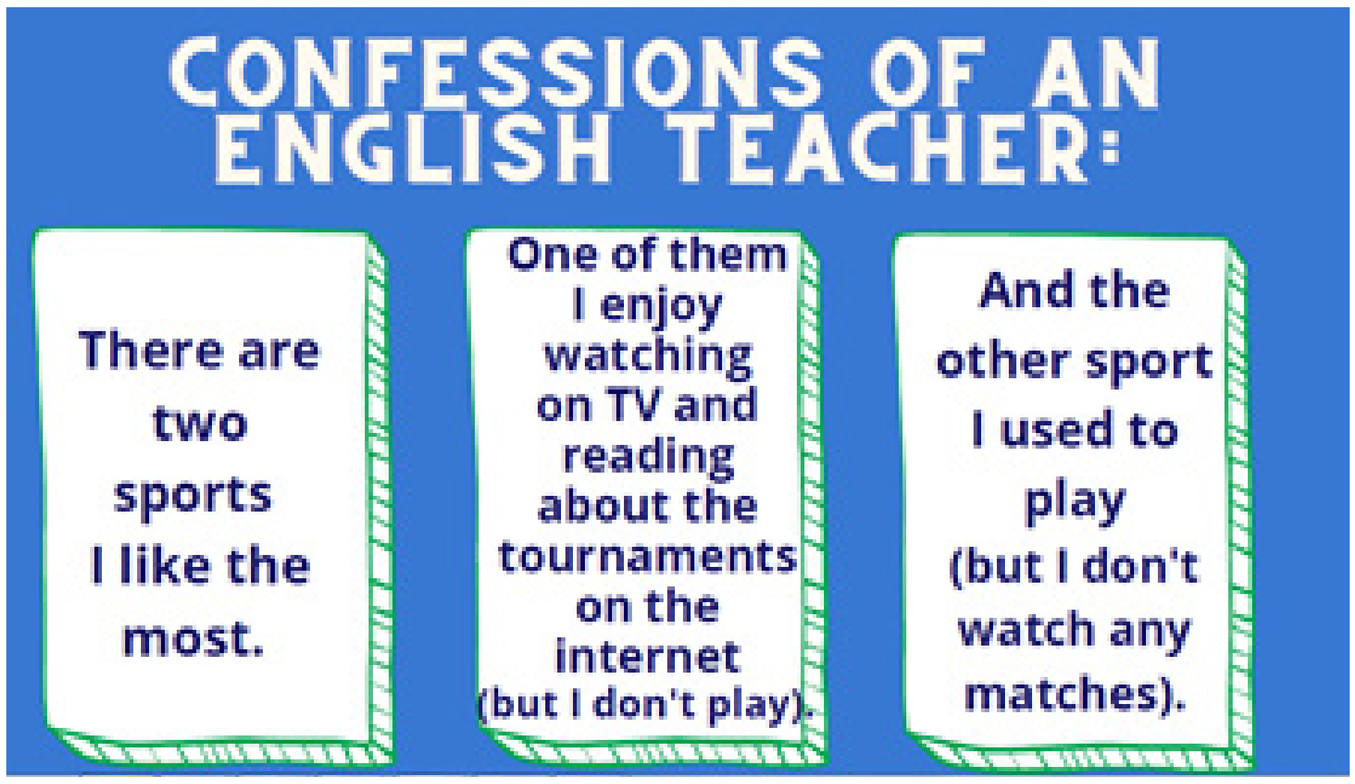
Figura 11. Exemplo de atividade da unidade de esportes



Fonte: Elaboração própria

A atividade seguinte compreendia a habilidade oral e referia-se a discorrer sobre esportes de que gosta e pratica e de que gosta e não pratica, iniciada com uma charada em que se deveria adivinhar quais eram os dois esportes de que a professora gostava (Figura 12).

Figura 12. Atividade de produção oral

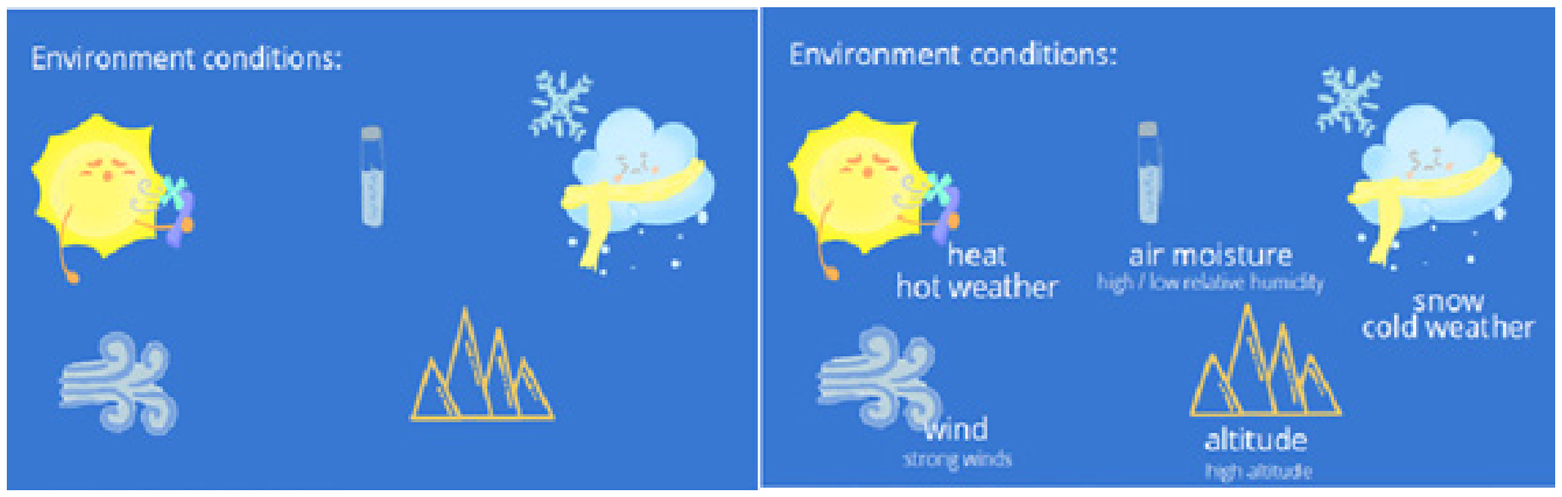


Fonte: Elaboração própria

Em ambas as turmas, poucos alunos participaram da atividade; os demais disseram que não gostavam de acompanhar nenhum esporte. Essa baixa participação pode ser atribuída ao fato de não ter sido possível fazer um levantamento prévio com as turmas acerca de seus interesses. Isso não foi possível, pois, dada a situação inusitada, nova para nós de ministrar um curso na modalidade remota, nos preocupamos em preparar as unidades, definir o planejamento antes de encontrar os alunos, assim, nos baseamos em questionários para análise de interesses de turmas anteriores, com outros alunos. Reconhecemos que esse não seja o caminho mais efetivo para a escolha dos temas a serem trabalhados em um planejamento temático, mas nesta experiência isso foi necessário para que pudéssemos nos preparar antes de conhecer os alunos e seus interesses.

Para a atividade de escuta, foi introduzido vocabulário sobre condições ambientais que poderiam afetar a performance de um atleta, e questionado quais daqueles fatores seria o pior para os alunos (Figura 13). O objetivo era prepará-los para o vídeo que viria a seguir. Porém, por mais que no começo as turmas parecessem engajadas na temática, ao final dessa aula eles já estavam cansados e, por isso, houve a decisão de encerrar a aula e pedir para assistirem ao vídeo em casa para a próxima aula.

Figura 13. Atividade sobre condições ambientais



Fonte: Elaboração própria

O vídeo consistiu em um grupo de atletas de alta performance (a maioria ciclistas) que treinam dentro de uma câmera de calor (Figura 14). De sotaque australiano, o objetivo da atividade era a compreensão geral do vídeo e não os detalhes acerca do que era dito. Apesar do choque diante da rapidez das falas e do sotaque, o questionário de selecionar a resposta correta sobre o tema principal do vídeo (Figura 15) e classificar se as falas eram verdadeiras ou falsas (Figura 16) sobre o vídeo foram realizadas.

Figura 14. Vídeo sobre *heat chambre*



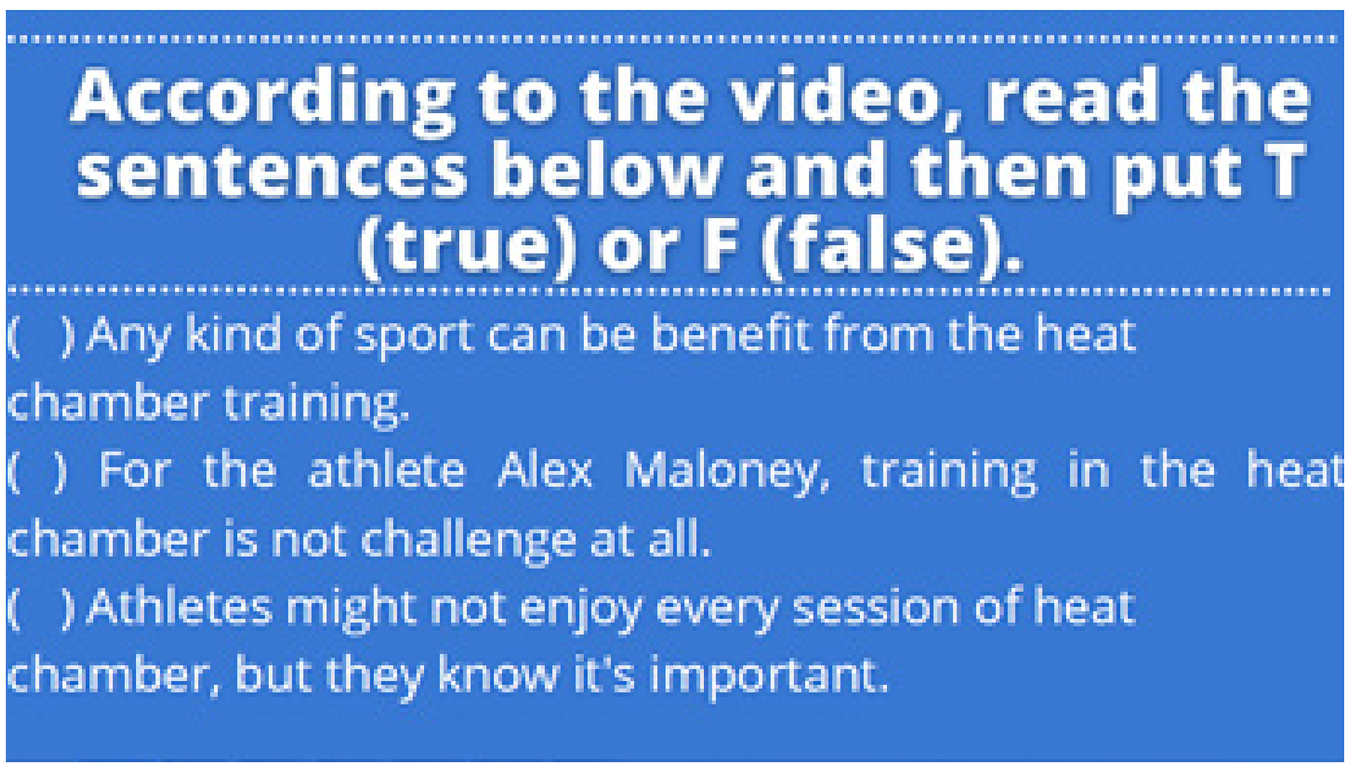
Fonte: Elaboração própria

Figura 15. Atividade múltipla escolha sobre o vídeo



Fonte: Elaboração própria

Figura 16. Atividade verdadeiro ou falso sobre as informações gerais do vídeo



Fonte: Elaboração própria

Ademais, acrescentou-se ao tema de esportes vocabulário acerca dos benefícios de praticar exercícios físicos sob a justificativa de ter sido uma demanda de alguns alunos que eram de cursos da área de saúde. O uso de *slides* (Figura 17) contribuiu para criar uma oportunidade para terem contato com palavras que são encontradas em periódicos científicos redigidos em língua inglesa. Além disso, por meio da interação, puderam discorrer sobre qual esporte gostariam de praticar como atleta de alta performance e o que poderiam fazer hoje para melhorar algum dos aspectos de saúde apresentados em sala de aula.

Figura 17. Benefícios das atividades físicas



Fonte: Elaboração própria

A última aula foi idealizada para ser cumprida em uma hora e quarenta minutos como fechamento do curso. Ao aproveitar um assunto em comum com a maioria dos alunos que já havia sido conversado no começo das aulas remotas, o tema histórias góticas e de terror introduziu personagens como fantasmas, vampiros, lobisomens, a mulher vestida de branco e zumbis (Figura 18), e os alunos puderam contar sobre suas experiências com esse tipo de gênero literário, abrangendo séries, filmes, jogos de RPG e *on-line*. Conversou-se sobre o motivo pelo qual histórias de terror atiçam a curiosidade e atenção do público e sobre quais seriam os elementos essenciais de uma boa história de terror.

Figura 18. Atividade sobre personagens de histórias góticas e de terror

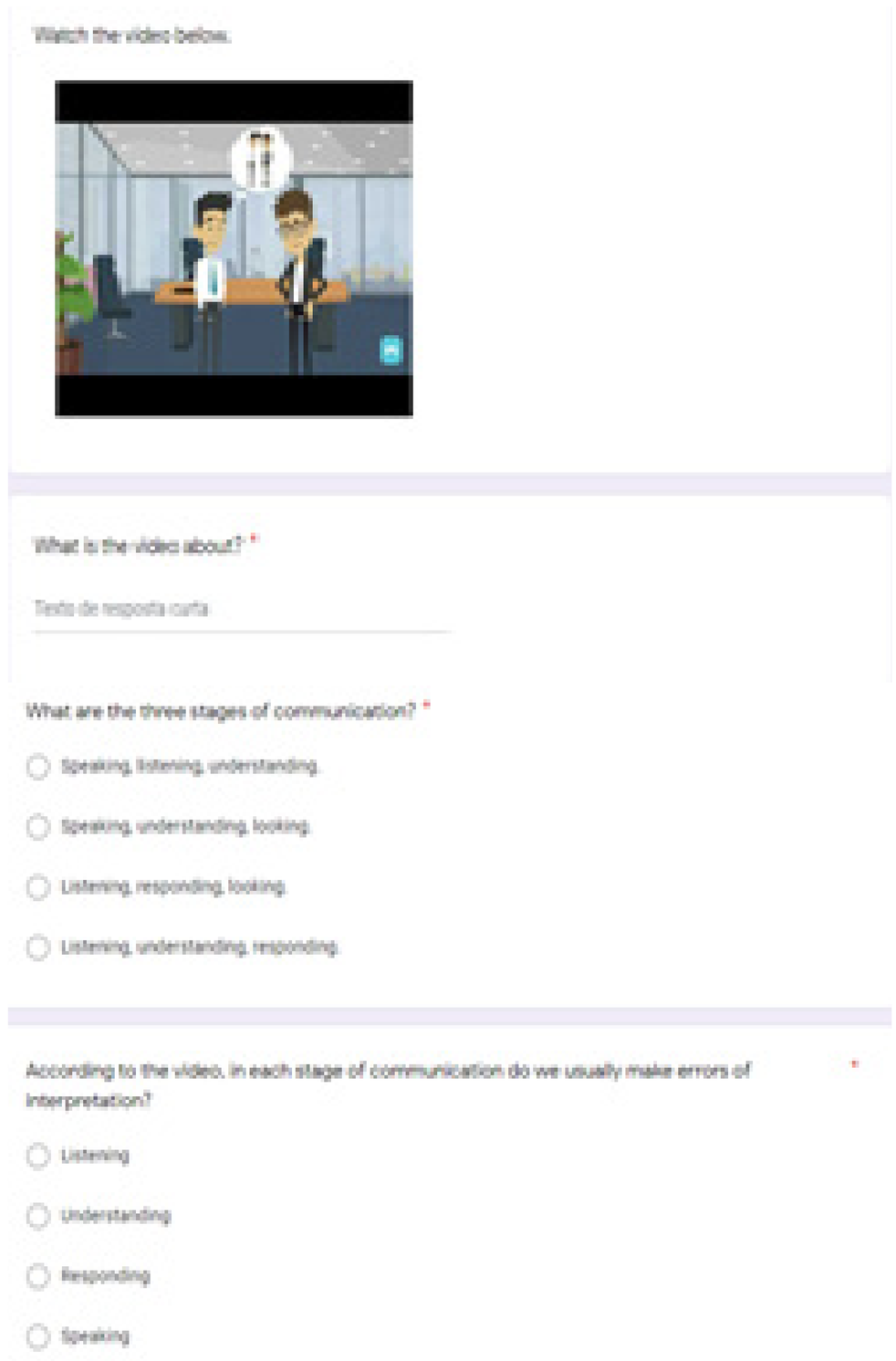


Fonte: Elaboração própria

Atividades assíncronas

Para as atividades assíncronas, foi prevista sua realização de forma individual na plataforma Forms do próprio Google. As atividades de *listening* consistiam em assistir a um vídeo selecionado do YouTube e escolher a resposta certa dentre as alternativas dadas, julgar uma sentença falsa ou verdadeira e responder de forma dissertativa uma questão abrangente sobre o vídeo (Figura 19).

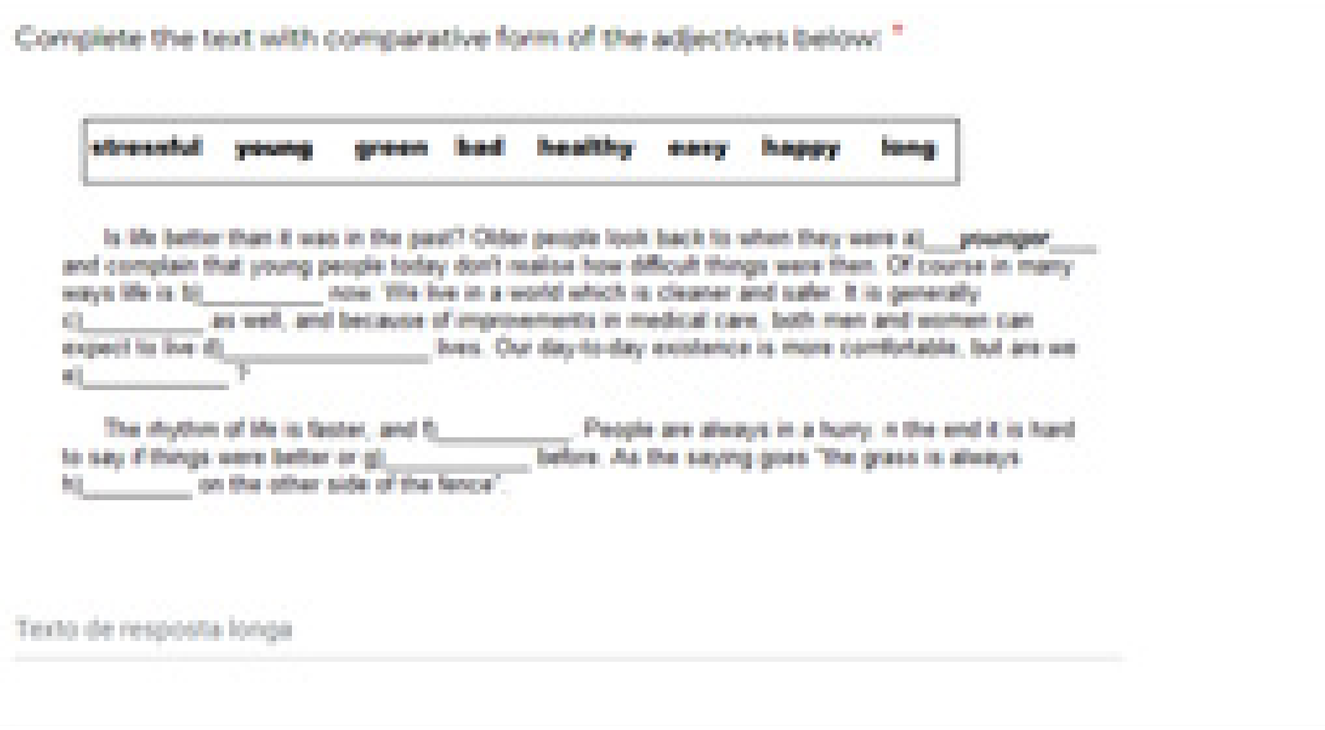
Figura 19. Habilidade de *listening* da atividade assíncrona



Fonte: Elaboração própria

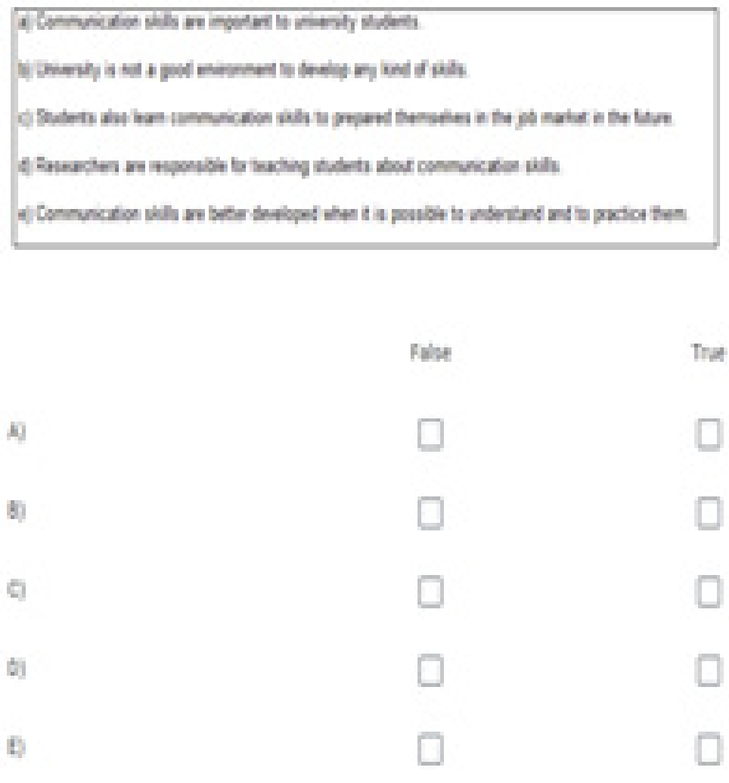
Em seguida, foi trabalhado um texto relacionado à temática da aula também com uma questão de múltipla escolha, uma questão com resposta aberta ou de preencher lacunas diante de algum léxico dado (Figura 20), classificar sentenças acerca do texto em verdadeiro ou falso (Figura 21). Nessa seção da atividade assíncrona, era pedido para corrigir as questões falsas, tornando-as verdadeiras.

Figura 20. Atividade de preencher lacunas da atividade assíncrona



Fonte: Elaboração própria

Figura 21. Atividade de verdadeiro ou falso da atividade assíncrona

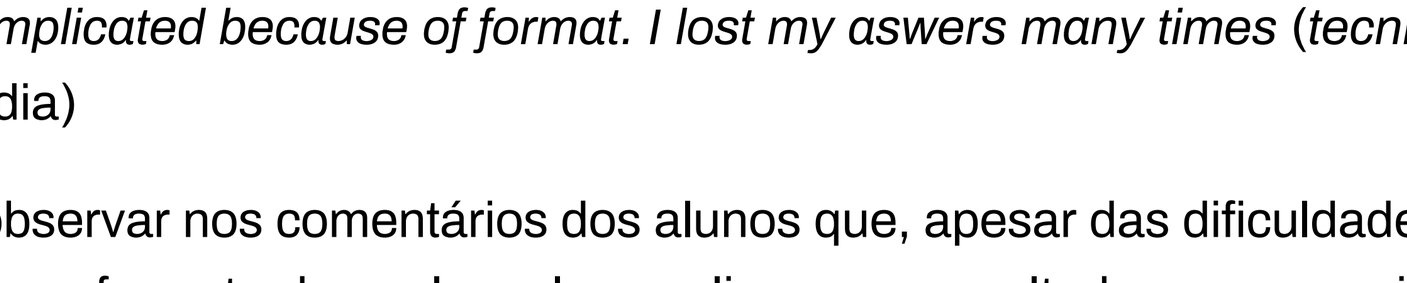


Fonte: Elaboração própria

Ao final, havia uma seção reservada para o aluno poder expressar-se acerca da atividade, dizer quanto tempo demorou para realizá-la, o que achou mais difícil fazer, o que não gostou ou o que gostou (Figura 22). Atividades que exigiam habilidades voltadas para a habilidade escrita foram consideradas as mais difíceis, demandando, por consequência, tempo para ser cumprida. Abaixo seguem alguns comentários dos alunos[7] deixados em algumas atividades assíncronas.

7 Optamos por usar nomes fictícios para preservar o anonimato dos alunos.

Figura 22. Parte reservada para comentário dos alunos



Fonte: Elaboração própria

"*I liked the homework. I think it is important to practice listening and writing. I just took a long time to finish it*". (Melissa)
"*I have a little difficulty with English, so it wasn't very easy, but I did it after a while trying*". (Augusto)
"*I had difficulties at first, but I thought it was cool*". (Yohan)
"*Really good. I am learning words that I didn't know*." (Heloisa)
"*It was very complicated because of format. I lost my aswers many times* (*tecnical problens of notebook*)". (Lídia)

Podemos observar nos comentários dos alunos que, apesar das dificuldades em aprender a lidar com o novo formato das aulas, eles avaliaram os resultados como positivos. Notamos que eles reconhecem que houve aprendizagem, fato este que vem, de certa forma, se contrapor às nossas impressões, em alguns momentos, de que eles não tinham interesse no curso ou nos temas apresentados.

Podemos pensar também que a aparente falta de participação no curso possa não ter sido exatamente por falta de interesse, mas devido às dificuldades que eles poderiam estar enfrentando por conta do novo formato das aulas remotas. Porém, ainda assim, a avaliação dos alunos sobre o processo de aprendizagem no curso se mostrou positiva. Isso nos faz pensar também que, mesmo nas adversidades, podemos encontrar caminhos para a aprendizagem.

Tutoria

Outro ponto relevante diz respeito ao horário reservado para a tutoria. A turma A tinha o horário reservado às quartas-feiras enquanto a turma B às quintas-feiras. No entanto, a aderência a esse horário sempre foi baixa. Na turma A, havia três alunos que constantemente apareciam e usavam o horário para conversar sobre suas inseguranças em relação à língua alvo ou sobre demandas específicas da língua alvo.

Já na turma B, havia duas alunas presentes que faziam uso do horário para praticar a habilidade oral sem a pressão da presença dos demais alunos, além de pedirem outros materiais ou auxílio específico, como a realização do teste de proficiência requerido pelo programa de mestrado.

Ao longo das oito semanas, os dois últimos encontros de tutoria não contaram com a presença de nenhum aluno da turma A, porém, por outro lado, as alunas da turma B compareceram em todas as quintas-feiras até o último dia. Para esses alunos, a tutoria tornou-se um horário reservado para a prática das habilidades oral e de escuta.

Algumas considerações

A tentativa de uso de um planejamento temático tornou-se um aspecto positivo para a remodulação das aulas para o meio remoto. Muito disso deu-se pelo uso da língua alvo para aprender sobre um tema, criando uma linha de raciocínio sobre o conteúdo. Quando as aulas e atividades voltam-se para a comunicação, de forma que os alunos assimilassem os sentidos e não apenas focassem em aspectos gramaticais do inglês, o engajamento era despertado. Ainda que não fossem muitos que se sentiam abertos para falar em aula, quem o fazia arriscava-se em vocabulários e estruturas, pedindo ajuda e aceitando o apoio da professora.

A ideia de apenas trabalhar de forma expositiva não atingiu todos os objetivos. Ainda que fosse prevista a participação dos alunos, a exposição por parte da professora mostrou-se extensa, e não forneceu *input* suficiente em todas as aulas para que houvesse engajamento da turma nas aulas. Por parte da professora, houve falta de tato para equilibrar a quantidade de informação dada em sala de aula e para intercalar conteúdo e atividade, de forma a escalonar o nível de dificuldade destas, para a construção do conhecimento.

Dificuldades eram previstas, uma vez que se tratou de uma maneira até então inédita de ensinar inglês pela professora. Devemos destacar, porém, o fato de a professora encontrar-se, no momento da elaboração e implementação do curso, em processo de formação inicial, ou seja, aluna da graduação em Letras. Reconhecemos, portanto, que, somada a pouca experiência da professora com a prática de sala de aula presencial, no formato já conhecido, foi sua primeira vez ensinando na modalidade remota. Portanto, acreditamos que esta experiência configurou-se em uma importante oportunidade de aprofundar sua formação (ABRAHÃO, 2006, 2010) e de amadurecimento para ela.

Outro ponto positivo a ser destacado foi a tentativa de a professora elaborar um planejamento temático. Os materiais didáticos foram bem elaborados, com *layout* atraente, temas que de maneira geral fazem parte do cotidiano de alunos universitários. Podemos reconhecer no planejamento uma variedade de tipos de atividades, o uso de vídeos e textos que contribuíram para trazer conteúdos interessantes. Acreditamos que, se em alguns momentos, pudemos reconhecer certo desinteresse ou baixa participação dos alunos, isso pode ter sido consequência da tensão mundial que todos viviam causada pela pandemia.

Assim, considerando a situação tão adversa, reconhecemos resultados positivos para a formação inicial da professora, para a continuidade da oferta do curso pelo Instituto de Línguas, para a acessibilidade dos alunos ao curso. É na adversidade que sementes podem germinar, que desafios podem ser vencidos e novos horizontes podem ser vislumbrados.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: olhando para o futuro. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 55-62, 2006.

ABRAHÃO, M. H. V. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, v. 36, p. 23-42, jul./dez. 2000.

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Ensino de inglês para indígenas: a importância de um programa de curso baseado na cultura indígena

Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu)
Amanda Post da Silveira

Introdução

Este capítulo surgiu através da nossa atuação nos cursos de Inglês para Indígenas entre os anos de 2019 e 2021. Nesse sentido, o objetivo geral desta proposta é apresentar a importância de um programa de curso baseado na cultura indígena, que leva em consideração o contexto do aprendiz de inglês como língua estrangeira. Esta proposta apresenta ainda, como objetivos específicos: 1 - Entender a necessidade de utilizar uma metodologia que aproxima a língua alvo da cultura do aprendiz; 2 - Identificar os processos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos alunos indígenas; 3 - Analisar o percurso de aprendizagem dos alunos indígenas no curso de inglês básico 1 do Instituto de Línguas, doravante IL. A partir disso, se faz necessário buscar solucionar as questões norteadoras: A) Qual é a importância de oferecer um curso específico para indígenas? B) O contexto do aprendiz de uma língua estrangeira interfere na sua aprendizagem? C) Quais caminhos o professor de língua estrangeira deve percorrer para garantir a aprendizagem deste grupo específico?

Para enriquecer a discussão desta temática, serão utilizados dados de um formulário de avaliação do curso de inglês para indígenas respondido pelos alunos. Inicialmente, serão utilizadas como amparo teórico as concepções de Pennycook (2001) (*Linguística Aplicada Crítica*) e Freire (1996) (*Pedagogia da Autonomia*) que levam em consideração o contexto social e cultural do aprendiz de línguas e as usam como meio de valorização e conexão desse indivíduo com o novo. Assim, pode-se compreender que o professor deve utilizar elementos da cultura e da realidade do aluno para que este possa adquirir integralmente os conhecimentos desejados. Constata-se, então, que é de fundamental importância explorar este tema e entender as diversas realidades de sala de aula dos processos próprios de aprendizagem que os aprendizes indígenas de uma língua estrangeira possuem.

A discussão para a criação de um curso de inglês voltado para a realidade dos povos indígenas iniciou-se dentro do coletivo indígena da UFSCar – Centro de Culturas Indígenas CCI – a partir das observações feitas pelo primeiro autor sobre as dificuldades dos estudantes indígenas ingressantes no curso de Letras, que chegavam na universidade sem a bagagem exigida para língua inglesa. A partir desta discussão, foram surgindo demandas outras, em relação ao desempenho dos estudantes indígenas nos cursos de graduação, havendo a necessidade de acompanharem materiais dos cursos publicados em inglês. Desse modo, foi apresentado pelo primeiro autor deste capítulo um projeto para a coordenadora de área de Língua Inglesa do IL com a proposta de criação de um curso específico para estudantes indígenas, tendo em vista a importância de garantir a aprendizagem da língua estrangeira levando em consideração a cultura indígena a qual o aprendiz pertence. A criação deste curso foi de suma importância

para os estudantes indígenas da UFSCar por ser um dos poucos lugares da universidade que colaboram com a reafirmação da identidade indígena.

A aprendizagem da língua estrangeira pode acontecer a partir do conhecimento de mundo que o aprendiz possui. A partir dos conhecimentos dos estudantes indígenas em relação a sua cultura e costumes, fica mais fácil relacionar os elementos culturais com a aprendizagem de inglês. Desse modo, a aula de inglês para estudantes indígenas deve fazer com que eles possam aprender inglês falando da sua própria cultura, utilizando vocabulário de uso diário e explorando situações de uso da língua que se aproximam dessa realidade.

A criação dos cursos de inglês para indígenas do IL da UFSCar teve como base uma proposta de ensino descolonizado de inglês e, para a realização destes cursos, algumas práticas e concepções de ensino de línguas foram se constituindo ao longo das aulas. Nesse sentido, foi necessário fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios da aprendizagem dos alunos, buscando entender como se dava a aprendizagem de inglês durante sua vida escolar e, diante disso, discutir os propósitos de aprendizagem de língua inglesa, ou seja, o que motivou o estudante indígena a continuar aprendendo inglês nos cursos do IL da UFSCar. Depois dessa sondagem, foi necessário buscar uma maneira de fazer com que os alunos aprendessem o idioma a partir da sua realidade e, para isso, foi feito um planejamento que envolvia a cultura indígena, as narrativas orais (lendas indígenas) das comunidades/aldeias indígenas. Com isso, foi possível criar oportunidades para que os estudantes indígenas pudessem falar da sua cultura e da sua vivência em um idioma outro. Assim, os caminhos que o professor deve percorrer para garantir a aprendizagem dos alunos são a construção de um programa de curso acolhendo as necessidades dos alunos, construindo junto com eles e deixando claro que a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve acontecer passando por cima da sua realidade, da sua cultura, da sua crença e muito menos da sua identidade indígena.

É importante relatar a adaptação do curso de inglês para indígenas do modo presencial para a modalidade remota em decorrência da pandemia do COVID-19. Falarei da experiência de cursos preparatórios para as aulas *on-line* e preparação de materiais, a formação do GT de Inglês para indígenas para a coordenação dos trabalhos no modo remoto, a recepção das aulas pelos alunos (facilidades e dificuldades) e a avaliação final das aulas e monitores-professores, bem como a autoavaliação dos alunos que foram feitas através de um questionário como atividade final do curso.

Histórico da criação do curso de inglês específico para estudantes indígenas no Instituto de Línguas da UFSCar

O histórico de criação do curso de inglês para estudantes indígenas está relacionado à diversidade étnica dentro da universidade. Isso porque a UFSCar realiza, desde 2008, o vestibular específico para estudantes oriundos de qualquer etnia indígena do Brasil e, desde então, esta diversidade de povos vem se tornando cada vez maior e mais plural. Desta maneira, a partir desta ampliação étnica na universidade e diante da necessidade de se criar maneiras de acolher a diversidade e a pluralidade dentro da universidade, que é fruto das Ações afirmativas da UFSCar, os cursos de inglês voltados para este público passaram a ser uma ação de fundamental importância e muito significativa para os povos indígenas presentes na Universidade.

A proposta de criação de um curso de inglês específico para estudantes indígenas se tornou uma necessidade a partir da percepção do primeiro autor deste capítulo em relação à dificuldade que enfrentou no primeiro semestre no curso de letras – inglês da UFSCar. No ano de 2017, Geovane Pankararu era o único estudante indígena matriculado no curso de Letras – Português-Inglês e se deparou com uma realidade totalmente diferente do que pensava que era o curso, tendo que ter uma proficiência na língua para acompanhar as aulas, tendo que pensar em estratégias para acompanhar as discussões e conseguir adquirir conhecimento na língua. Em 2018, durante a realização pela segunda vez da disciplina de Introdução aos estudos de Língua inglesa 1 com o auxílio dos English Teaching Assistants (ETAs, assistentes de ensino de inglês, intercambistas da Fulbright que auxiliavam a Professora Camila Höfling na realização da disciplina), foi apresentada para a professora Camila Höfling a questão da falta de proficiência e a necessidade de um trabalho específico com alunos indígenas. Pensando que muitos outros indígenas entrariam na universidade nos próximos anos, houve a necessidade de pensar numa estratégia de ajudar esses estudantes indígenas que chegam no curso com pouca proficiência na língua inglesa. A partir destas discussões junto à professora Camila, foi levantada a hipótese de abrir uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) e chegamos juntos à conclusão de que esta proposta deveria ser levada para o Instituto de Línguas para a criação de um curso de inglês específico para os estudantes indígenas. Esse curso deveria ser planejado levando em consideração o perfil linguístico do estudante indígena, cuja língua materna nem sempre é a língua portuguesa (e, sim, sua língua indígena), tendo que lidar desse modo com sua segunda língua estrangeira no curso de Letras. Assim, a proposta de criação deste curso aconteceu a partir das necessidades dos estudantes

indígenas da UFSCar, principalmente os estudantes de letras – inglês, pois os estudantes indígenas que ingressaram no curso frequentemente pediam transferência para outra língua estrangeira, ou seja, quem era do inglês mudava para o espanhol. Por conta disso, a criação de um curso de inglês específico para este público foi discutida no coletivo dos estudantes indígenas, no Centro de Culturas Indígenas (CCI) e, na ocasião, estudantes indígenas de outros cursos de graduação e pós-graduação começaram a relatar dificuldades em acompanhar as leituras obrigatórias das disciplinas que tinham muito material em língua inglesa. Esses estudantes se interessaram em participar de um curso de inglês para poder acompanhar estas leituras.

Com isso, após várias discussões sobre a importância da criação de um curso de inglês para os estudantes indígenas, no segundo semestre de 2018 a proposta foi apresentada para a direção do Instituto de Línguas e depois foi apresentada à coordenação da área de língua inglesa. Naquele momento, como já haviam sido formadas as turmas e não havia monitor para ministrar as aulas de inglês, a coordenação de área sugeriu que fôssemos pensando em como seria este curso e quais materiais seriam utilizados para que, no próximo semestre, o IL abrisse oficialmente o curso. Por outro lado, inconformado por não conseguir a criação imediata do curso, porém contente por haver uma previsão de criação, o primeiro autor deste capítulo convidou uma colega do curso e outra colega que já havia trabalhado com ensino de língua inglesa para ministrar as aulas para os estudantes indígenas voluntariamente. Naquele momento, em setembro de 2018, o curso de inglês para indígenas foi criado contando com duas professoras voluntárias e com a ajuda dos ETAs que foram cedidos pela professora Camila Höfling. No primeiro semestre de 2019, o curso de inglês passou a ser administrado e coordenado pelo Instituto de Línguas com o apoio do primeiro autor deste capítulo, que passou a ser monitor voluntário do curso para acompanhar a professora visitante do Instituto de Língua que havia chegado na UFSCar e que foi convidada para assumir as aulas.

Para que a efetivação do curso fosse atingida, houve um processo longo de diálogos e discussões acerca da importância deste curso para a população indígena presente na Universidade Federal de São Carlos. Para que isso acontecesse, foi necessário ter uma sensibilidade por parte da coordenação e direção do Instituto de Línguas da UFSCar, de maneira que ambos entendessem as especificidades das etnias indígenas bem como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade. Diante disso, essa conquista é muito significativa para o Centro de Culturas Indígenas como um todo, ou seja, para todos os indígenas da UFSCar que estão representados pelo coletivo.

Aplicação do projeto: (des)confianças do que ensinar e como ensinar inglês para estudantes indígenas

A primeira parte das discussões para implementar um curso específico para estudantes indígenas faz parte da formação e formulação de ideias e estratégias para fazer um trabalho bem organizado e encantador. Assim, a aplicação dessas ideias e estratégias quando começam a serem aplicadas faz parte da consolidação e concretização de uma proposta que tem um papel fundamental para os estudantes indígenas e certamente para o professor que leciona para estes estudantes. As diversidade acabam sendo representadas por um projeto que visa o ensino de inglês baseado na cultura do aprendiz e, dessa maneira, o professor (mais especificamente o professor não indígena) adquire uma experiência única, conhecendo realidades e culturas distintas.

No início de 2019, com a adoção da ideia do projeto do curso de inglês para indígenas, foi criada uma equipe para discussão e planejamento do curso que era constituída pela Professora Drª Sandra Gattolin, coordenadora da área de Língua Inglesa do Instituto de Línguas, Amanda Post da Silveira, Professora Visitante do Instituto de Línguas que foi convidada para lecionar nas turmas de Inglês Básico 1 e Básico 2 para indígenas, e Geovane Diógenes da Silva, estudante indígena e graduando em Letras – Inglês da UFSCar, que assumiu o papel de monitor voluntário para acompanhar as aulas.

Desse modo, quando começamos a planejar o curso e pensar quais caminhos seria importante seguir, surgiu a ideia de ensinar inglês a partir do conhecimento de mundo que os estudantes indígenas já tinham acerca da sua própria cultura e identidade, além das vivências da sua comunidade ou aldeia e da universidade. Com isso, foi possível pensar em estratégias de ensino, introduzindo alguns aspectos da identidade indígena no ensino de língua inglesa por meio de narrativas orais (lendas indígenas), jogos, comunidades, aldeias, comidas e cultura indígena. A ideia de reafirmação da identidade indígena foi algo que sempre esteve presente na proposta de criação dos cursos de inglês para indígenas. Isso porque, a presença de povos indígenas representa uma luta constante que faz parte dessa construção identitária, pois são diversos povos e culturas que estão inseridas na academia e é necessário reconhecer essas particularidades.

Para entender melhor a construção da identidade, Connelly e Xu (2008b) relatam o trabalho de professores brancos junto a uma comunidade indígena. Para ele, “as múltiplas identidades são assumidas através da performatividade, de modo que as mudanças de identidade são dolorosas”.

Diante disso, é possível assumir uma perspectiva reflexiva acerca do papel do professor de língua inglesa no curso de inglês para indígenas, de modo que esse professor tenha uma sensibilidade com o público ao qual ele está ensinando inglês. No contexto dos estudantes indígenas da UFSCar, existem particularidades que precisam ser levadas em consideração quando se trata de ensino e identidade. O curso de inglês para indígenas no Instituto de Línguas foi pensado para que também fosse um espaço de reafirmação da identidade e diversidade indígena, promovendo o acolhimento das culturas dos aprendizes e fortalecimento do conhecimento intercultural. Essas concepções ficam claras quando temos um olhar voltado ao processo de ensino aprendizagem, levando em consideração os sujeitos, buscando sempre entender quem ensina (sujeito), para quem se ensina (sujeito), onde se ensina (local), em que condições ensina (recursos), como ensina (método/metodologia) e o que ensina (conteúdos). Este viés de ensino de língua inglesa está baseado em Freire (1996), que advoga que o treinamento do professor (especialmente de linguagens) e o desenvolvimento crítico do profissional de educação deve respeitar a identidade cultural que constitui o educando tanto como indivíduo como enquanto coletivo, para que juntos possam adquirir, trocar e construir conhecimentos coletivamente.

A partir disso, pensando nos aprendizes de língua inglesa, que são os estudantes indígenas, pode-se compreender a riqueza cultural presente na sala de aula, sendo que os alunos vêm de realidades e culturas diferentes, são etnias indígenas distintas que compõem o todo da sala de aula, cada um com sua identidade própria. Dessa maneira, as aulas do curso de inglês para indígenas têm buscado desde o início reafirmar a identidade cultural dos alunos, utilizando a aprendizagem da língua inglesa a seu favor, para que, assim, possam falar de suas culturas, costumes, tradições, comunidades/aldeias, etc.

O diferencial nos cursos de inglês para indígenas do IL é que os alunos se sentem representados em cada aula, em cada atividade, em cada temática e certamente o que mais chama a atenção deles é que a língua inglesa não é algo que está acima da cultura indígena. Aprender esta língua estrangeira pode ser uma possibilidade de levar sua cultura para lugares em que há conhecimento de língua inglesa, mas pouco se sabe sobre as culturas indígenas no Brasil. É assim, então, que a identidade indígena vai sendo representada na realização das aulas e as identidades individuais também vão sendo expandidas pouco a pouco. Até mesmo o conceito de identidade vai sendo discutido em sala de aula para que possamos entender melhor o quanto a palavra em si pode não fazer diferença para outras pessoas, mas para os estudantes indígenas do curso de inglês do IL ela tem um peso.

Com isso, podemos fazer um paralelo sobre o que se entende por identidade, isso porque, quando falamos de identidade indígena, nos deparamos com particularidades culturais que fazem parte da construção coletiva de cada povo indígena. Dizer que o sujeito assume

identidades diferentes pode ser uma afirmação equivocada quando falamos de identidade indígena, pensando na construção histórica e cultural de cada povo. Por outro lado, podemos pensar na identidade enquanto construção coletiva e nos aspectos individuais. Desse modo, fica introduzido como parâmetro essencial a importância de amplificar as discussões identitárias na aprendizagem de língua inglesa para que o aluno possa, cada vez mais, se reafirmar como indígena e representante de um povo independentemente de quais sejam as aprendizagens que ele adquire no ambiente universitário.

No decorrer das aulas dos cursos de inglês para indígenas, as incertezas sobre o que ensinar para os alunos vêm à tona e para saber lidar com estas incertezas não existe uma fórmula secreta. Os professores vão fazendo um trabalho autoavaliativo e reflexivo diante das estratégias de ensino que mais dão certo e, para isso, se faz necessário construir junto com os alunos os conteúdos que são primordiais para eles, buscando sondar os interesses de aprendizagem que eles possuem. Assim, o “fazer para” se torna o “fazer com” que acaba sendo muito simbólico para os alunos se sentirem participativos e construírem junto com o professor, tornando a relação entre professor e aluno a mais harmoniosa possível, de modo que o professor possa dar voz aos alunos.

A proposta de Ensino Descolonizado de inglês nos cursos de inglês para Indígenas do IL

Pensar na criação de cursos de inglês específicos para indígenas foi um ato de resistência e, sem sombras de dúvida, um avanço para a luta dos estudantes indígenas na universidade, que buscam cada vez mais ocupar espaços e deixar a sua marca neste ambiente como uma representação das identidades indígenas.

Contudo, a proposta de Ensino Descolonizado de Inglês passou a se tornar efetiva com a chegada da professora visitante do Instituto de Línguas da UFSCar. A professora Amanda Post da Silveira, a partir de 2019, expandiu ainda mais o conceito de decolonialidade no ensino de línguas e aprofundou a interculturalidade nos cursos de inglês para indígenas, abrangendo temáticas que fazem parte da realidade dos alunos.

A partir disso, começou a se desenhar uma proposta alinhada às necessidades dos alunos e a se discutir os materiais didáticos adequados à proposta do curso. Desse modo, a busca por materiais didáticos na internet passou a ser uma prática e, na ocasião, o monitor que estava acompanhando as aulas Geovane Pankararu sempre dava *feedbacks* sobre a escolha desses materiais e a realização das aulas como um todo.

Todavia, foi necessário compreender ainda mais o conceito de decolonialidade para que os cursos tivessem de fato esta característica e para que continuassem expressando uma

particularidade que transcende os conceitos de ensino aprendizagem de línguas e passa a se aprofundar nas vivências e realidades dos aprendizes.

Sobre o conceito de decolonialidade, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) explicam sua importância para que possa transcender conceitos de alguns discursos políticos e acadêmicos e reafirmam ainda que vivemos em mundo descolonizado e pós-colonial. Dessa maneira, temos uma noção de como o termo é visto e a partir disso pode-se incorporá-lo no ensino de línguas para grupos específicos, como é o caso dos cursos de inglês para indígenas.

A partir disso, trazendo para este contexto específico, o pensamento decolonial está atrelado aos cursos de inglês para indígenas do IL, partindo da ideia de que a língua alvo não é um fator mais importante do que a essência indígena. As culturas indígenas no Brasil foram historicamente colonizadas, sendo obrigadas a falar uma língua que não pertence aos povos indígenas, sendo obrigados a aderir a religiões que contrapõem a religiosidade e espiritualidade indígena. É nesse sentido que se reafirma a necessidade de fazer com que o aluno esteja contemplado com as aulas e com os cursos e isso não é uma construção “para os estudantes indígenas” e sim uma construção “com os estudantes indígenas”. Tudo só se concretiza com a participação dos mais interessados e é assim que o mundo decolonial tem que ser. As pessoas precisam parar de impor tudo para os povos indígenas e chamá-los para construir juntos, porque só sabe o melhor remédio quem sente a dor e nada melhor do que os próprios povos indígenas começarem a falar das suas necessidades.

Essa proposta de Ensino Descolonizado de Inglês nos cursos do IL, voltado para os Estudantes Indígenas, vem se tornando não só um espaço de reafirmação de identidades como também um espaço que se soma à essência dos povos indígenas de modo geral. Para além do ensino aprendizagem de língua inglesa, tal espaço se propõe a reconhecer e a expandir as lutas e resistência desse povo.

É por isso que a escolha de um material didático adequado às necessidades dos estudantes indígenas se torna cada vez mais importante e essencial para que o curso de fato seja fruto de um trabalho que tem como principal (porém não único) foco explorar o ensino descolonizado de inglês. Dessa maneira, os estudantes indígenas se sentirão sempre em um ambiente similar a sua realidade na aldeia/comunidade indígena, no que diz respeito aos conhecimentos tradicionais de seu povo e à aquisição de novas aprendizagens que sirvam para aprimorar seus conhecimentos. Para escolher materiais didáticos adequados, pode-se recorrer a recursos da linguística aplicada juntamente com os conhecimentos de mundo acerca das culturas indígenas que os próprios estudantes indígenas possuem.

Pennycook (2001) destaca as relações políticas nas diversas áreas da Linguística Aplicada e na política da pedagogia e estabelece cinco domínios para o contexto dos cursos de inglês

para indígenas, que acabam se tornando cruciais quando pensamos na produção de materiais didáticos. São eles: *o contexto da sala de aula, as questões de estrutura, agência e resistência, a reprodução social e cultural na educação, a pedagogia crítica e as questões de ética no pós-modernismo*.

Curso de inglês para indígenas na modalidade remota

Com as adaptações dos cursos regulares (graduação e pós-graduação) da UFSCar da modalidade presencial para a remota, em função da pandemia do COVID-19, o IL igualmente adaptou as ofertas dos seus cursos de línguas para o modo remoto, o que incluiu a proposta dos cursos de inglês para indígenas. Essa adaptação ocorreu no primeiro semestre letivo de 2020, que começou tardiamente, e em caráter excepcional, no mês de agosto do referido ano.

Para que a adaptação ao modo remoto fosse feita, foi necessário criar grupos de trabalhos (GT) para os diferentes cursos de língua a serem ofertados pelo IL. O GT de Inglês para Indígenas foi coordenado pela Profa. Amanda Post da Silveira e composto pelos monitores-professores Geovane Diógenes da Silva e Amarildo Rodrigues. Os GT fizeram cursos de qualificação para a preparação de aulas, materiais e atividades de prática e avaliação de conteúdos de aulas *on-line*. O GT para indígenas realizou reuniões periódicas para adaptação de materiais e temas de cultura e identidade indígenas para as aulas que seria aplicada através do pacote *on-line* Google-Suite (principalmente o Classroom, Forms, Docs e Meet).

A conexão com internet foi um problema recorrente nas aulas remotas, tendo em vista que alguns estudantes indígenas se encontravam nas suas aldeias, onde a internet é instável e, quando chove em algumas comunidades, falta até energia elétrica. Com isso, o acesso às aulas remotas foi algumas vezes impossibilitado. Por outro lado, a participação dos alunos no curso sempre foi efetivada nas realizações de atividades distintas, tanto síncronas como assíncronas, respeitando as particularidades dos alunos. Eles tiveram dificuldades no início do curso para se adaptarem aos recursos digitais remotos, como o Google Classroom e ferramentas similares que eram utilizadas para realização das atividades assíncronas. Nesse sentido, cada professor teve que pensar em alternativas para que os alunos pudessem entregar as atividades e assim participarem das avaliações formativas do curso. Para isso, os alunos puderam entregar as atividades digitadas ou manuscritas (digitalizadas ou fotografadas) e ainda em alguns casos audiovisuais pelo app WhatsApp e pelo *e-mail*. Houve, portanto, uma flexibilização por parte dos professores para atender as necessidades dos alunos e para atingir seus fins pedagógicos.

Por fim, elaboramos e aplicamos um questionário para avaliar a receptividade das aulas de inglês na modalidade remota pelos alunos indígenas: sobre aproveitamento, sobre os

professores, sobre suas metas quanto ao aprendizado da língua e sobre os temas trazidos para esse fim. O questionário foi aplicado como atividade final assíncrona das aulas e foi um importante meio de *feedback* para esse primeiro semestre de aplicação experimental do curso de inglês para indígenas no modo remoto.

Conforme as respostas dos alunos, os tópicos escolhidos para as aulas foram interessantes para eles e atenderam suas expectativas. Quanto ao método de ensino remoto, os alunos gostaram da variedade de ferramentas digitais que foram utilizadas, gostaram da aplicação dos conteúdos de cultura indígena abordados de forma lúdica, observaram uma boa simetria entre os conteúdos das aulas síncronas e das atividades assíncronas. Gostaram também por haver bastante interação nos encontros síncronos e, por fim, gostaram que os professores tinham bom domínio de língua inglesa. Contudo, alguns alunos observaram que, apesar de as aulas remotas terem sido úteis, eles preferem a modalidade de aulas presenciais.

Com isso, gostaria de ressaltar o caráter experimental e original desta oferta de curso de inglês para indígenas na modalidade remota, sobre o desafio que tem sido oferecer esses cursos em caráter emergencial à comunidade da UFSCar, bem como às comunidades remotas geograficamente no Brasil. Destaco o sucesso, até o presente, que essa iniciativa tem sido aos olhos dos nossos alunos e, também, aos olhos dos coordenadores do GT, dos monitores-professores e dos alunos indígenas da UFSCar e de outras universidades federais. Isso sem contar todo o aprendizado que a realização desses cursos tem construído.

Conclusão

A partir das discussões aqui apresentadas, concluímos que vivemos momentos em que se torna cada vez mais necessário descolonizar o ensino de modo geral e incluir o ensino de línguas para indígenas, seja no modo presencial ou remoto. Isso se torna fundamental tanto pela reafirmação de identidades indígenas quanto como marca de um processo intercultural que faz com que os estudantes indígenas reflitam sobre o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa sem que haja juízo de valor.

Nesse sentido, o Instituto de Línguas da UFSCar, por meio dos cursos de inglês para indígenas, possibilita uma reflexão para os estudantes indígenas do curso de Letras para que possam pensar no currículo das escolas indígenas. Explorar a decolonialidade no ensino de línguas também tem se tornado ainda mais importante para aprimorar a educação escolar indígena. Vale ainda lembrar que esta temática é pouco ou quase nunca abordada no curso de Letras da UFSCar e os cursos de inglês para indígenas do IL podem ser um pontapé inicial para que a temática seja discutida.

Referências

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CONNELLY, M.; XU, S. J. The landscape of curriculum and instruction: diversity and continuity. *In:* CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (ed.). **The Sage handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. p. 514-533.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

Escolha e desenvolvimento de materiais no PLE Avançado: um estudo de caso no ensino de Português Língua Estrangeira durante a pandemia

Vitória Ferreira Doretto

Introdução

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) traz diversos desafios e surpresas na preparação de materiais e no desenrolar dos cursos devido ao olhar curioso e estranho ao próprio idioma que o professor acaba por desenvolver durante essa trajetória. Aos desafios já bem conhecidos da sala de aula de ensino de PLE, somaram-se outros advindos das novas realidades e práticas que a pandemia de COVID-19 fez aflorar. Em 2020, experimentamos o ensino *on-line* – em plataformas comumente usadas para reuniões e nem sempre adequadas ao ensino –, necessário durante a pandemia global e dentro do plano emergencial para continuidade das atividades.

Tanto na escolha e preparação de materiais para serem utilizados quanto nos modos de interação em "sala de aula" durante as atividades síncronas semanais dos cursos, cujas cargas horárias tiveram que ser ajustadas, o ensino durante a pandemia trouxe reflexões sobre a preparação de materiais para que as aulas fossem um ambiente de encontro entre os estudantes e o monitor[8], mesmo em um contexto inesperado e em fusos horários diferentes.

Considerando que um curso de língua estrangeira, neste caso, um curso de português para estrangeiros, é construído com sequências didáticas (CRISTOVÃO, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que formam então a divisão das aulas, neste texto trataremos de questões concernentes ao planejamento e desenvolvimento de atividades síncronas para um curso de Português Língua Estrangeira de nível Avançado, para alunos falantes de espanhol e de outras línguas (italiano e francês), e dos materiais e recursos escolhidos e modificados no decorrer das semanas de aula. Nos apoiando em discussões trazidas por Rozenfeld e Viana (2019) e Almeida Filho (2008, 2012), traçaremos o percurso de produção e escolha de materiais de forma a discutir em que se baseiam as seleções de materiais autênticos e como o contato com os alunos faz com que dentro destas seleções ocorram novas triagens.

O PLE Avançado

O curso de Português para Estrangeiros, ou Português Língua Estrangeira (PLE), de nível Avançado, é oferecido semestralmente no Instituto de Línguas (IL)[9] da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) juntamente com dois outros níveis, Básico e Intermediário[10], e tem a duração de 32 horas (divididas em duas aulas semanais de 1h30 cada). Diferentemente dos

8 Adotamos aqui o termo "monitor" ao nos referirmos aos alunos que atuam como professores nos cursos de línguas por ser a terminologia utilizada nos termos de compromisso assinados por esses alunos da graduação e pós-graduação que atuam nos cursos do Instituto de Línguas e desenvolvem atividades como bolsistas ou voluntários.

9 Mais informações sobre o funcionamento do IL e os cursos ofertados podem ser encontradas em: www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br. Acesso em: 10 abr. 2021.

10 Conferir: www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/cursos/portugues-para-estrangeiros. Acesso em: 10 abr. 2021.

dois níveis anteriores, o PLE Avançado não se divide em turmas para “falantes de espanhol” e para “falantes de outras línguas”, de forma que suas turmas são mistas – o que leva o monitor a procurar adotar e preparar atividades que contemplem as necessidades dos dois públicos.

No ano letivo de 2020, devido à pandemia de COVID-19 e levando em conta as medidas sanitárias adotadas em conjunto com a Resolução COG Nº 326 de 23 de junho de 2020[11] da UFSCar, que trata do cancelamento das ofertas de atividades curriculares presenciais nos cursos de graduação para os períodos letivos de 2020 e da suspensão de atividades presenciais de graduação em 2020, o Comitê Gestor do IL decidiu ofertar atividades remotas[12] para os cursos sequenciais que eram desenvolvidos presencialmente nos *campi* da universidade. Levando em conta seu caráter emergencial, os cursos foram adaptados pelos monitores e as coordenações de cada área (neste caso, de PLE) para que as atividades executadas fossem “atividades excepcionais remotas”. Como os outros cursos de português para estrangeiros, o PLE Avançado foi ofertado no segundo semestre de 2020 e delineado para a realidade das atividades remotas em plataformas *on-line*: sua carga horária foi mantida, mas suas atividades foram divididas em oito semanas com encontros síncronos e atividades assíncronas. Os encontros síncronos foram divididos entre aulas e monitorias, de forma que, ao longo das oito semanas, às terças-feiras eram realizados os encontros síncronos para as aulas e às quintas-feiras para as monitorias. Nenhum dos dois tipos de encontro tiveram caráter obrigatório aos estudantes – foi combinado que a frequência e as notas contemplariam o desenvolvimento e a entrega de atividades semanais e uma atividade final, a serem realizadas de forma assíncrona.

Figura 1. Google Classroom do curso de PLE Avançado



Fonte: Elaboração própria

11 Disponível em: www.prograd.ufscar.br/cursos/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoGn326.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

12 Disponível em: www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/plano-emergencial-cursos-on-line. Acesso em: 10 abr. 2021.

Nesta oferta de cursos sequenciais remotos do IL, o PLE Avançado contou com dez estudantes[13] – sete falantes de espanhol, duas falantes de italiano e uma falante de francês –, nem todos residentes (temporários ou permanentes) no Brasil. Suas atividades foram desenvolvidas em uma sala de aula virtual do Google Classroom (Figura 1) com encontros síncronos em salas de reunião do Google Meet. As oito semanas foram organizadas em quatro unidades temáticas e uma atividade final, assim distribuídas:

Unidade 1 – Aplicativos, você usa? (uma aula);
Unidade 2 – Vamos falar das bolhas sociais? (uma aula);
Unidade 3 – O que passa na sua televisão? (duas aulas);
Unidade 4 – Vamos falar de televisão brasileira? (três aulas);
Atividade final – E a sua televisão? (uma aula).

Cada aula das unidades temáticas teve uma atividade considerada obrigatória, com desenvolvimento e produção de textos orais e escritos, que envolviam compreensão textual e uma variedade de situações de comunicação cotidiana, e atividades complementares com foco em compreensão de questões gramaticais abordadas semanalmente (a quantidade dessas atividades complementares variaram de uma a quatro, a depender da necessidade de cada assunto tratado e da demanda dos estudantes).

Os materiais e as aulas

Por estar imerso no contexto de pandemia mundial e isolamento social, com grande parte dos estudantes e monitores sem sair de casa por vários meses, os temas do curso visaram discussões de práticas e atividades desenvolvidas durante a quarentena e que objetivassem entretenimento. Desta forma, optou-se por construir uma sequência didática ampla que tratasse, em sequências didáticas menores (cada unidade e aula do curso), de ações de lazer para serem feitas dentro de casa, mas que envolvessem materiais sobre práticas, programas e situações comuns ao ambiente brasileiro. Antes de nos determos nas unidades desenvolvidas e, especificamente, na quarta unidade, que foi o conjunto de materiais mais profundamente modificado ao longo do curso, faz-se preciso recuperar o que entendemos como sequência didática e em qual abordagem, ou seja, “conjunto de crenças, pressupostos teóricos, ideias, valores, conhecimentos de mundo, de língua e de sala de aula” (ROZENFELD; VIANA, 2019, p. 4), inserimos nossa prática docente e qual delas nos permite delinear as ações didático-pedagógicas necessárias ao desenvolvimento e à escolha de materiais.

13 No ambiente virtual, também foram incluídos os coordenadores responsáveis pelo PLE no IL, uma estagiária da disciplina de graduação “Ensino de Português para Estrangeiros – Contextos e Práticas” ofertada no Departamento de Letras da UFSCar, e os dois monitores de PLE dos cursos Básico para falantes de espanhol, Básico para falantes de outras línguas e Intermediário para falantes de outras línguas (a monitora do PLE Avançado também foi monitora da turma de Intermediário para falantes de espanhol). Além disso, a monitora do curso foi incluída na sala como aluna utilizando outro *e-mail* para testar o envio e a aparência de atividades.

Doltz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 95) explicam que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Considerando sua conceitualização, tentamos preparar materiais e atividades que auxiliassem os estudantes a dominar os gêneros textuais mais utilizados no contexto acadêmico e que lhes permitissem melhorar sua performance em situações de comunicação reais – na escolha e desenvolvimento de atividades foi necessário levar em consideração também que, por variados motivos, diversos alunos tinham contato com a língua portuguesa (neste caso, na variação brasileira) apenas durante as aulas de PLE. No caso dos estudantes do PLE Avançado, por já conhecerem as práticas de linguagem, as sequências didáticas desenvolvidas ao longo do curso visaram ao aperfeiçoamento de sua autonomia nas práticas de linguagem consideradas mais difíceis de se dominar – o que também é um dos objetivos das sequências:

> As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

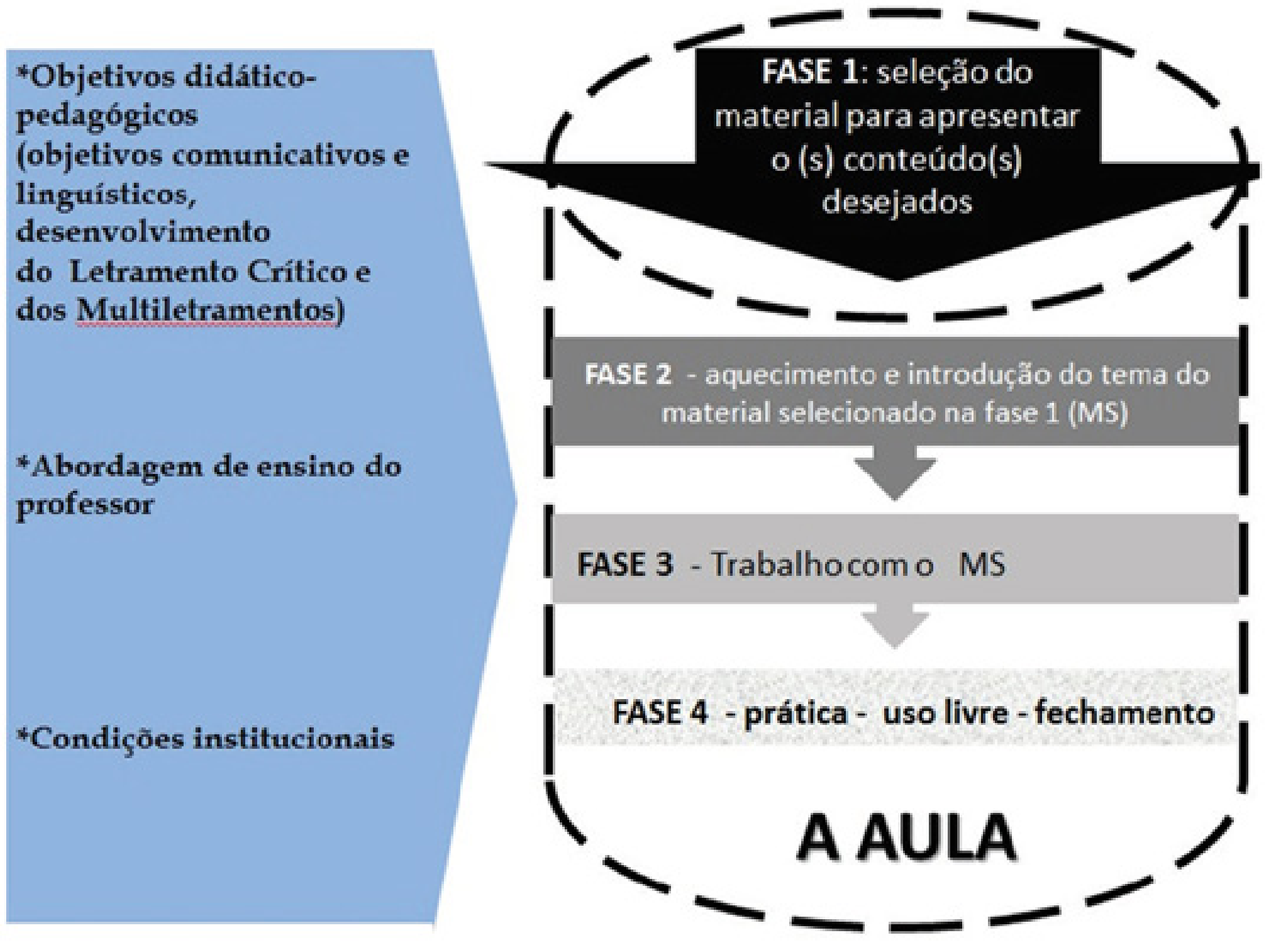
Para o desenvolvimento de sequências didáticas, há, sem dúvida, uma série de concepções subjacentes. A concepção que embasa as escolhas de material e organização do PLE Avançado é a de *construção* dentro de um *processo espiralado* (CRISTOVÃO, 2009). Optou-se então por construir situações de aprendizagem nas quais o conhecimento novo é edificado ao transformar e expandir o que já existe de conhecimento prévio dos alunos. As produções das atividades propostas partem do que os estudantes conseguem desenvolver e trabalham com aspectos que podem ser aprendidos para sua melhoria. Para a construção de atividades, o primeiro passo foi a seleção de materiais que tenham sido veiculados em jornais, revistas ou outros meios de comunicação nacionais, ou seja, levou-se em consideração a noção de uso de materiais textuais autênticos, que podem servir como referência dos gêneros textuais trabalhados, pois,

> Textos de circulação social podem revelar traços característicos que devem ser respeitados para a adequação da produção à situação de comunicação em foco. Um exemplo que pode ser retomado é a escrita de artigo de opinião com a finalidade de disseminar a opinião de alguém sobre algo polêmico anteriormente noticiado. A função é essencial para orientar a exploração de aspectos discursivos e linguísticos de forma contextualizada. No caso do artigo de opinião,

> o professor empreende atividades voltadas para a expressão de posição sobre uma questão sustentada por argumentação.
>
> Outro fundamento básico é a indissociabilidade entre compreensão e produção, por exemplo, leitura e escrita. A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita. Portanto, além de conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos, as referências consultadas podem ilustrar modelos para as produções originais. (CRISTOVÃO, 2009, p. 3).

A preparação das aulas, desde sua escolha de materiais e temas, considerou também a proposta de Rozenfeld e Viana (2019) para uma construção fásica – com seleção de conteúdo antes das aulas e trabalho com os alunos em três fases (preparação do insumo e introdução do que será trabalhado; uso do material selecionado; uso da língua-alvo em situações significativas de comunicação) –, como mostrado na Figura 2.

Figura 2. Organização fásica da aula



Fonte: Rozenfeld e Viana (2019, p. 16)

A figura de organização fásica proposta por Rozenfeld e Viana (2019) traz uma representação da aula com os elementos que influenciam sua constituição, desenvolvimento e encerramento. A seleção de material feita para o PLE Avançado tentou possibilitar uma variedade de conteúdos e fontes para que o curso pudesse tratar de aspectos culturais, explicitando a língua como dinâmica e negociável nos diversos cenários de comunicação, sem perder de vista o entendimento de que o aluno é um agente do processo de aprendizagem. Tudo isto considerando também o contexto do curso.

Rozenfeld e Viana (2019, p. 17-18) apontam que o professor define seus procedimentos de ensino e objetivos a partir de sua abordagem de ensino, “de suas condições de ensino e da reflexão sobre o conhecimento-em-ação e reflexão-na-ação (reflexões sobre outras aulas)". Assim, as sequências didáticas do curso tiveram como objetivo proporcionar discussões sobre o uso da língua portuguesa de variante brasileira em gêneros textuais específicos dentro de um trabalho integrado de ações de linguagem (leitura, produção escrita, produção oral) e conhecimentos diversos que contemplassem atividades e suportes variados. De natureza comunicativa, as atividades foram pensadas para que integrassem compreensão e produção oral e escrita, incluindo práticas de uso da língua portuguesa que ocorrem no cotidiano no Brasil, mas sem deixar de estarem circunscritas ao eixo temático do curso. “O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 29).

As unidades do curso encadearam temas que levaram a discussões de práticas sociais e reflexão de usos de língua e foram organizadas da seguinte forma: o PLE Avançado iniciou com uma discussão sobre os aplicativos que os estudantes usavam diariamente, pois, o celular é uma presença constante em suas vidas e os aplicativos tinham como objetivo organizar horários, instruir sequências de exercícios físicos, emitir lembretes para tomar água, movimentar o corpo ou descansar. Esta discussão continuou na unidade seguinte, que tratou das bolhas sociais em que cada estudante estava inserido (e como o uso de certos aplicativos era característico de suas bolhas). A discussão sobre as bolhas, que também direcionam os conteúdos que chegam aos alunos e, consequentemente, são consumidos e compartilhados, levou à conversa sobre o que cada aluno assistia em suas televisões e monitores de computador ou *notebook*. A partir das discussões feitas na terceira unidade, a quarta e última unidade (ver Figura 2 adiante), material utilizado na análise deste texto, se debruçou em programas televisivos brasileiros que eram conhecidos por eles – e que foram, muitas vezes, a porta de entrada dos alunos na cultura brasileira.

A “Unidade 4 – Vamos falar de televisão brasileira?”

No planejamento do curso, organizado de forma fásica, a Unidade 4 (Figura 2*), Vamos falar de televisão brasileira?* (inicialmente com o título de “O que o brasileiro assiste?”), visava tratar das produções visuais brasileiras e os programas nacionais mais comentados nas redes sociais, como *Big Brother Brasil* ou *A Fazenda*, novela das 9h, o programa matinal *Mais Você* etc., abordando suas condições de produção, temas e públicos-alvo, em mais uma forma de continuidade das discussões sobre aplicativos e bolhas sociais, uma vez que cada grupo

específico consome conteúdos que podem não ser atrativos para outros grupos de outras bolhas. Suas atividades também envolviam um panorama da indústria cinematográfica brasileira, com seus maiores sucessos de bilheteria, da história da televisão nacional e dos rumos que a classe artística (brasileira e de seus países) precisou tomar com as mudanças impostas pelos desdobramentos de 2020.

Figura 3. Uma unidade do PLE Avançado de 2020



Fonte: Elaboração própria

Com o decorrer das aulas e discussões com os estudantes, a unidade foi renomeada para “Os Brasis fora das novelas brasileiras” e suas atividades começaram a ser direcionadas para fomentar discussões sobre as disparidades entre a realidade mostrada nas telenovelas brasileiras que os alunos conheciam e a vida cotidiana que os estudantes levavam no país. No entanto, em certa altura das aulas da unidade anterior, os estudantes mostraram interesse em discutir não só as diferenças de seus cotidianos com as novelas e filmes que eles assistiram ou ouviram falar e os textos e vídeos previstos para serem trabalhados em cada aula, mas também assistir, para as aulas da unidade, algumas produções nacionais para terem uma base de conhecimento comum antes das discussões. Por objetivar discussões e reflexões críticas sobre os materiais culturais propostos, a sugestão de assistir filmes foi adotada e outros materiais textuais e visuais começaram a ser incluídos no planejamento do desenvolvimento das aulas para que houvesse variedade de informações à disposição dos estudantes para seu engajamento nas discussões.

> A mera apresentação de produtos, fatos e hábitos de um povo não abrange a complexidade e a dinamicidade do conceito de cultura, podendo levar à formação de estereótipos, que são prejudiciais para o processo de aprendizagem. A reflexão acerca de elementos culturais de maneira crítica, bem como a forma de tratar tais questões em sala de aula, é também um dos elementos de grande importância no âmbito dos aspectos didático metodológicos. (ROZENFELD; VIANA, 2019, p. 15).

Como os conteúdos deveriam ser de fácil acesso para todos, a preferência de sua escolha levou em consideração as plataformas em que poderiam ser encontrados – produções disponíveis apenas na Netflix, por exemplo, não foram escolhidas, visto que alguns alunos não eram assinantes – por isso, privilegiou-se programas que pudessem ser encontrados nos *sites* das empresas que os veiculam ou em contas no YouTube.

Depois de deliberações com a turma, entre cinco opções de filmes (três comédias, *Minha mãe é uma peça*, *O Auto da Compadecida*, *Se eu fosse você*, e duas produções de ação, *Tropa de Elite* e Ônibus 174) e seis de programas de televisão aberta (duas da Rede Globo, *Globo Repórter* e *Senhora do Destino*, uma da RecordTV, *Domingo Espetacular*, uma da Rede Bandeirantes [Band], *Que fim levou?*, e duas da TV Cultura, *Cabaret Literário* e *Metrópolis*), a produção cinematográfica escolhida foi *O Auto da Compadecida* (2000, 1h35min, Comédia/Aventura com direção de Guel Arraes), bem como seu documentário de bastidores (filme e bastidores disponíveis no YouTube); como exemplos de programas da televisão aberta nacional foi escolhido o primeiro episódio da novela *Senhora do Destino* (Rede Globo e Aguinaldo Silva, 2004-2005, 75 min. por capítulo) e a primeira parte do programa especial do *Globo Repórter* sobre os 70 anos da TV no Brasil. As atividades e aulas da unidade foram reorganizadas da seguinte maneira (conferir também Figura 3):

i) Aula 5 (primeira aula da unidade)

   (a) apresentação dos materiais a serem utilizados na unidade e organização cronológica de sua utilização;

   (b) discussão sobre os aspectos gerais (contexto) dos textos e vídeos propostos com o intuito de descobrir o conhecimento prévio dos estudantes sobre os materiais (produção oral);

   (c) leitura guiada de material introdutório e visualização da primeira parte do episódio sobre a televisão brasileira do Globo Repórter;

   (d) discussão envolvendo léxico do material utilizado;

   (e) sistematização de conteúdo gramatical;

(f) atividade assíncrona (assistir ao filme);

(g) atividade de produção escrita (atividade assíncrona).

ii) Aula 6 (segunda aula da unidade)

(a) discussão sobre o *Auto da Compadecida* e comparação com outros filmes assistidos por eles e com o que conheciam da região retratada;

(b) atividade de compreensão oral e vocabulário do filme;

(c) leitura guiada de material sobre o filme e visualização do documentário sobre a produção e bastidores do filme;

(d) discussão sobre as novas impressões a respeito do filme geradas a partir dos materiais trabalhados;

(e) sistematização e discussão de gênero textual (resenha);

(f) proposição de atividade assíncrona (assistir ao primeiro capítulo da novela);

(g) atividade de produção escrita e oral (atividade assíncrona).

iii) Aula 7 (terceira e última aula da unidade)

(a) discussão sobre o capítulo da novela, sobre estereótipos e sotaques (variação linguística), comparação com outras produções conhecidas (brasileiras e de seus países);

(b) atividade de compreensão oral e vocabulário do material assistido;

(c) leitura guiada de material sobre a novela e a televisão brasileira;

(d) discussão sobre as produções de novelas, séries e filmes durante a pandemia (setores que pausaram e setores que não interromperam as atividades);

(e) revisão de sistematização gramatical;

(f) atividade de produção escrita (atividade assíncrona).

Como Dolz e Schneuwly (1999, p. 122-123 *apud* CRISTÓVÃO, 2009) apontam, a realização de uma sequência didática exige que o professor faça uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos (principalmente durante o desenvolvimento da sequência) para adaptá-la aos problemas particulares de escrita ou oralidade dos alunos.

> Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto

de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da seqüência didática ao tempo de ensino que permita auto-regulação e auto-avaliação.

Em síntese, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar envolve: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de produção escrita como um processo interativo de construção de sentido. (CRISTOVÃO, 2009).

E isto foi feito no PLE Avançado. A unidade foi desenvolvida em três aulas que trataram do tema proposto inicialmente (televisão brasileira) de forma ajustada ao pedido pelos estudantes (com materiais que deveriam ser assistidos previamente às aulas) e desenvolveu atividades que ensejavam discussões e construção de sentidos da língua portuguesa – em contraste ou não com suas línguas maternas. Pelo fato de os estudantes demandarem explicação e revisão de conteúdos gramaticais, as aulas tiveram também um momento dedicado a este propósito. Aqui é importante mencionar a realização das monitorias semanais. Os encontros síncronos às quintas-feiras para as monitorias foram o momento principal utilizado pelos alunos para sanar suas dúvidas quanto à gramática do português, uma vez que, durante as aulas (às terças-feiras), as revisões, explicações e atividades desenvolvidas de forma conjunta com os estudantes, eles têm a impressão de que não têm dúvidas – é no momento assíncrono de desenvolvimento de atividades, sozinhos, que as questões aparecem. Os momentos de aula e monitoria estavam integrados, pois, o intervalo de dias entre eles possibilitava que os estudantes testassem estruturas gramaticais, usos de léxico ou questões semânticas e fossem para a monitoria levando eventuais questões ou para ter certeza de certos usos.

Há de se mencionar também que, por serem desenvolvidas de forma remota, com a mediação de uma plataforma de reunião virtual, o desdobramento das atividades ficava restrito aos limites da plataforma – nem sempre o vídeo que deveria ser assistido por todos tinha seu áudio entregue de forma completa para os alunos; os textos lidos na tela compartilhada para os estudantes ainda nos impossibilitava de acompanhar suas reações no vídeo... Além disso, a oferta de aulas em regime emergencial *on-line* fez com que houvesse a preocupação em não sobrecarregar os estudantes, ou seja, os materiais escolhidos e trabalhados consideraram o tempo na frente da tela do computador, *notebook* ou celular que os estudantes precisariam passar para sua realização, além das horas de aula. A questão de “estar sempre cansado” foi muito apontada pelos alunos, de forma que mesmo o planejamento do curso, de saída, levando em consideração o fato de que todas as atividades de ensino estivessem se desenvolvendo

de forma remota (na frente do computador), ao longo do curso e principalmente na última unidade, remodelada com as indicações de preferência da turma, foram ajustadas para em pouco tempo serem cumpridas.

Em resumo...

O desenvolvimento de cursos no ano letivo de 2020 foi desafiador. O curso de PLE Avançado não fugiu à regra e teve suas atividades e propostas de discussão adequadas ao novo contexto e limitações. No decorrer do curso, seus materiais e atividades foram sendo ajustados não só à necessidade dos seus participantes, mas também de acordo com suas demandas e sugestões de forma a possibilitar que a participação nas aulas não fosse mais um fator de cansaço para os estudantes.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane H. Rodrigues Roxo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

INSTITUTO DE LÍNGUAS. Disponível em: www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br. Acesso em: 18 jan. 2022.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. *In*: II Congresso ABRAPA, 2006. **Anais...** ABRAPA, 2006. Disponível em: www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Rotzenfeld-Viana.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

ROZENFELD; C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, p. 1-24, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350402.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n .1, p. 25-41, 2015.

Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento dos alunos

Melanie Zambon Bueno
Isadora Valencise Gregolin

Introdução

O Instituto de Línguas[14], fundado em março de 2016, é uma iniciativa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo objetivo principal é oferecer cursos de línguas e culturas para a comunidade universitária. Além da oferta de cursos sequenciais em diferentes idiomas – inglês, espanhol, LIBRAS, português para estrangeiros e línguas indígenas – conta também com atividades em outras áreas, por exemplo, a oferta de oficinas de língua e cultura, além dos cursos de extensão.

Os professores atuantes no Instituto de Línguas, tanto nos cursos sequenciais quanto nas oficinas, são licenciandos do curso de Letras da UFSCar, futuros professores em formação, que contam com a orientação e supervisão de diversos docentes da universidade[15]. Todas as atividades desenvolvidas pelo IL desde seu início haviam sido planejadas para contextos presenciais de ensino e, com a pandemia de COVID-19, as atividades tiveram que ser replanejadas e passaram a ocorrer de forma *on-line*, o que contribuiu para garantir as medidas de distanciamento necessárias para diminuir os contágios e possibilitou, ao mesmo tempo, a ampliação do atendimento às demandas de outros *campi*, até então não totalmente contemplados.

Alguns meses antes do início da pandemia, vínhamos desenvolvendo uma pesquisa de Iniciação Científica[16] que buscava mapear e problematizar as possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino de línguas, com a coleta de dados junto a professores de espanhol de diferentes contextos de ensino do país. Os resultados parciais alcançados com nossa pesquisa puderam contribuir para as ações que viria a desenvolver como professora de espanhol em um contexto *on-line* durante a pandemia.

São objetivos deste texto, portanto, apresentar reflexões em coautoria a partir das experiências de uma professora-pesquisadora de espanhol em formação sobre as etapas de planejamento, implementação e avaliação de um curso oferecido via IL-UFSCar durante a pandemia e discutir aspectos teóricos e metodológicos relacionados com as atividades desenvolvidas, buscando problematizar algumas das possibilidades e limites das ferramentas digitais para desenvolver engajamento dos alunos na perspectiva de aprendizagem social e colaborativa (FRAGA, 2013; KENSKI, 2003; MENEZES, 2010) neste contexto. Esperamos que o relato de experiência possa contribuir com exemplos de práticas possíveis de integração de tecnologias digitais para

14 Informações disponíveis em: https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br. Acesso em: 29 jan. 2021.

15 No ano de 2020, momento em que as atividades relatadas foram desenvolvidas, o Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde era o Diretor do IL e faziam parte da equipe de docentes orientadores: Profa. Dra. Aline Fraiha Paiva e Prof. Dr. Nelson Viana, da área de português como língua estrangeira; Profa. Dra. Amanda Post da Silveira, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin e Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato, da área de inglês; Profa. Dra. Lívia Fernanda de Paula Grotto e Prof. Dr. Antón Castro Míguez, da área de espanhol.

16 A pesquisa intitula-se “Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de espanhol: experiências e reflexões de um grupo de professores durante a pandemia COVID-19”, sob a orientaçãoda Profa. Dra. Isadora Gregolin e foi aprovada pelo Parecer CEP 37761620.0.0000.5504.

o ensino de língua espanhola (ABIO, 2017; GREGOLIN, 2018) em futuros contextos híbridos de ensino e aprendizagem.

Relato de experiência de planejamento e implementação de curso durante a pandemia de COVID-19

Logo após o decreto de pandemia, houve um movimento na universidade de discussões sobre a necessidade de adaptar atividades, inicialmente planejadas para contextos presenciais, para a modalidade remota. No âmbito da extensão, foram oferecidas diversas ACIEPES (Atividades Curriculares de Integração Ensino)[17] e os coordenadores de diferentes áreas do IL optaram por desenvolver um trabalho de preparação com os professores em formação sobre as ferramentas que poderiam ser utilizadas nas aulas – o *Classroom* e o Meet – começando suas atividades em julho, dois meses antes do início das aulas, para que eventuais dúvidas e problemas pudessem ser sanados com antecedência.

A área de língua espanhola do IL, coordenada pelos professores Antón Castro Míguez e Lívia Grotto, desenvolveu os trabalhos da seguinte maneira: por meio de um grupo no WhatsApp composto pelos professores e pelos coordenadores, foram enviados os *links* para a participação em encontros semanais às segundas-feiras no período da manhã, bem como o envio de materiais, funcionando como um espaço para o diálogo.

Nos dois primeiros encontros, ocorreu uma primeira fase que consideramos de "apresentação das plataformas", com as quais os professores iriam trabalhar com seus alunos, principalmente o *Classroom*. Após essas reuniões e a inserção de cada professor na ferramenta, ocorreu a fase que consideramos de "experimentação", em que cada professor ficou responsável por criar atividades na plataforma. Ocorreu, ainda, no grupo do WhatsApp, o intercâmbio de ferramentas que foram sendo descobertas pelos professores, caracterizadas como extensões e complementos para o Meet, ferramentas de gamificação ou de auxílio a atividades com vídeo.

Após essa fase de experimentação inicial, ocorreu a fase que consideramos de "produção", que consistiu na apresentação das atividades propostas para os companheiros, bem como a avaliação pelos respectivos coordenadores.

Ocorreu, ainda, a produção de uma aula, em que cada professor escolheu um capítulo do material disponível para a área de espanhol (*Acércate*, material próprio), gerou o *link* no Meet e mandou aos companheiros, que fizeram o papel de alunos. O objetivo principal dessas

17 Dentre elas, destacamos a ACIEPE "Uso de tecnologias digitais em contextos de ensino e aprendizagem de línguas: possibilidades e limites durante a pandemia COVID-19" (Processo 23112.008463/2020-18), que possibilitou um espaço de reflexões compartilhadas entre professores de línguas nos primeiros meses de pandemia.

aulas foi aprender a utilizar o Meet, naquele momento não mais como alunos, mas sim como professores.

A cada semana, ocorreu uma espécie de simulação de aula, o que auxiliou tanto no preparo das atividades e no conhecimento prévio das ferramentas antes do encontro com os alunos, quanto para diminuir os níveis de ansiedade dos professores, posto que estes nunca haviam trabalhado de forma remota, o que poderia gerar estresse e prejudicar o desempenho das aulas.

Depois da fase de produção, ocorreu a fase que consideramos de “avaliação”, isso nas primeiras semanas do curso, em que os professores em formação, junto aos coordenadores, avaliaram as atividades desenvolvidas por meio do relato de experiência das atividades síncronas – para que houvesse uma padronização do conteúdo a ser desenvolvido nas atividades assíncronas pelo *Classroom.*

Quanto às aulas síncronas, estas ocorreram da seguinte maneira:

O horário definido para as aulas foi de 1h20 e 40 minutos de tutoria, que eram encontros não obrigatórios e poderiam ou não ser ministradas no mesmo dia das aulas síncronas, semanalmente, sendo os dias e horários de cada aula definidos pelos professores em formação, levando em conta que as aulas no IL começaram conjuntamente com as aulas na graduação, também de forma remota.

A ideia central das tutorias foi sanar dúvidas por parte dos alunos, dúvidas essas que não puderam ser sanadas nas aulas síncronas, além de fomentar ainda mais a conversação, princípio adotado no curso. Caso não houvesse nenhuma dúvida manifestada por parte dos alunos, temas de debate ou conversa poderiam ser sugeridos, a fim de aumentar o conhecimento sobre a língua e todo o vasto universo cultural que a cerca.

Aspectos teórico-metodológicos das atividades *on-line* desenvolvidas

O processo de planejamento das atividades síncronas e assíncronas que seriam desenvolvidas durante a pandemia foi precedido pela apropriação das tecnologias digitais pela professora em formação. Nesse movimento, concordamos com Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 8) quando afirmam que: "Para atualizar os docentes, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência de novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais".

Nesse sentido, durante o preparo dos materiais das aulas assíncronas e síncronas, foi adotada a perspectiva de *circuito comunicativo*, que se baseia em três aspectos, segundo Rozenfeld e Viana (2019): o aluno como agente do processo de aprendizagem, a língua como dinâmica e negociável nos processos de comunicação e os aspectos culturais da língua. Esses aspectos, segundo os autores, devem ser cruciais para o planejamento de uma aula.

Para que esses objetivos fossem alcançados, procuramos desenvolver as quatro fases sugeridas pelos autores durante as aulas:

Fase 1: seleção do material a fim de apresentar os conteúdos desejados. Essa fase, nas discussões das aulas, foi considerada também de deflagração do conhecimento prévio, fase em que o tema será apresentado ao aluno e pode ocorrer esse primeiro contato;

Fase 2: aquecimento e introdução ao tema, levando em conta o material selecionado na primeira fase. Aqui há uma discussão mais profunda sobre o tema;

Fase 3: Definido pelos autores como fase de trabalho com o material selecionado, também foi definida por coordenadores como a fase de exercícios controlados, por exemplo, um exercício de preenchimento de lacunas para a fixação do que foi aprendido;

Fase 4: a última fase, definida como de prática-uso livre-fechamento, também foi definida pelos coordenadores como “fase livre” em que o aluno fará atividades mais complexas, que requerem maior uso vocabular e não possui uma estrutura fixa, a exemplo da escrita de um texto em espanhol.

Essas fases já haviam sido discutidas e implementadas em aulas presenciais, prévias à COVID-19 e foram adaptadas para o ambiente *on-line* do ensino remoto emergencial. Com a pandemia, a perspectiva do *circuito comunicativo* foi mantida, porém ocorreram mudanças na compreensão de cada fase por se tratar de um ambiente virtual. As atividades assíncronas desenvolvidas no *Classroom* foram separadas nessas fases, o que ajudou na organização das atividades síncronas.

Fase 1: (AR)[18]. O objetivo foi apresentar uma situação comunicativa prévia às aulas síncronas, para que os alunos pudessem ter contato com o tema antes das aulas e se familiarizassem com os conteúdos. Os professores deveriam comentar as respostas dos alunos de maneira a provocar desafios e instigar o pensamento crítico.

Fase 2 (AR) composta por leituras de textos e/ou assistência a vídeos sobre o tema relacionado na unidade, com atividades controladas na ferramenta *Forms* para que os alunos pudessem praticar as formas gramaticais estudadas previamente. Além disso, o professor

18 AR = Atividade Regular. Sigla adotada internamente para designar o tipo de atividade a ser desenvolvida. As atividades Regulares servem para o cômputo da frequência, portanto, são obrigatórias. Há também as atividades AE, que são as avaliativas, e a partir dela as médias são calculadas. Há um último tipo de atividade que são as ACs, Atividades Complementares, que não são obrigatórias, mas ajudam também para que o aluno expanda o conhecimento da língua.

deveria pensar em jogos que promovessem a interação, utilizando principalmente o aplicativo *Learning apps*.

Fase 3: Práticas comunicativas controladas – a aula síncrona. Nas aulas, o objetivo foi trabalhar de maneira resumida os conteúdos apresentados de forma assíncrona, enfatizando a comunicação, que deveria ser feita em colaboração entre alunos e professores. O professor poderia optar pela técnica da triangulação (em que o professor incentiva que os alunos façam perguntas para outros) com o objetivo de criar uma rede de comunicação.

Fase 4: fase comunicativa livre – a aula síncrona. O objetivo era criar oportunidades para que os alunos pudessem se comunicar de maneira livre, por meio de discussões, a fim de testar hipóteses sobre a própria língua e re-elaborá-las também.

O viés comunicativo dos cursos de espanhol do IL tornou necessária a utilização de diversas ferramentas com o intuito de ampliar oportunidades de conversação em língua espanhola entre os alunos e professores. O fato de a universidade ter fornecido aos alunos acesso a uma conta institucional do GSuíte da Google favoreceu a utilização de vários recursos disponíveis pela plataforma Google, incluindo o Meet e o *Classroom,* além de uma cota de espaço disponível de forma gratuita no Drive*.* Desta maneira, todos os encontros síncronos dos cursos de espanhol ministrados no Instituto de línguas ocorreram pelo Meet*,* os quais serão objeto de nossas discussões na próxima seção.

Possibilidades e limites das ferramentas para o engajamento dos alunos

Tendo em vista a recorrente sensação de “solidão” experimentada pelos alunos e pela própria professora em interações mediadas por telas com câmeras e microfones desativados, buscamos utilizar, em nosso contexto em análise, estratégias que aumentassem a sensação de “proximidade e presencialidade”. Partimos do pressuposto de Tori (2010, p. 57) de que:

> É perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado geograficamente (via videoconferência, por exemplo). São também comuns situações de aprendizagem nas quais os participantes, ainda que estejam compartilhando simultaneamente o mesmo espaço geográfico, se sintam, ou deem a impressão de estar, “distantes” ou “ausentes”. Além disso, não é apenas na relação aluno-professor que a sensação de distância ou de presença se manifesta em um contexto educacional. A sensação de proximidade aos colegas é também importante parâmetro motivacional e de apoio ao aprendizado. O mesmo pode-se dizer em relação ao próprio conteúdo que esteja sendo estudado.

Nessa mesma perspectiva, Dotta, Braga e Pimentel (2012) também afirmam que as aulas síncronas criam uma "sensação de pertencimento" a um grupo, o que favorece o engajamento dos alunos. Esse engajamento favorece também o protagonismo dos alunos na aprendizagem da língua tanto via oral – pelo recurso do microfone presente na ferramenta – quanto pela via escrita – pelo recurso do *chat*.

Os encontros síncronos do nosso curso de espanhol possibilitaram momentos de comunicação e interação mais autênticos, com o compartilhamento de telas e a realização de atividades em colaboração, o que contribuiu para o estabelecimento de vínculo entre professora e alunos. Partimos do pressuposto de Dotta, Braga e Pimentel (2012, p. 3) de que os recursos de webconferência multimídia podem:

> [...] favorecer que sentimentos de empatia e interações pessoais sejam mais intensamente encorajados, pois oferecem múltiplas possibilidades de interação. A webconferência multimodal possui inúmeras ferramentas de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações multidirecionais por voz, texto (*chat*) e vídeo. A webconferência multimídia possibilita o compartilhamento de arquivos, de aplicativos, de telas do computador etc. Além dessas características, esses sistemas possuem recursos comuns às salas de aula, como quadro branco e organização de grupos, ferramentas que auxiliam na condução de aulas e atividades colaborativas.

Os recursos que foram conjuntamente utilizados durante as aulas síncronas de nosso contexto foram – PowerPoint, Kahoot[19] e Learning Apps[20] (embora fosse majoritariamente utilizado em encontros assíncronos), além do Jamboard[21] – recurso presente na plataforma Meet que permite a edição conjunta de um determinado tema, como se fosse uma lousa compartilhada.

O Kahoot e o Learning Apps foram inicialmente utilizados em aulas assíncronas para dar um caráter mais lúdico aos exercícios – estavam sendo trabalhadas, naquele momento, as partes da casa, e os jogos realizados foram perguntas e exercícios de combinar palavra com imagem. Comparando as duas ferramentas, a que mais funcionou dentro do contexto das aulas foi o Learning Apps por ser menos manual que o Kahoot, já que os alunos constantemente perguntavam sobre o funcionamento da plataforma e como ingressar, inserir o código, etc. Para as aulas síncronas, o app funcionou bem para gerar engajamento.

O Learning Apps, por outro lado, já oferece os jogos prontos e os alunos somente entram no *site* para jogar, o que não gerou problemas de acesso. Portanto, essa ferramenta foi melhor utilizada nos momentos assíncronos.

---

19 O Kahoot está disponível em: https://kahoot.com/. Acesso em: 4 mar. 2021.

20 O Learning apps está disponível em: https://learningapps.org/. Acesso em: 4 mar. 2021.

21 O Jamboard está disponível em: https://jamboard.google.com/u/0/. Acesso em: 17 mar. 2021.

O Jamboard[22] foi utilizado para gerar um jogo de descrição de imagens durante a aula síncrona e o PowerPoint foi utilizado também em aula síncrona como uma espécie de lousa virtual interativa, em que as respostas dos alunos foram projetadas nesse documento, para ajudar também no engajamento deles nas aulas.

Todos esses apps auxiliaram para que as aulas adquirissem um caráter mais lúdico, aumentando a participação dos alunos. Durante as aulas síncronas, foram abordados temas pertinentes aos conteúdos gramaticais já trabalhados de maneira assíncrona, mas como uma forma de gerar uma discussão, em forma de imagem, vídeo[23] ou texto.

Consideramos que a utilização de diferentes tipos de tecnologias no ensino de língua espanhola foi importante para alcançar o engajamento dos alunos. Como aponta Fraga (2013), a exposição dos alunos a outras mídias, como a televisão, o rádio, o cinema, as revistas, os jornais, a música, contribui para a aquisição da língua alvo e aumenta o contato que os alunos têm com as culturas dos países, portanto possibilita o aumento de contato com a cultura dos países hispano-falantes, além de possibilitar o contato com amostras reais da língua utilizadas em contextualização autêntica, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

A possibilidade de interagir e modificar os conteúdos do próprio meio tecnológico no qual ocorre o processo de aprendizagem leva os alunos ao engajamento, pois, nas palavras de Barbosa e Júnior (2020, p. 43):

> Nos ambientes convergentes, as relações são muito mais interativas, o consumidor não é apenas um receptor, mas também pode participar ativamente na criação de conteúdos. Pensando na relação desse conceito com a educação, temos o professor não apenas como um orientador, mas como um colaborador no processo de aprendizagem incentivando o aluno a produzir e compartilhar seus próprios conhecimentos.

A própria ferramenta – o Meet – abre grande espaço para a interação, já que possibilita que os alunos falem por microfone ou *chat*, e essa segunda opção favorece o engajamento de alunos mais tímidos, que, nas aulas presenciais, ficariam mais calados. A possibilidade do compartilhamento de tela favorece também o engajamento e a participação dos alunos nas atividades, já que professores podem abrir uma foto, um PowerPoint e fazer perguntas diretamente aos estudantes, gerando uma conversação, o que os estimula na língua meta, gerando maiores possibilidades de aprendizagem.

22 Atualmente, o Jamboard é utilizado em conjunto com os alunos para que haja ainda mais interação nessa ferramenta, para que eles possam se sentir parte da aula síncrona.

23 Percebeu-se uma imensa dificuldade de serem trabalhados vídeos, já que a plataforma Google Meet apresentava travas no áudio e no próprio vídeo em função das limitações de internet, dificultando, assim, o exercício desse meio de maneira síncrona.

Kenski (2003) faz um apontamento sobre a necessidade de cooperação entre os membros de uma comunidade e essa cooperação permite não somente o auxílio, mas, também, a construção de maneiras de se chegar a um conhecimento específico. Essa cooperação é o ponto chave das aulas síncronas, já que, tendo professores e alunos interagindo em tempo real, uma dúvida pode ser sanada de diferentes formas; dentro da aula, existe uma multipluralidade de pensamentos e opiniões.

Dependendo das estratégias de ensino utilizadas, é possível desenvolver aulas síncronas nas quais a relação do professor com os alunos não seja de hierarquia, mas sim de colaboração, facilitando a construção de conhecimentos, pois concordamos com Kenski (2003, p. 96) quando afirma que:

> [...] na comunidade colaborativa “cada um é um centro”, ou seja, não existe um chefe, professor ou detentor permanente do saber, mas uma circularidade de informações e trocas visando ao alcance de objetivos que podem ser de todo o grupo ou apenas de um número restrito de pessoas ou até mesmo de uma única pessoa.

Nas aulas ministradas em 2020 em nosso contexto, ocorreu grande engajamento por parte dos alunos, principalmente pelo recurso do microfone do Meet, o que possibilitou a prática da língua espanhola, já que as aulas, desde seu início, ocorriam em língua espanhola. O uso do microfone permitiu aos alunos interagirem com a professora em qualquer momento em caso de dúvidas, se tornando a preferência da maioria. A maioria dos alunos deixou a câmera ligada, embora nenhuma exigência tenha sido feita por parte da professora. Alguns alunos preferiam sempre deixar a câmera desligada, mas a comunicação fluía, ora por microfone, ora por *chat*.

As possibilidades de aulas foram muitas, desde uma aula mais expositiva como também uma mais participativa, um exercício de triangulação (fazer com que os alunos conversem uns com os outros) e jogos. Consideramos como vantagens das atividades síncronas para uma aula de língua estrangeira, principalmente de língua espanhola, o fato de o aluno poder escutar e praticar a língua, permitindo um contato mais espontâneo e gerando um contexto para a interação e também um ambiente para tirar dúvidas. Além disso, alunos mais tímidos podem tirar suas dúvidas via *chat*, não precisando se expor diante dos colegas. Passaremos a discutir algumas práticas possíveis de integração de tecnologias digitais tomando nosso contexto de ensino como exemplo.

Práticas possíveis de integração de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola

De acordo com Menezes (2008), as diferentes tecnologias vêm acompanhando o ensino de línguas há muitos anos e influenciando as formas de compreender os papéis de professores e alunos e de abordar o objeto de ensino. Principalmente com o avanço de teorias da Linguística e da Psicologia, aliado às novas mídias e, posteriormente, à internet nos anos 80, que o campo do ensino de línguas começou a re-pensar as concepções de língua e linguagem, ensino e aprendizagem e a desenvolver abordagens mais centradas nas necessidades dos aprendizes.

Ao referir-se aos laboratórios de língua, Menezes (2008, p. 6) afirma que:

> Os laboratórios não tiveram muito sucesso e seu fracasso pode ser atribuído não só à rigidez das instalações, mas também aos princípios linguísticos e de aprendizagem que lhe davam suporte: o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e de aprendizagem como criação de hábitos automáticos.

Nesse sentido, não basta a tecnologia em si para mudar as práticas, mas sim o uso que se faz das tecnologias a partir de nossas concepções. Um tipo de estratégia que é utilizada em ambiente presencial em nosso contexto é o trabalho em pares ou grupos, que é uma das abordagens adotadas nas aulas de espanhol do IL por meio de debates, discussões e jogos. Um dos desafios encontrados pelos professores do IL foi como adaptar essas atividades ao contexto virtual ocasionado pela pandemia. Uma das soluções que foi mencionada em reunião por um dos professores do IL foi o recurso de abrir várias salas no Meet para que os alunos pudessem conversar ou debater um tema em grupo. Neste recurso, o professor poderia ter contato com todos os grupos ao mesmo tempo e o professor pedia para que, após a discussão, os alunos voltassem para o *link* do Meet principal. Porém, o uso dessa estratégia ocasionou as seguintes dificuldades:

- O som da conversa com outros alunos em algumas salas;

- Os alunos perdiam o *link* da sala principal, o que ocasionava a demora no retorno;

- Alunos com o celular tinham mais dificuldade em fazer essa mudança de *link*, pois tinham que sair da aula principal e depois procurar o *link* outra vez.

Outras estratégias apresentadas pelos professores foram: triangulação, aula mais participativa por meio do Learning Apps e de Quizzes. Trabalhos em dupla somente com alunos que apresentavam maior dificuldade de execução nesse formato, já que a plataforma Meet não conta com uma boa ferramenta que permite o trabalho em vários grupos dificultando um maior engajamento entre os alunos.

Algumas atividades – como atividades com vídeo – que geravam debate e engajamento tiveram que ser adaptadas para a modalidade assíncrona, pois se a conexão de internet não era satisfatória, o recurso de compartilhamento de tela do Meet não permitia que o vídeo fosse visto integralmente, isto é, sem cortes ou flutuações de som. Portanto, algumas atividades que abordavam aspectos gramaticais, por exemplo, tiveram que ser repensadas para um formato mais lúdico, o que consistiu em um grande desafio: como trabalhar verbos de forma lúdica e colaborativa, respeitando a perspectiva comunicativa do curso?

Uma das ideias que foram surgindo entre os professores foi: trabalhar com memes, trabalhar com poesias ou contos, para que o aluno pudesse ter contato com esse contexto. Muitas das atividades tiveram também que ser repensadas e foi necessário repensar a forma de sistematização para garantir espaço para o diálogo.

Outro fator que dificultou as aulas *on-line* foi o tempo: o tempo de tela foi percebido pela equipe como algo diferente do tempo de aula, logo, mais cansativo. Foi estabelecida uma redução da quantidade de aulas, de duas a uma vez por semana, o que levou a um replanejamento das aulas e dos exercícios.

Esses (e outros) desafios relacionados com o planejamento e implementação de cursos de língua na modalidade *on-line* já haviam sido discutidos por Soto, Mayrink e Gregolin (2009, p. 130) quando estas constataram, há mais de uma década, que:

> Conceber um curso fundamentado em uma metodologia colaborativa é bem mais do que desenhar uma determinada *misen écran* ou escolher as ferramentas certas. Faz-se necessário colocar em prática, promover e também fazer com que se questionem certos tipos de funcionamento e de concepções tanto de língua como de ensino e de aprendizagem que estão bem assentadas em nossa prática docente e discente.

Ou seja, no contexto em análise, muitas das atividades tiveram que ser repensadas e não foi simplesmente a escolha dos aplicativos ou a elaboração de jogos, mas toda uma mudança de concepção sobre a própria prática docente.

Tallei (2014), ao discutir desafios no ensino de línguas com uso de tecnologias, menciona a possibilidade de investirmos mais na criação de bancos de recursos e em redes de colaboração, que poderiam contribuir para um uso mais crítico sobre as tecnologias em sala de aula.

Ainda nessa perspectiva, Ábio (2017) argumenta que implantar as tecnologias em sala de aula envolve várias competências, deve ser aplicada em contexto multimodal e, além disso, deve fazer com que os alunos interajam entre si e não simplesmente como uma forma de “transmitir a informação”.

Nas aulas síncronas e assíncronas de nosso contexto, foram desenvolvidos debates e fóruns com variados assuntos que apareceram em aula. Um dos fatos que pode ilustrar o envolvimento dos alunos no curso e o processo de construção colaborativa de conhecimentos foi a coincidente morte de Quino (cartunista autor da personagem Mafalda) durante as aulas, assunto mencionado nas aulas síncronas. Muitos alunos já conheciam a personagem, tanto em espanhol quanto em português, já que é uma personagem recorrente em livros didáticos de língua portuguesa em que são explorados variados assuntos gramaticais.

Os próprios alunos enviaram à professora a notícia da morte de Quino e ela compartilhou esse assunto na aula síncrona através do Meet. Nesse contexto, surgiram vários apontamentos por parte deles, já que um dos quadrinhos da Mafalda havia sido mencionado na aula anterior à morte do autor. Um dos alunos chamou a atenção durante a aula para uma imagem que estava circulando na internet neste momento do abraço entre Mafalda e Mônica, simbolizando o luto e a cumplicidade entre Brasil e Argentina.

A professora, então, pesquisou sobre esse abraço e descobriu que acarretava um contexto político, de apoio a um dos cartunistas – que não era Maurício de Souza, o que desenhou a Mônica – à eleição de um dos candidatos na Argentina. A fonte da pesquisa foi compartilhada com os alunos. Além disso, aproveitando que esse assunto havia surgido a partir das inquietações trazidas por eles, a professora decidiu explorar alguns aspectos em comum entre Mônica e Mafalda – se eram parecidas, o que havia de semelhante e diferente em ambas as personagens, sobre o fato de serem meninas e ocuparem uma posição de destaque. Surgiram várias discussões, em espanhol, com os alunos aportando suas ideias a respeito das duas personagens, e também apareceu o contexto político entre Brasil e Argentina. Essa discussão foi levada para a aula seguinte, com apontamentos de diferentes visões trazidas, o que também gerou participação na aula síncrona, pois cada um dos alunos pôde expressar suas opiniões, evidenciando o engajamento com relação à temática.

Aproveitando a menção à personagem Mônica, a professora levou também para a aula vídeos em espanhol relacionados à personagem, já que agora a Turma da Mônica possui versões em espanhol[24] e em inglês[25], além de alguns desenhos em LIBRAS[26] que podem ser exploradas nas aulas.

Essa breve ilustração de atividades desenvolvidas a partir de um tema inicialmente proposto pelos alunos nos ajuda a pensar na ideia que propõe Abio (2017) de como gerar uma interação

24 Versão da Turma da Mônica em espanhol “Monica y sus amigos”. Disponível em: https://www.youtube.com/user/monicaysusamigos. Acesso em: 25 mar. 2021.

25 Versão da Turma da Mônica em inglês “Monica and friends”. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC54BNgZlPoWZg-Jg66Dt9SA. Acesso em: 25 mar. 2021.

26 Versão turma da Mônica em LIBRAS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WDHFOT_XNRE. Acesso em: 25 mar. 2021.

por meio dessas tecnologias. Trazer temas que chamam a atenção dos alunos pode ajudá-los a se expressarem melhor nos meios digitais, o que traz um aporte significativo para as aulas de espanhol. Na atividade apresentada, a professora teve papel de mediadora respondendo a todos os comentários dos alunos e utilizando-se de perguntas provocativas aliadas ao que já havia sido mencionado por eles. No Meet, sempre trazendo o que cada aluno disse – citando os nomes de cada um – como uma forma de aproximação entre eles. O *chat* do Google Meet também deve ser sempre verificado pelo professor, e de preferência citado em aula – sempre com o nome do aluno ou da aluna – para que se sinta incluído no espaço da aula, mesmo que por diferentes motivos não possa ligar a câmera e o microfone ou seja tímido(a) para fazê-lo.

Ou seja, o espaço tanto do *classroom* quanto do Meet pode servir para fomentar discussões também, e não somente mandar *links* ou dar aulas. A construção das aulas de forma colaborativa e envolvendo os alunos funcionou bem em nosso contexto e permitiu o engajamento maior dos alunos nas aulas e principalmente a comunicação na língua meta, fazendo com que o aprendizado fosse mais significativo.

Considerações finais

Os processos de planejamento, implementação e avaliação de atividades *on-line* de língua espanhola no IL da UFSCar durante a pandemia evidenciam que o trabalho desenvolvido envolvendo a comunicação e principalmente os *circuitos comunicativos* e tendo o aluno como principal agente de seu conhecimento contribuiu para favorecer a aprendizagem de língua espanhola.

As aulas por meio do Meet ajudaram a criar vínculo e engajamento entre os alunos e a professora, o que resultou em aportes significativos para as aulas. A quantidade e qualidade da participação síncrona e assíncrona dos alunos nas atividades propostas foi bastante regular ao longo do curso, o que foi motivo de surpresa para a professora, em comparação àquilo que costuma ocorrer nos cursos presenciais, com a evasão de parte dos alunos antes do término dos cursos.

No caso das aulas de espanhol oferecidas no Instituto de línguas de forma *on-line* no segundo semestre de 2020, percebeu-se uma diminuição do número de desistência (evasão) nos cursos e temos como hipóteses os seguintes fatores: a flexibilidade de horário para realização das atividades no formato remoto, de forma síncrona e assíncrona e a não necessidade de deslocamento presencial até a universidade, o que acarretou redução nos custos dos alunos. Além disso, apontamos como fator favorável do ensino remoto no IL a possibilidade de preenchimento das vagas com alunos de outros *campi* – a exemplo de Sorocaba – que puderam participar, processo que seria inviável se fosse na modalidade presencial em São Carlos.

Com relação às contribuições do período de formação da equipe para a utilização das ferramentas digitais, consideramos que foram fundamentais as fases inicialmente delimitadas neste texto para que os professores em formação pudessem entender os diferentes tipos de canais para alcançar engajamento, além de aprender a explorar os principais recursos das plataformas utilizadas. Mesmo as dificuldades citadas no texto como a perda do *link* por parte dos alunos ou o barulho proveniente de outras salas de *chat* geraram um engajamento – e em espanhol, o que foi produtivo para a aprendizagem do idioma. Além disso, o uso das ferramentas permitiu aos professores em formação aproveitar esse conhecimento para futuras aulas nesse cenário pandêmico.

Esse contato com a língua estrangeira que as aulas síncronas permitem, ao gerar engajamento, propiciam o *input* – ou *affordance*, como define Menezes (2010) – ou seja, favorece que o aluno tenha contato com a língua-alvo e passe a produzi-la, o que será primordial para seu aprendizado em língua estrangeira, já que o uso da língua é constante e, as aulas síncronas, propiciam o espaço para a produção linguística.

Embora algumas dificuldades de ordem técnica possam dificultar a implementação das atividades síncronas, consideramos estas essenciais para o desenvolvimento de engajamento dos alunos e para o estabelecimento de vínculo e interação entre a professora e os alunos e entre os alunos, visando o uso mais significativo da língua.

Consideramos que as experiências e a teorização sobre elas puderam contribuir para um ensino mais significativo e participativo, considerando as aulas síncronas como um meio de produção do *affordance*, e certamente influenciarão nossas práticas docentes futuras, seja na modalidade presencial, remota ou híbrida.

Referências

ABIO, G. Formación digital de professores. Uma revisión del tema con énfasis em los modelos de competenciais/literacidades digitales. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761. Acesso em: 24 mar. 2020.

BARBOSA, M. da S.; JÚNIOR, M. A. B. Engajamento e interatividade no ensino remoto: a sala de aula digital em tempos de pandemia. **Revista Linguagem, Ensino e Educação**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 36-57, 2020. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/lendu/article/view/6367/5560. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOTTA, S.; BRIGA, J.; PIMENTEL, E. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. *In*: **Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Rio de Janeiro, 26-30 de novembro de 2012. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1705/1466. Acesso em: 04 mar. 2021.

FRAGA, L. B. F. F. de. **O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua estrangeira**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70689. Acesso em: 09 fev. 2020.

GREGOLIN, I. V. La integración de tecnologias en la enseñanza de español como lengua extranjera: algunos planteamientos. *In*: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española em Brasil**: enseñanza, formación de professores y resistência. Brasília: Consejería de Educación de España, 2018. p. 62-70. Disponível em: https://bit.ly/36ujw3B. Acesso em: 20 mar. 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2003. p. 44-70.

MENEZES, V. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

MENEZES, V. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161. Disponível em: http://www.veramenezes.com/affordance.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA**, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: https://bit.ly/36zPGdS. Acesso em: 05 fev. 2021.

SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I.V. **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

TALLEI, J. Desafios y reflexiones acerca del uso de las tecnologias de la información y la comunicación en la enseñanza de idiomas: el alumno y la interacción social em el aprendizaje. **Revista Eletrônica do Geppele**, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54117/1/2014_art_jitallei.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Atividades assíncronas com WhatsApp para ensino-aprendizagem de habilidades integradas em inglês como língua não nativa no ensino remoto

Amanda Post da Silveira

Introdução

Visto o contexto da pandemia do COVID-19, que impossibilitou as aulas presenciais no Brasil no primeiro e segundo semestres de 2020, um plano emergencial foi elaborado pelo comitê gestor do Instituto de Línguas (IL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) daquele ano para uma oferta de cursos de língua estrangeira (LE) no modo remoto à comunidade acadêmica da UFSCar e ao público externo. A diretoria do IL decidiu que os cursos seriam divididos em encontros síncronos de 1 hora e 20 minutos semanais, atividades assíncronas de 2 horas, e encontros tutoriais de 40 minutos, totalizando 4 horas de atividades em 8 semanas de aulas, totalizando 32h.

Neste capítulo, descrevo os meios teóricos e práticos utilizados na elaboração, implementação e avaliação de uma atividade assíncrona, criada por mim, que também ministrei o curso de inglês intermediário. A atividade a ser descrita foi elaborada com o fim de desenvolver de modo integrado as habilidades escritas, orais (fala elicitada e espontânea) e auditivas (compreensão de texto elicitado) em torno de um tema para a execução de tarefas relacionadas ao tema.

O tema abordado foi escolhido em função de os alunos desse curso de língua inglesa intermediário serem todos alunos de graduação e pós-graduação da UFSCar. Como seus interesses convergiam para a aplicação da língua inglesa para fins acadêmicos, o tema escolhido para esse conjunto de atividades assíncronas foi relatar e discutir interesses de pesquisa e de disciplinas acadêmicas, dependendo do nível acadêmico dos alunos, através do gênero Pop Science, ou Popularização da Ciência.

Descrição das atividades assíncronas

Primeiramente, tivemos uma aula expositiva sobre Pop Science, em que lemos e discutimos alguns artigos de revistas como *Scientific American*, *New Scientist* e *Psychology Today*, além de alguns vídeos no YouTube de cientistas e jornalistas e, a partir desses materiais, fizemos exercícios de distinção entre gêneros de escrita acadêmica e Pop Science.

As ideias para a elaboração das tarefas que são descritas aqui foram uma sequência deste assunto, em que propus que os alunos produzissem um texto de Pop Science a respeito de seus interesses acadêmicos e de pesquisa. Como característica do gênero Pop Science, os alunos deveriam descrever seus interesses para um público geral, não especializado, que tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. Assim, os alunos tinham como atividade assíncrona a produção desses textos e foram avisados que a realização dessa atividade serviria para a próxima atividade assíncrona, sobre a qual seriam informados na próxima aula síncrona.

A atividade assíncrona preparada a partir do texto de Pop Science dos alunos contou com o uso do app WhatsApp, que é uma ferramenta digital amplamente utilizada por pessoas de todas as idades, níveis de educação, e de fácil utilização por pessoas de todos os níveis de alfabetização digital. Cada dupla de alunos, então, utilizando o WhatsApp, para gravar as suas interações orais, deveria realizar a seguinte sequência de tarefas:

1) Aluno A lê texto Pop Science que produziu em inglês para Aluno B;
2) Aluno A lê perguntas elaboradas a respeito do seu texto para testar a compreensão de Aluno B sobre seu assunto. Fala espontânea em língua inglesa é utilizada para explicações, esclarecimentos entre ambos e para respostas de Aluno B.
3) Aluno B lê texto Pop Science que produziu em inglês para Aluno A;
4) Aluno B lê perguntas elaboradas a respeito do seu texto para testar a compreensão de Aluno A sobre seu assunto. Fala espontânea em língua inglesa é utilizada para explicações, esclarecimentos entre ambos e para respostas de Aluno A.
5) Enviar as gravações para a professora também via WhatsApp.

Embasamento teórico para a criação e implementação das atividades assíncronas descritas

Uso de gêneros textuais e temas para fins de ensino de língua não nativa

Dentro do mundo globalizado em que vivemos, cada vez mais tem sido necessário um meio linguístico comum, uma língua franca, em que pessoas de diversos países, culturas e falantes de muitas línguas nativas diferentes possam comunicar-se para fins comunicativos comuns. Por exemplo, conferências internacionais, com frequência, reúnem pessoas de diversos países e faz-se necessário que as palestras principais, especialmente, sejam ministradas em uma língua que a maioria dos participantes do evento entenda. Claramente, o papel de língua franca para diversos fins tem sido exercido pela língua inglesa na atualidade.

Os alunos que procuram cursos de língua inglesa têm esses objetivos comunicativos em mente quando procuram aprender a língua inglesa: eles querem ser capazes de usar a língua inglesa para seus objetos comunicativos. Como afirmado por Marcuschi (2008), é impossível não se comunicar oralmente senão por algum gênero ou texto. Por exemplo, quando estou

conversando com uma amiga por telefone, estou exercendo um gênero de fala telefônica com uma expressão característica (por exemplo, "alô") uma linguagem informal que caracteriza a fala de pessoas próximas, como familiares, e uma despedida característica (como, “boa semana”, “abração"). Com isso, vemos que os gêneros textuais consistem em mais do que tipologias de textos, fazem parte dos nossos contextos de comunicação do nosso dia a dia na forma de textos orais ou escritos, sendo que é por intermédio dos gêneros textuais que nos comunicamos para os diferentes fins de socialização que nos são necessários (CARLOS; BORDINI, 2012). Como os gêneros textuais são parte do nosso cotidiano comunicativo, são também um fator muito importante no ensino de línguas não nativas, porque através deles é possível ensinar-aprender questões sociais, de interação, de cultura, e não apenas estruturas linguísticas, como regras gramaticais isoladas.

Conforme Marcuschi (2008, p. 159), “[...] os gêneros não são entidades formais, mas, sim, entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Assim, concordo com Carlos e Bordini (2012) quando afirmam que no ensino de línguas não nativas a exposição dos alunos aos muitos conhecimentos que caracterizam os gêneros textuais possibilita que esses compreendam as funcionalidades de tais gêneros no meio social, o porquê de se ler um determinado texto ou de se escutar uma fala em específico, para que quando lhes for pedida a produção de um texto escrito ou oral na língua não nativa, lhes sejam claras as motivações comunicativas de direcionar uma determinada mensagem a uma audiência específica para um fim comunicativo específico. Por exemplo, no gênero palestra acadêmica, devemos fazer uma exposição oral de um assunto, normalmente, para um público especialista em uma conferência; é feita uma exposição também visual através de *slides*, por exemplo, que acompanham a fala do palestrante para auxiliar a compreensão da audiência sobre o assunto, com o objetivo de tornar público um método de pesquisa e/ou resultados de uma pesquisa científica. Uma palestra acadêmica envolve a exposição de um tema pesquisado pelo cientista que profere a palestra e é tipicamente multimodal.

Daí vem a importância do ensino de língua não nativa baseada em temas, pois gêneros textuais e orais envolvem temas. Quando falamos com alguém, um vizinho, por exemplo, além de termos uma fala informal, que caracteriza o gênero de falar com conhecidos, falamos sobre um ou vários assuntos, normalmente, relativos à nossa rua, vizinhos, arredores, coleta de lixo, a temperatura, etc. Enfim, utilizamos um gênero textual ou oral para comunicar algo. Isso que é comunicado é o tema. Usando exemplo anterior, o gênero é uma conversa informal entre conhecidos e o tema é conversas de vizinhos. Agora, se você for um aluno brasileiro fazendo intercâmbio na Finlândia, chegado há menos de uma semana no país, e morando no *campus* da universidade em que seus vizinhos são de outras nacionalidades, com que língua você

pergunta para eles como é feita a coleta de lixo? Acredito que a língua franca desta situação seja novamente o inglês. São estes tipos de interações de vida real a que falantes de língua inglesa serão normalmente expostos e os temas a serem trabalhados nas aulas de língua inglesa devem acompanhar essas necessidades comunicativas.

Então, as escolhas de um tema como “comunicações em contextos acadêmicos” e a de um gênero textual como Pop Science estão baseadas nas necessidades comunicativas expressas pelos alunos do curso de inglês intermediário em que as atividades assíncronas aqui descritas foram propostas. Tais atividades terão aplicabilidade na vida dos alunos além da sala de aula e serão produtivas na busca de mais conhecimentos relativos ao gênero e ao tema, usando a língua inglesa. Com isso, alcança-se o objetivo da abordagem comunicativa de línguas não nativas, que é permitir que a língua inglesa seja tanto um fim como um meio para a comunicação no processo de ensino-aprendizagem (CELCE-MURCIA, 1991).

Integração das quatro habilidades no ensino de língua não nativa

Conforme Pardede (2017), a base filosófica da abordagem de habilidades integrativas é o conceito baseado no fato de que, na comunicação da vida cotidiana, as quatro habilidades linguísticas (fala, audição, escrita e leitura) são usadas em conjunto. Usar uma única habilidade é muito raro porque, por exemplo, sempre que duas ou mais pessoas se envolvam em uma conversa, elas estão ouvindo e também falando na interação. As quatro habilidades servem como uma ponte que conecta uma pessoa a uma sociedade. Em muitas formas de comunicação, as pessoas envolvem até mesmo todas as habilidades. Em uma palestra, por exemplo, o palestrante e o público “leem” os *slides* previamente escritos. O palestrante fornece explicação por meio da fala. Enquanto ouve a palestra, o público também faz suas próprias anotações. Em seguida, na sessão de perguntas e respostas, os alunos e o palestrante ouvem e falam por sua vez. Percebendo isso, para permitir que os alunos usem a língua que estão aprendendo em comunicação real, essas habilidades devem ser aprendidas em uma abordagem integrativa.

A abordagem de habilidades integradas enfatiza que a interação é o meio e o objetivo essencial da aprendizagem de línguas. Assim sendo, as atividades de aprendizagem devem ser direcionadas para capacitar o aluno a comunicar a mensagem quanto ao seu significado, ao invés de se concentrar na perfeição gramatical ou fonética. Em relação a isso, o domínio linguístico dos alunos aprendizes da língua não nativa é avaliado em termos do quanto eles desenvolveram suas habilidades e competências comunicativas. Para permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências comunicativas, as habilidades da língua não nativa não devem ser separadas. Conforme Harmer (2007), tanto as habilidades receptivas

(leitura e oitiva) quanto as produtivas (escrita e fala) são as duas faces da mesma moeda. Elas não podem ser separadas porque uma habilidade corrobora a outra em maneiras que ainda não são totalmente compreendidas.

O ensino integrado de habilidades linguísticas é diferenciado em dois tipos: ensino de línguas baseado em conteúdo e ensino de línguas baseado em tarefas. No entanto, um híbrido dos dois tipos é possível. No ensino de línguas não nativas baseado em conteúdo, os alunos praticam as habilidades de línguas não nativas enquanto se envolvem em atividades com foco em um assunto específico. No ensino de línguas baseado em tarefas, os alunos estão envolvidos em atividades que requerem compreensão, produção, manipulação ou interação em linguagem autêntica, enquanto a atenção é principalmente orientada para o significado, e não para a forma. Os alunos trabalham juntos para resolver um problema, realizar uma tarefa etc. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da atividade social na realização da tarefa proposta.

O ensino de línguas não nativas baseado em conteúdo talvez seja o modelo mais usado de integração de habilidades de línguas não nativas. Neste modelo, os alunos praticam as habilidades de línguas não nativas enquanto se envolvem em atividades com foco em assuntos variados, como notícias, atualidades, cultura, esportes ou ciências. Ou seja, todas as habilidades linguísticas são praticadas de forma comunicativa e integrada, enquanto os alunos estudam os conteúdos. O objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua não nativa alvo e o objetivo secundário é o domínio dos alunos sobre o conhecimento do conteúdo dos assuntos que estão sendo aprendidos. No método de Ensino de Linguagem Comunicativa, o termo “conteúdo” se refere a duas coisas: as funções ou os fins comunicativos para os quais os alunos usam a língua-alvo (por exemplo, fazer introdução, convite, saudação, entrevista, etc.) e o uso de assuntos para fins de ensino de segunda língua/língua estrangeira (CELCE-MURCIA, 1991). No ensino de línguas não nativas baseado em conteúdo, um tópico ou tema do assunto é empregado como um bloco de construção básico para unificar as habilidades da língua não nativa. Em outras palavras, as habilidades de linguagem estão entrelaçadas em torno do tópico/tema comum que está sendo aprendido (BROWN, 2001).

O ensino de línguas baseado em conteúdo inclui dois modelos vastamente utilizados no ensino de línguas não nativas: o modelo de ensino de línguas baseado em temas e o modelo baseado em tarefas (OXFORD, 2001). No modelo baseado em tema, as habilidades linguísticas estão interligadas ao estudo de um tema ou tópico (que seja muito interessante para os alunos e que ofereça um grande potencial de trabalhar as habilidades linguísticas através da comunicação sobre o assunto), que serve como contexto para o uso da linguagem. No processo de ensino-aprendizagem, o tema serve como estímulo para juntar duas ou mais habilidades linguísticas (BROWN, 2001). O ensino de línguas baseado em temas é aplicável em qualquer nível de

proficiência linguística, por isso é a forma mais útil e frequentemente usada de ensino de línguas baseado em conteúdo (BROWN, 2001).

Na aprendizagem de línguas baseada em tarefas, os alunos participam de tarefas comunicativas na língua-alvo. Tarefas comunicativas são atividades que podem ser independentes como unidades fundamentais e requerem compreensão, produção, manipulação ou interação em linguagem autêntica, enquanto a atenção é dada principalmente ao significado e não à forma (NUNAN, 1989). Para permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades na língua alvo, eles são designados para trabalhar em pares ou em grupo para resolver um problema, concluir uma tarefa ou criar um produto. Por exemplo, os alunos colaboram para criticar um poema, analisar um conto, representar cenas de uma peça, etc. Ao fazer as tarefas, eles devem se comunicar na língua alvo. Nesse contexto, as tarefas funcionam para ajudar a unificar duas ou mais habilidades linguísticas para facilitar a comunicação significativa na língua não nativa (NUNAN, 1989). Além disso, essas tarefas também servem como um meio de relacionar as habilidades da língua não nativa com a formação, objetivo, cultura e competência linguística dos alunos.

Usando o exemplo da atividade via WhatsApp assíncrona descrita neste capítulo, houve a intenção de aplicar tarefas que propiciassem a integração de habilidades linguísticas através de variadas tarefas (produção do texto escrito de Pop Science; leitura do texto; elaboração de perguntas escritas e leitura dessas para o colega; compreensão auditiva do texto, perguntas e respostas, respostas espontâneas de fala) em torno do tema proposto. A realização dessas tarefas possibilita a interação comunicativa significativa entre pares de proficiência linguística similar, de modo a integrar três das quatro habilidades linguísticas: escrita, fala (tanto elicitada quanto espontânea) e compreensão auditiva.

O uso do app WhatsApp como ferramenta de ensino-aprendizagem de habilidades integradas em inglês língua não nativa

A sala de aula de língua não nativa é um lugar em que não somente as condições de ensino e aprendizagem devem ser encontradas, mas também condições para que haja interação entre colegas e professores (SANTOS; SILVA; DUTRA, 2018). Isso pode acontecer tanto de forma presencial, quanto de forma virtual, podendo ser de modo assíncrono também. Apenas o encontro presencial ou síncrono não é suficiente para que se dê o aprendizado de uma língua, uma vez que o aprendizado não ocorre somente na interação síncrona entre professor e alunos, mas também de forma autônoma e assíncrona. É principalmente nos momentos de estudo da

língua inglesa de forma independente ou assíncrona que as redes sociais têm colaborado para a interação e troca de informações na língua alvo dos aprendizes. Especialmente no momento pandêmico atual, as redes sociais têm prestado um importante serviço como auxiliares no ensino e aprendizagem de línguas não nativas.

As redes sociais são *sites* de internet que oferecem um meio de interação e comunicação entre um grande número de pessoas de diversos contextos sociais. No contexto de pandemia atual, cada vez mais, tem sido papel do professor ser um orientador nos meios virtuais, promovendo trocas linguísticas em um ambiente descontraído, para que os alunos não se sintam monitorados ou julgados pelos colegas ou pelo professor (SANTOS; SILVA; DUTRA, 2018).

Uma palavra-chave na inserção das redes sociais como meio de ensino-aprendizagem de línguas tem sido “autonomia”. A colaboração autônoma no processo de aprendizagem de língua inglesa (ou qualquer outra língua não nativa) se faz possível quando o professor promove aos alunos um espaço de interação em grupo em uma rede social (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016), seja ela de uso habitual dos alunos, como Facebook ou WhatsApp, para que a alfabetização digital em uma ferramenta não seja um entrave para a atuação autônoma dos alunos na tarefa linguística. As tarefas a serem realizadas no meio virtual em grupo podem ser as mais variadas: podem ser um debate, entrevistas, qualquer proposta que promova a colaboração entre os alunos para construir conhecimentos sobre a língua não nativa e aumentar o acesso dos alunos a essa língua (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

O uso de ferramentas tais como WhatsApp e Facebook notadamente estimulam a autonomia dos alunos e servem como motivador para a interação em língua inglesa não só em aulas no modo presencial, mas também no modo remoto síncrono e assíncrono, bem como promove o uso da língua alvo em contextos de interação espontânea. A utilização de recursos digitais que sejam parte integrante da vida diária dos alunos, portanto, deve ser algo a ser integrado também no processo de ensino-aprendizagem de línguas não nativas (SANTOS; SILVA; DUTRA, 2018).

O uso do app WhatsApp na atividade de entrevistas que descrevo neste capítulo foi notadamente um motivador de produção de fala em língua inglesa, sendo um meio de promoção de comunicação significativo na língua alvo e um facilitador da produção oral elicitada e espontânea. Assim, corroboro trabalhos que têm mostrado que o ensino e aprendizado de línguas não nativas é favorecido com a inserção das tecnologias de informação e comunicação quando utilizadas com o fim de promover a aprendizagem crítica, da construção de conhecimento e da possibilidade de revisar o que está sendo aprendido e produzido (IDALGO, 2016; SANTOS; SILVA; DUTRA, 2018).

Resultados da aplicação da atividade assíncrona via WhatsApp e discussão teórica

Começarei por analisar os resultados da recepção pelos alunos. A escolha do tema Pop Science para a aula de nível intermediário deu-se em função das respostas dos alunos a um questionário de *background* linguístico e interesses que apliquei como atividade assíncrona na primeira aula do semestre; o questionário foi uma adaptação do referido em Post da Silveira (2016). Portanto, a escolha do tema foi feita com base nos interesses manifestados pelos alunos em tópicos de inglês para interação acadêmica. Com isso, a resposta obtida frente às propostas de atividades que realizei com o grupo sobre o tema Pop Science foi a motivação dos alunos em participar das atividades e a realização das atividades assíncronas por todos os participantes, como a produção do texto de Pop Science na sua área de interesse acadêmico e a elaboração das perguntas para os colegas. Nesta primeira tarefa, o objetivo do ensino era trabalhar a habilidade de escrita em língua inglesa.

A escolha da ferramenta digital WhatsApp foi feita por ser um app de uso por todos os alunos da turma; eu já havia inclusive criado um grupo de WhatsApp da turma de intermediário através do qual nos comunicávamos na língua inglesa para avisos e tira-dúvidas desde o primeiro dia de aula. Então, o uso do app Whatsapp foi uma escolha muito bem recebida pelos alunos também para a realização da atividade oral aqui descrita, porque não causou um desafio de letramento digital, que alguma outra ferramenta digital menos conhecida pelos alunos poderia causar, e, sim, foi um fator motivador para o desenvolvimento das práticas comunicativas orais de fala elicitada e espontânea e compreensão de fala em língua inglesa, que eram os objetivos desta etapa da atividade. Conforme pedido nas instruções da atividade, os alunos tiveram facilidade em realizar a leitura do texto e fazer perguntas para os colegas, havendo trocas de turnos, alternando também fala elicitada e fala espontânea em língua inglesa, gravando a interação e enviando para a professora via WhatsApp.

Os resultados mostram que os objetivos de desenvolvimento e uso da língua alvo foram alcançados, que o uso da ferramenta WhatsApp motivou os alunos a desenvolverem e concluírem as atividades no meio remoto e em condições de isolamento, que foram condições que eu e outros colegas professores observamos como desmotivadoras para realização de atividades assíncronas por alguns alunos. Então, posso afirmar que a minha experiência com a aplicação de ferramentas digitais, especialmente o WhatsApp, para a prática e desenvolvimento de habilidades integradas de inglês como língua não nativa foi de sucesso quanto ao alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial no ensino remoto no caso excepcional do isolamento social causado pela pandemia.

Considerações finais

Neste capítulo, descrevo o processo de idealização, implementação e resultados de uma atividade assíncrona fazendo uso da ferramenta digital WhatsApp para desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas por aprendizes de língua inglesa de nível de proficiência intermediário do Instituto de Línguas da UFSCar na modalidade de ensino remoto. Discorro sobre o *background* teórico que me orientou na confecção da referida atividade e dou exemplos de como foram feitas as aplicações das teorias na implementação das tarefas. Desse modo, advogo pelo ensino de habilidades integradas como um meio de ensino de língua comunicativo e significativo de língua não nativa. Especialmente, mostro que a integração de abordagens comunicativas focadas em conteúdos e tarefas em comunicação surtiu resultados de motivação e cumprimento dos objetivos da proposta da atividade. Em consonância com a proposta comunicativa de uso de linguagem real em contextos de interação reais para ensino de línguas, os resultados desta pesquisa mostram que o uso de tecnologias de comunicação e informação que fazem parte do cotidiano dos aprendizes pode ser integrado com muito sucesso nas práticas comunicativas que visam o ensino-aprendizagem de línguas não nativas. Neste capítulo, demonstro que o app WhatsApp pode ser um grande aliado para o ensino-aprendizagem de habilidades linguísticas integradas em interação comunicativa no meio remoto.

Referências

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy 2. ed. New York: Pearson Education, 2001.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3. ed. Heinle & Heinle: Boston, MA, 1991.

CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**, v. 1, 2012.

IDALGO, L. **O uso do Facebook no contexto escolar**: os gêneros meme e fotopoema para a produção textual em língua inglesa. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** 4. ed. Essex England: Pearson Education Limited, 2007.

LEANDRO, D.; WEISSHEIMER, J. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OXFORD, R. **Integrated skills in the ESL/EFL classroom**. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearninghouse on Languages and Linguistics, 2001.

PARDEDE, P. Integrated Skills Approach in EFL Classrooms: A Literature Review. *In:* **Proceedings of the English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015-2018**. UKI Press, Indonesia, Jakarta, p. 147-159, 2017.

SANTOS, C. P.; SILVA, L. I.; DUTRA, A. O WhatsApp como ferramenta para a prática oral e escrita em língua inglesa. **Brazilian English Language Teaching Journal (BELT)**, v. 9, n. 2, p. 492-507, 2018.

SHAO, K. Q.; PEKRUN, R.; NICHOLSON, L. J. Emotions in classroom language learning: what can we learn from achievement emotion research? **System**, v. 1, n. 86, p. 102-121, 2019. DOI: 10.1016/j.system.2019.102121

Estereótipos: o ensino de inglês para indígenas a partir do audiovisual como recurso para o ensino decolonial e pedagógico

Amarildo Rodrigues
Amanda Post da Silveira

Introdução

Com a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus e as restrições, consequentemente impostas, a oferta do curso de Inglês para Indígenas pelo Instituto de Línguas (IL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) adotou a modalidade remota. O curso em questão, nomeado *Inglês para Indígenas* – Básico 2, equivale ao nível A1 do Quadro Comum Europeu. Por conseguinte, ao decorrer das aulas foi trabalhada a atividade síncrona *Stereotypes* ("Estereótipos") em que o decolonial e o pedagógico também foram possibilitados. Esse capítulo pretende apresentar as perspectivas decolonial e pedagógica, além da linguística, que foram possibilitadas a partir da aplicação de uma atividade síncrona durante o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira correspondente à turma de estudantes indígenas.

Os doze encontros que compuseram o curso estiveram dispostos em três ciclos temáticos, segundo o interesse demonstrado anteriormente pelos estudantes em um formulário de coleta de alguns outros dados: *Oral narratives*; *Audiovisual*; *Indigenous living experience in the university*. A atividade em questão esteve inserida no segundo ciclo, mais especificamente aplicada durante a quinta e a oitava aula, dada a ocasião em que o foco seria o vocabulário e a adjetivação. Dessa maneira, *Stereotypes* ("Estereótipos") foi elaborada com base nos interesses demonstrados pelos indígenas matriculados e aplicada em duas partes "independentes entre si", ou seja, "independentes" porque a participação em apenas uma das partes não impede o desenvolvimento da outra parte.

A proposta geral da atividade como um todo, em suas duas partes, é a interação dialógica entre os participantes a partir das impressões expostas, focalizando aspectos linguísticos, especialmente quanto à caracterização física e psicológica dos personagens dos vídeos através da adjetivação e do vocabulário em língua inglesa. Respeitando as diretrizes do Instituto quanto aos direitos autorais, todo o material exibido foi encontrado e está disponível livremente na plataforma YouTube, o que motivou nossa escolha. Em um primeiro momento, a proposta era de que todos os estudantes e o professor assistissem a um compilado de cenas recortadas das seguintes obras audiovisuais: *Pawnee* (1957), *Arrowhead* (1953), *Reprisal* (1956), *The Great Sioux Massacre* (1965), *Tomahawk Trail* (1957), *Cheyenne Autumn* (1964) e *Winterhawk* (1975). Já em um segundo momento, a proposta era de que trechos da animação, do anúncio e dos seguintes filmes fossem assistidos pelos participantes: *Peter Pan* (1953), *The Searchers* (1956), *Keep America Beautiful* (1971), *Pocahontas* (1995), *Smoke Signals* (1998) e *The Lone Ranger* (2013). Considerando a interação mediada pelo diálogo realizada nas duas partes da atividade, poderíamos sintetizar o diálogo em questionamentos, como i) a pluralidade cultural dos povos indígenas foi respeitada ou houve um reducionismo, de forma que a culturalidade indígena foi

representada de maneira estereotipada?; ii) houve estereotipação dos povos indígenas?; iii) as representações e o contexto das cenas permitem apontamentos sobre o Inglês como Língua Franca (ILF)?; iv) os indígenas, no que tange à oralidade, são retratados com verossimilhança ou a representação de seu modo de falar soa como não natural? Tendo isso em vista, nossa intenção com a atividade foi a de trabalhar a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, bem como as opressões e a criticidade no processo de ensino, seja durante a elaboração ou aplicação da atividade. Para isso, tomamos as produções de Catherine Walsh (2010, 2013, 2017) e Paulo Freire (1967, 1968) como principal arcabouço teórico.

Pedagogia decolonial

De início, salientamos nossa adesão ao jogo linguístico[27] como posicionamento político produzido pela pensadora Catherine Walsh: nossa opção por empregar *decolonial* ao invés de *descolonial* faz coro à justificativa da pensadora, que opta por não utilizar o segundo termo, mesmo que isso não signifique diferença conceitual alguma. Nas palavras da autora:

> Suprimir o “s” é opção minha. Não é promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. (WALSH, 2013, p. 25).[28]

Assim, fazendo um paralelo com o significado do morfema “des” na língua portuguesa, que também indicaria essa ideia de desfazer e/ou refazer no que diz respeito à colonialidade em suas mais diferentes manifestações, optamos por *decolonial* justamente a fim de marcarmos nossa posição, já que intencionamos “pôr em evidência que não existe um estado nulo do colonial, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir.” (*Id*., *Ibid*.).

Novas reflexões e considerações pedagógicas junto de novas releituras no que diz respeito à problemática histórica da (des)humanização e (des)colonização são possibilitadas pelo fluxo de ressurgência e insurgência diante das conjunturas atuais, conforme afirma Walsh (*Id*., *Ibid*., p. 31). Os impactos disso estão no combate à “colonialidade — política, ontológica, epistêmica, espiritual, existencial” (*Id*., *Ibid*., p. 32), isto é, na luta contra as várias formas de colonialidade manifestas atualmente. Assim se dá o que a autora chama de “decolonial pedagógicamente” e “pedagógico decolonialmente”.

27 Cf. Walsh (2010, p. 15) e Walsh (2017, p. 18, 30, 292).

28 Traduzido do original: “Suprimir la 's' es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del 'des' y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir” (WALSH, 2013, p. 25).

Mas antes, é preciso entender que essa relação está entre o pedagógico e o decolonial. Isso significa dizer que as pedagogias críticas, como iniciada por Paulo Freire (1967), não são alheias ao contexto “dos povos e da gente”, mas internas “às realidades, subjetividades e histórias vividas” e que se tornam parte do combate “e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - antes da negação de sua humanidade - de ser e tornar-se humano.” (WALSH, 2013, p. 31[29]). Ou melhor, o pedagógico e o decolonial são pensados dentro do contexto sócio-histórico e político. À vista disso, pensar o “decolonial pedagogicamente” é considerar as realidades, subjetividades e histórias de vida ao ensinar, ao aprender, ao refletir, ao agir. Do mesmo modo, acarreta que pensar o “pedagógico decolonialmente” é ter em consideração os saberes sociais, históricos e políticos daqueles com quem se ensina e aprende ao refletir e ao agir.

Ainda, é possível dizer que a fronteira entre “a pedagogia e o pedagógico” não está restrita ao sentido comumente atribuído, relacionando a atuação desse campo apenas a “a educação e [a]os espaços escolarizados”, mas compreendê-las como “metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação” (*Ibid.*, p. 29[30]), ecoando um dos dizeres de Freire. Partindo disso, é possível compreender a relação entre pedagogia e práxis, uma vez que Walsh entende a pedagogia como uma prática e um processo sociopolítico produtivo, como uma metodologia essencial e indispensável, embasada no contexto social, histórico e político das pessoas (*Id.*, 2017, p. 36), o que resulta em um agir diante de uma manifestação de colonialidade.

Assim, “as lutas sociais são cenários pedagógicos”, pois são uma ação causada por uma reflexão diante de um aspecto político, ontológico, epistêmico, espiritual e/ou existencial da colonialidade inserido em uma conjuntura social, histórica e política. Noutros termos, relembrando a ligação entre pedagógico e decolonial somado à concepção de pedagogia e à de pedagógico, a pedagogia decolonial pode ser enxergada como uma “práxis político-pedagógica”. A título de exemplo, podemos citar as lutas sociais que os povos indígenas enfrentam, especialmente na América Latina, como forma de resistência para manter e praticar seus saberes e suas vivências[31]. O que acontece na Terra Yanomami com o ataque de garimpeiros aos indígenas em Roraima é um claro exemplo disso[32], pois mostra a postura político-pedagógica desse grupo diante de uma situação de opressão: com enunciados como “Nós sabemos cuidar da nossa

29 Traduzido do espanhol pela segunda autora do capítulo.

30 Traduzido pela segunda autora do capítulo.

31 OLIVEIRA, V.; FERNANDES, V. *Garimpeiros atiram contra Polícia Federal em região de conflito da Terra Yanomami*. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/05/11/policia-federal-e-garimpeiros-entram-em-confronto-na-regiao-de-conflito-na-terra-yanomami.ghtml. Acesso em: 11 maio 2021.

32 Cf. REPÓRTER ECO. Garimpeiros ilegais ameaçam futuro do povo Yanomami. YouTube, 01/07/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5lOwnFIv4sA. Acesso em: 11 maio 2021.

terra e da nossa floresta", mostram que tirar-lhes aquele território é tirar-lhes algo sagrado, então faz-se necessário demonstrar que aquela região não é simplesmente um pedaço de terra servil aos interesses lucrativos[33]. Nas palavras da autora:

> As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir. É só reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir... (*Id.*, 2013, p. 29).[34]

Interculturalidade crítica

Com a luta contra a colonialidade, faz-se necessário "[...] tornar visíveis, confrontar e transformar as estruturas e instituições que posicionam diferencialmente grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial" (*Id*., 2010, p. 15)[35] que, em consequência, é uma "ordem em que todos temos sido, de uma forma ou outra, partícipes" (*Ibid.*, p. 15)[36]. Assim, ao questionar a racialização, subalternização e inferiorização, bem como a dinâmica do poder resultante do controle social, a interculturalidade crítica permite o surgimento de condições que conduzem ao diálogo e compreensão de "maneiras distintas de ser, viver e saber", enquanto propicia "legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito" (*Ibid.*, p. 15).[37]

Por isso, o trabalho com essa perspectiva pode ser resumido em "Um trabalho que procura desafiar e quebrar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, e encorajar novos processos, práticas e estratégias de intervenção para ler criticamente o mundo, como disse Freire, e compreender, (re)aprender e agir no presente" (*Ibid.*, p. 15).[38]

À vista disso, a interculturalidade crítica serve como uma ferramenta pedagógica, já que interrogar as demonstrações de colonialidade, seja ela política ou epistêmica, como as investidas contra a demarcação de terras indígenas ou como ao considerar os saberes indígenas primitivos,

---

33 Cf. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Fora garimpo! Uma mensagem dos Yanomami e Ye'kwana. YouTube, 23/11/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sD7xfUgK7M4. Acesso em: 11 maio 2021.

34 Traduzido do original: "Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir…" (*Id.*, 2013, p. 29).

35 Traduzido do original: "visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial."

36 Traduzido do original pela segunda autora.

37 Traduzido do original pela segunda autora.

38 Traduzido do original: "Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re) aprender y actuar en el presente."

por exemplo[39]. Portanto, ao juntar pedagógico e decolonial, poderíamos propor a seguinte equação: interculturalidade crítica + decolonial = pedagogia decolonial. O que equivale a dizer que a interculturalidade crítica pode ser interpretada como processo, projeto e estratégia capaz de realizar mudanças nos invólucros coloniais políticos, ontológicos, epistêmicos, espirituais e existenciais.

Opressões

Diferente do jogo linguístico anterior, aquele entre *decolonial* e *descolonial*, feito por Walsh e por nós aderido, mesmo que entendamos e concordemos com a terminologia de Freire, *mutatis mutandis*, preferimos não a aderir totalmente devido ao nosso posicionamento que compartilha da mesma justificativa que embasa a criação dos tais termos. Com isso, buscamos uma ressignificação do aspecto negativo comumente atribuído a eles. Assim, optamos por não eliminar de nossa fala os vocábulos *escola*, *professor, aluno* e *aula* ao invés de somente usarmos *círculo de cultura*, *coordenador de debates*, *participante do grupo* e *diálogo*[40], entre outros, por exemplo.

Como bem ressaltado por Francisco C. Weffort, de maneira geral, no prefácio de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), o que Freire trata pode se aplicar ao aprendizado, não estando restrito apenas à alfabetização, que é seu foco de atuação e de relato. Sendo assim, também se aplica ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, respeitando as devidas mudanças e proporções.

“Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (*Id.,* 1968, p. 40). Assim, quando trata da ameaça à humanização, da ameaça à liberdade e, portanto, da opressão, a relação entre opressores e oprimidos a partir da visão do primeiro, do dominante contra dominado, torna-se essencial para que possamos compreender as manifestações de opressão. Essa visão do dominante em relação ao dominado pode ser sintetizada nas seguintes palavras do pensador brasileiro:

> Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (*Id.*, *Ibid.*, p. 46).

---

39 Cf. SÔNIA Guajajara desmonta preconceito indígena de senadora do PSL. TV 247. 1 vídeo (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IL9z5k24xI8. Acesso em: 30 mar. 2021.

40 Cf. Walsh (1967, p. 129).

Permanecendo nessa ótica, um dos instrumentos utilizados pelos opressores contra os oprimidos é a prescrição, já que "é a imposição da opção de uma consciência a outra" (*Id.*, *Ibid.*, p. 36). Isso quer dizer que os opressores alheiam a consciência dos oprimidos, buscando impor-lhes o que é mais conveniente a fim de manipulá-los[41]. De maneira que, em termos freirianos, para a superação da contradição opressores-oprimidos e seus quefazeres antagônicos, "que é a libertação de todos" (*Id.*, *Ibid*., p. 37), é essencial a ação e a reflexão. Ou seja, contra a opressão, a práxis é necessária.

Criticidade

Ação e reflexão têm a criticidade como impulsionadora de sua irrupção. Isto posto, ação e reflexão conjuntamente compõem a práxis, que é "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (*Id.*, *Ibid*., p. 41). Para isso, a criticidade atua sobre o estado de consciência que envolve a percepção de mundo dos sujeitos. Essencialmente, é possível a distinção entre dois tipos de consciência: ingênua e crítica, sendo elas antagônicas.

De um panorama geral, a predominância da consciência ingênua é propiciada pelo sistema educacional, uma vez que não estimula o desenvolvimento da consciência crítica e restringe "a sua perigosa superposição à realidade" (*Id*., 1967, p. 102) no estudante[42]. Ao contrário, a consciência epistemológica é "como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta" (FREIRE, 1996). Enquanto a consciência ingênua serve à educação como prática de dominação, a consciência crítica serve à educação como prática de liberdade. Assim sendo, a educação concebida da primeira maneira nega o diálogo, mistifica a realidade e "assistencializa", o que a torna antagônica à segunda maneira, em que há o diálogo, desmistifica a realidade e criticiza (*Id*., 1968, p. 81). Logo, com a predominância da consciência ingênua pelos fatores que compõem o emprego da educação de forma desumanizadora e violenta, está a aproximação de uma concepção "bancária" da educação em detrimento de uma concepção problematizadora.

Em decorrência disso, nosso sistema educacional possui um nível de aproximação maior com a educação "bancária", antagônica à outra concepção. Desse modo, enquanto as escolas estão mais próximas de um modelo antidialógico em que o educador é visto como superior ao

41 A respeito disso, diz: "Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados 'incultos'. Dos 'absolutamente ignorantes' que, 'incapazes de dirigirem-se', necessitam da 'orientação', da 'direção', da 'condução' dos que se consideram a si mesmos 'cultos e superiores'." (FREIRE, 1967, p. 129).

42 "A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua.", acrescenta Paulo Freire (1967, p. 102).

educando, isto significa uma relação vertical entre professor e aluno em que aquele é superior a esse e também que o processo de aprendizagem se dá por meio do "depósito" de conteúdo feito pelo professor no aluno, assim, do educador no educando sem que a criticidade tenha espaço. Como consequência, equivale dizer que a educação problematizadora da qual trata Freire (1967, 1968) se baseia em uma relação vertical de aprendizagem entre educador e educando, portanto, não apenas um depósito de conteúdo do professor no aluno, mas uma troca mútua de conhecimentos entre educador-educando e educando-educador, que promove a reflexão crítica dos sujeitos sobre a realidade social[43].

Resgatando a fala de Weffort, em um último paralelo, no prefácio da obra de 1967, a relação freireana entre conscientização e aprendizado "tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado". Além disso, complementa ao dizer que "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando". Então, a relação entre conscientização e aprendizado é intrínseca, em que "o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real, e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência [crítica]" (*Id.*, 1967, p. 8-11).

Atividade síncrona e as múltiplas perspectivas

Como se trata de uma atividade inserida em um contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, consequentemente, há a possibilidade de uma perspectiva linguística. Entretanto, por meio dessa mesma atividade síncrona, vemos outras perspectivas também possíveis: a perspectiva decolonial e a perspectiva pedagógica, de modo que possamos evidenciá-las a partir dos pontos fundamentais que compuseram o diálogo entre os participantes. Dessa maneira, as reflexões mantiveram-se em quatro pontos fundamentais: i) a representação — ou tentativa — de indígenas no audiovisual; ii) a identificação de estereótipos sobre os indígenas; iii) a compreensão ou incompreensão entre os interlocutores em cada contexto cenográfico, essencialmente entre indígenas e não indígenas; e iv) o nível de compreensão dos diálogos que foi possível compreender. A partir daqui, trataremos a atividade síncrona em sua totalidade, considerando as duas partes como um todo.

Desde a etapa de elaboração da atividade em pauta, buscamos trabalhar a criticidade tanto do educador quanto do educando. Assim, intencionamos que professor e aluno trabalhassem sua consciência pela cognoscência, de maneira que fosse propiciado o desenvolvimento da consciência crítica. Por sua vez, cognoscência é o processo de adquirir conhecimentos a partir do cognoscível, que é o objeto mediatizador da reflexão. Ambos, aluno e professor, são entendidos como sujeitos cognoscentes de modo que o educador é "sempre um sujeito cognoscente,

43 Daí a conhecida frase "os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1968, p. 77).

quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (*Id.*, 1968, p. 78). Ao mesmo tempo, procuramos nos afastar da educação “bancária” enquanto nos aproximávamos da educação problematizadora, pois "Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em seu lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também." (*Ibid*., p. 78).

Com isso, queremos dizer que a atividade foi empregada de forma que a relação entre professor e aluno fosse uma relação horizontal, dialógica, sem que o educador “depositasse” conteúdo no aluno e sem a perspectiva antidialogal operando, devido a uma relação vertical entre os dois. Tendo isso em mente, guardadas as devidas proporções e diferenças, tentamos nos assemelhar aos círculos de cultura ao considerarmos previamente o interesse dos alunos para a elaboração das aulas, em consequência, da atividade aqui considerada e outras mais alinhadas a mantermos uma relação de igualdade no que diz respeito ao aprendizado de conhecimentos, tornando nítido que não há uma hierarquia de sabedoria entre aluno e professor.

À vista disso, pretendíamos uma prática pedagógica próxima das “que estimulam a pensar a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizatórios e a viveres diferentes ” e, assim, ser uma pedagogia que considere o “fazer, pensar, olhar, ouvir e saber de outra forma” (WALSH, 2013, p. 7)[44]. Com isso, providenciamos aproximar essa prática àquelas apresentadas e evidenciadas nos dois tomos de *Pedagogías decoloniales* publicados em 2013 e 2017, respectivamente. Um exemplo disso foi nossa hesitação, durante o primeiro círculo temático que compunha o curso, em como nomear o que atualmente chamamos de narrativas orais, mas que anteriormente pensávamos, mesmo que de modo hesitante, em chamar de histórias ou lendas. Ao perceber que os próprios alunos indígenas durantes as aulas tratavam suas manifestações culturais orais dessa última maneira, sem pejoratividade, e compartilhar nosso receio, foi-nos explicado que não há problema e que, devido ao contexto, supunham que o uso de “história” ou de “lenda” não seria jocoso, entretanto certamente seria caso a palavra fosse “mito”. De modo semelhante, ao justificar um de seus jogos linguísticos, Walsh trata da relação entre “falar sobre personagens mágicos ou personagens da montanha mãe, em vez de personagens mitológicos” (*Id.*, 2017, p. 292)[45], assim como decidimos chamar de “narrativas orais”, “oral narratives”, e não de “mitos”.

Como resultado do diálogo, todos concordaram que não houve representação dos povos indígenas e sua cultura no material apresentado. Assim dizendo, o que aconteceu em todas as cenas foi uma tentativa de representação dos indígenas nos variados gêneros dos quais foram extraídos. Para fins de ilustração, nos concentraremos nas cenas extraídas, assistidas e

44 Tradução a partir do original pela segunda autora.

45 Traduzido a partir do original pela segunda autora.

dialogadas de *Winterhawk* (1975), *Peter Pan* (1953), *Keep America Beautiful* (1971), *Pocahontas* (1995) e *Smoke Signals* (1998), por serem as cenas em que os participantes demonstraram mais apontamentos e despenderam a maior parte do tempo dialogando do que as cenas das outras obras audiovisuais.

A não representação dos indígenas deve-se, principalmente, à identificação de estereótipos que, por sua vez, podem ser considerados como prescrições (FREIRE, 1968), já que, em algum grau por meio do material audiovisual, representam a imposição de uma consciência à outra. Ou seja, o que é exibido sobre os indígenas pode ser um reflexo da consciência dos envolvidos na produção de tais materiais, de modo que cada estereótipo represente uma imposição de uma consciência a outra, assim, de quem produz para quem consome essas obras audiovisuais. Tendo isso em mente, é como se a mensagem fosse "Este é um indígena e é assim que ele é". Junto dessa por imposição, os estereótipos podem ser compreendidos como uma forma de opressão, segundo a abordagem freireana (*Id.*, *Ibid.*, p. 46) justamente por desumanizarem os povos indígenas. Sobre os oprimidos, os opressores "jamais obviamente chamam de oprimidos" (*Id.*, *Ibid.*, p. 46), mas de outros nomes que menosprezem os dominados ou consideram suas reivindicações como "mimimi" ou vitimização. Assim, indagar-se "*I don't know what he is*"[46] em relação a um indígena, como acontece logo nos primeiros minutos do filme *Winterhawk,* de 1975, é tão violento quanto chamarem os povos indígenas de "selvagens", já que indica uma espécie desumanização o uso de "*what*"[47] se compararmos a um possível uso de "*who*"[48]. Ou ainda, ao prescrever a um indígena que *"Indians ain't supposed to smile like that"*[49], "*Get stoic*"[50] e "*Thomas, you gotta look like a warrior*"[51] como acontece no filme *Smoke Signals,* de 1998.

46 "Eu não sei o que ele é", em tradução livre.

47 "que", em tradução livre.

48 "quem", em tradução livre.

49 "Indígenas não deveriam sorrir dessa maneira", em tradução livre.

50 "Pareça calmo e quase sem emoção", em tradução livre.

51 "Thomas, você precisa parecer como um guerreiro", em tradução livre.

Figura 1. Cena de Smoke Signals (1998) em que o indígena tenta acatar as prescrições logo em seguida



Fonte: Movieclips. Disponível em: https://youtu.be/uwcJaUaVfR0. Acesso em: 14 maio 2021.

Figura 2. Cena de Winterhawk (1975) em que os personagens não indígenas e indígenas encontram-se



Fonte: Grjngo - Western movies. Disponível em: https://youtu.be/KrJxbMj8EaE. Acesso em: 07 maio 2021.

Figura 3. Cena de *Winterhawk* (1975) em que o personagem indígena é exibido com maior destaque



Fonte: Grjngo - Western movies. Disponível em: https://youtu.be/KrJxbMj8EaE. Acesso em: 07 maio 2021.

Como visível nas duas últimas figuras, o personagem é retratado com pele em tom perceptivelmente avermelhado. Também na animação de 1953, o indígena é retratado dessa forma quanto à coloração de sua pele, tendo a cor vermelha acentuada na tentativa de representação dos povos indígenas. Como apontado durante o diálogo, há uma possível relação entre isso e uma das maneiras como são chamados em língua inglesa: *redskins,* grosso modo, *pele vermelha* – ou *redman,* como dito pelo próprio personagem indígena na animação. Em contrapartida, a indígena na animação de 1995 sofre uma espécie de *whitewashing*, assim *embranquecimento*, pois sua pele é retratada em tom consideravelmente aclarado em relação aos indígenas das cenas em questão de *Winterhawk* (1975) e de *Peter Pan* (1953).

Figura 4. Cena de *Peter Pan* (1953) em que os indígenas são exibidos



Fonte: peterpan3401. Disponível em: https://youtu.be/f7yE8TKUB_M. Acesso em: 10 abr. 2021.

Figura 5. Cena de Pocahontas (1995) em que a personagem indígena aparece



Fonte: yanjun lin. Disponível em: https://youtu.be/FD9d9WSU5TQ. Acesso em: 10 abr. 2021.

Além de vermelho, o indígena de *Winterhawk* (1975) fala com pausas de 3 a 5 segundos entre suas falas e demonstra dificuldade para manter a comunicação fluida por frequentemente enunciar não mais do que uma ou duas palavras sequencialmente e na mesma frase. Exemplificando essa problemática, o indígena cumprimenta e responde ao "*Welcome*"[52] do não indígena com "*Okay*"[53]. Junto a isso, está a constante gesticulação acompanhada da fala, como um reforço e mesmo outra maneira de comunicação. Assim, o objetivo do indígena na cena é conseguir remédio para varíola ("*I come… to get… medicine."/"Trade."/"For cure./"Medicine."/"Remedy."/"Small…"/"Smallpox*.")[54], objetivo esse que é dificultado pelo indígena iniciar sua comunicação na sua língua materna, mas é contornado posteriormente pela adoção da língua inglesa para essa interação.

Figura 6. Cena de Winterhawk (1975) em que o indígena inicia a gesticulação para designar *small*



Fonte: Grjngo - Western movies. Disponível em: https://youtu.be/KrJxbMj8EaE. Acesso em: 14 maio 2021.

52 "Bem-vindo", em tradução livre.

53 "OK", em tradução livre.

54 "Eu venho… conseguir… medicamento."/"Troca."/"Para cura."/"Medicação."/"Remédio."/"Va..."/"Varíola."), em tradução livre.

Figura 7. Cena de *Winterhawk* (1975) em que o indígena continua gesticulando para designar *smallpox*



Fonte: Grjngo - Western movies. Disponível em: https://youtu.be/KrJxbMj8EaE. Acesso em: 14 maio 2021.

Figura 8. Cena de Winterhawk (1975) em que o indígena finaliza o gesto para designar *smallpox*



Fonte: Grjngo - Western movies. Disponível em: https://youtu.be/KrJxbMj8EaE. Acesso em: 14 maio 2021.

Mesmo com a comunicação não tão fluida retratada, é possível entender que a língua inglesa foi a língua escolhida para a interação, uma vez que os personagens em cena que interagiram

por meio do diálogo são falantes nativos de línguas diferentes. Desse modo, podemos apontar uma representação do Inglês como Língua Franca (ILF), já que foi a língua comum em acordo que tornou a conversa possível. Se aplicarmos isso às outras cenas, veremos que isso se repete: o inglês é a língua de comunicação entre indígenas e não indígenas, de maneira que aquele sempre tenha que falar a língua do outro e quando fala a sua, é o único que a faz.

Outro estereótipo reforçado, além desse que indica que o indígena não raciocinaria tão bem, está na sua imagem associada à proteção da natureza. No anúncio de 1971, o personagem indígena é apresentado tanto pelo discurso do narrador quanto pelas associações imagéticas entre indígena e lixo como um amante e protetor da natureza, que inclusive chora perante a situação, assim também como seriam todos os indígenas e que o indígena da cena, principalmente, estaria preocupado com a poluição, devido a essa essencialização.

Figura 9. Cena de Keep America Beautiful (1971) em que o indígena se depara com poluição



Fonte: Chad Weidner. Disponível em: https://youtu.be/h0sxwGlTLWw. Acesso em: 03 abr. 2021.

Figura 9. Cena de *Keep America Beautiful* (1971) em que o indígena chora depois de encontrar poluição



Fonte: Chad Weidner. Disponível em: https://youtu.be/h0sxwGlTLWw. Acesso em: 03 abr. 2021.

Conclusão

Considerando o que foi exposto, podemos afirmar que os indígenas, no que diz respeito à oralidade, não são retratados como capazes de produzir uma fala natural junto de um reducionismo em relação à culturalidade indígena, uma vez que as representações retomam e reforçam estereótipos. Ademais, podemos depreender das cenas alguns apontamentos que elucidaram o Inglês como Língua Franca (ILF). Já quanto à criticidade do educador e dos educandos, foi possível ser trabalhada desde a elaboração a aplicação, ressaltando que atividades síncronas, mesmo aplicadas de forma remota, possibilitam tal trabalho, bem como podem ser um caminho para o exercício crítico. Assim, *Stereotypes* (“Estereótipos”) pode ser considerada uma espécie de atividade incutida no decolonial.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013 [1968].

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015 [1967].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, 2010.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver, 2013.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Post da Silveira

Doutora em Psicolinguística e Fonética Experimentais pelo Instituto Donders do Cérebro, Cognição e Comportamento da Universidade Radboud Nijmegen nos Países Baixos. Atuou como professora visitante de Língua Inglesa no Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como coorientadora de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar como voluntária. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Jataí.

Amarildo Rodrigues

Estudante do curso de Bacharelado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi monitor-professor voluntário durante o segundo semestre de 2020 e seu respectivo período letivo.

Bruna Vollet

Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atualmente monitora de língua inglesa do Instituto de Línguas da UFSCar.

Eduardo Alves de Deus Barbizan

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu)

Indígena do Povo Pankararu de Pernambuco, graduando em Letras – Inglês na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi liderança do Centro de Culturas Indígenas (CCI) entre 2018 e 2021. Atualmente, é monitor-professor dos Cursos de Inglês para Indígenas do IL e Integrante do grupo PET Conexões Saberes Indígenas da UFSCar.

Isadora Valencise Gregolin

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Melanie Zambon Bueno

Licencianda em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pesquisadora de IC PROPq/UFSCar.

Milene Ferreira Urbano

Licencianda em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pesquisadora de IC PROPq/UFSCar.

Rita de Cássia Barbirato

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua no curso de graduação em Letras, no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), na linha de ensino e aprendizagem de línguas e em cursos de extensão com foco na formação continuada de professores. É mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara. Orienta trabalhos de pesquisa de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação (Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso). Entre os focos de estudo, destacam-se: estudos sobre interação, planejamentos temáticos baseados em tarefas, ensino de línguas para crianças, produção de material didático.

Sandra Regina Buttros Gattolin

Professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Vitória Ferreira Doretto

Doutoranda e Mestra em Estudos de Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduada em licenciatura em Letras (Português/Inglês) também pela UFSCar. Integra o Grupo de Pesquisa COMUNICA – inscrições linguísticas na comunicação (UFSCar/CEFET-MG, CNPq) e atua como professora de português como língua estrangeira/segunda língua desde a graduação, quando os cursos de português para estrangeiros ofertados hoje pelo IL-UFSCar eram desenvolvidos como projeto de extensão.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria®

Letraria®