

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Débora Evelyn Silva Batista

**METODOLOGIAS ATIVAS E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GÊNEROS  
TEXTUAIS VIA DIPAC - UMA ABORDAGEM MULTINÍVEL EM AULAS  
REMOTAS DE INGLÊS**

BELO HORIZONTE

2021

**Débora Evelyn Silva Batista**

**METODOLOGIAS ATIVAS E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GÊNEROS  
TEXTUAIS VIA DIPAC - UMA ABORDAGEM MULTINÍVEL EM AULAS  
REMOTAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Posling / CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos de Linguagens.

**Área de concentração:** Processos Discursivos e Tecnologias

**Linha III:** Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

**Orientador:** Vicente Aguiar Parreiras

BELO HORIZONTE

2021

Batista, Débora Evelyn Silva.  
B333m Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais  
via DIPAC: uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês /  
Débora Evelyn Silva Batista. – 2021.  
198 f. : il.  
Orientador: Vicente Aguiamar Parreiras

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em  
Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.  
Bibliografia.

1. Memes - Produção. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino -  
Metodologia. 3. Ensino a distância. 4. Aprendizagem ativa. 5.  
Planejamento Didático-Pedagógico. I. Parreiras, Vicente Aguiamar. II.  
Título.

CDD: 420.7

**DÉBORA EVELYN SILVA BATISTA**

**METODOLOGIAS ATIVAS E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GÊNEROS  
TEXTUAIS VIA DIPAC - UMA ABORDAGEM MULTINÍVEL EM AULAS  
REMOTAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens – POSLING – do Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais - CEFET-MG como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras - CEFET - MG (Orientador)

---

Profª Drª Josimar Gonçalves Ribeiro – IFSudesteMG, Campus Rio Pomba

---

Profª Drª Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli - UNIFESSPA

---

Prof Dr Gasperim Ramalho de Souza – UFLA

Belo Horizonte, 2021.

Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíça - Belo Horizonte - MG - 30421-169 - Brasil  
Tel.: (31) 3319 7002

There is nothing impossible to him who will try.

*Alexander the Great*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente e primeiramente ao querido professor Vicente Aguiar Parreiras, por ser a pessoa que é. Por sempre exaltar cada um de seus orientandos e as pesquisas que realizam. Por me mostrar, a cada passo que avancei neste trabalho, que eu era capaz. Por acreditar muito mais em mim do que eu mesma. Sim, porque se um dia eu duvidei de mim, graças a você eu já nem me lembro. É uma honra ter podido trabalhar com você, professor. Obrigada por ser muito mais que um orientador, mas uma verdadeira inspiração. Que um dia eu possa ser para meus alunos uma fração do que você é para mim!

Aos professores que gentilmente aceitaram contribuir para este trabalho: Professora Josimar Gonçalves Ribeiro, professora Maysa de Paula Teixeira Paulinelli e ao querido professor Gasperim Ramalho de Souza, com quem o destino permitiu que me reencontrasse depois de tantos anos. Obrigada por toda a atenção e carinho dedicados à minha pesquisa!

À minha querida mãe, Luzia, que torceu e vibrou muito por mim a cada vitória durante o mestrado.

Ao Marco, pelo amor e pelo apoio incondicional, sempre e para qualquer coisa que preciso. Por me incentivar, acreditar em mim, comemorar minhas conquistas como se fossem suas e ainda sempre hospedar a mim e ao Apolo.

Aos meus queridos alunos do CEFET-MG Campus Timóteo, que mesmo diante das incertezas trazidas pelo cenário pandêmico, mantiveram-se abertos, engajados e dedicados ao nosso trabalho do início ao fim deste período tão turbulento e inédito. Buscarei sempre estudar, me aperfeiçoar e me dedicar a vocês e por vocês!

E finalmente, agradeço ao próprio CEFET-MG por apoiar a realização deste trabalho e por me ensinar que qualquer coisa só pode ser impossível se não tentarmos.

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre produção colaborativa de memes em salas de aula de inglês multinível em contexto de educação profissional e técnica (EPT) no ensino remoto emergencial (ERE), nas perspectivas pedagógicas das metodologias ativas subjacentes ao design instrucional “Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa” (DIPAC). Esse tópico foi investigado com o objetivo de explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais, trazem para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio integrado em turmas multinível. Como objetivos específicos, foram feitos: 1. Descrever o envolvimento de todos os alunos participantes da pesquisa, independentemente do conhecimento que detêm da língua alvo, através da produção colaborativa de gêneros textuais tendo metodologias ativas como apoio. 2. Analisar os desdobramentos da atividade aplicada em termos de estímulo à motivação, autonomia, colaboração, letramento crítico e produção de conteúdos. 3. Discutir e refletir sobre a prática em questão, identificando pontos positivos/de melhoria e propor/implementar mudanças. A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilares as noções de abordagem multinível e produção colaborativa de gêneros textuais no ensino de línguas; metodologias ativas e ensino híbrido; colaboração e autonomia via DIPAC. Dadas as características do tipo de investigação e em função dos dados que compõem o corpus da pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação na perspectiva do estudo de caso de cunho qualitativo, tendo em vista que trata-se do caso de uma turma de 23 alunos da EPT do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG / Timóteo) no formato ensino remoto emergencial (ERE), adotado na instituição devido à impossibilidade da realização de aulas presenciais em razão da pandemia causada pela COVID-19. Os dados foram gerados pelos instrumentos: diários reflexivos da docente, postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*, e respostas ao Formulário de Avaliação da Disciplina. Como resultado da pesquisa, a análise dos dados apontou, de maneira expressiva, uma predominância de manifestações positivas dos alunos em relação às atividades realizadas, em termos de evolução de sua motivação, autonomia e aprendizagem, bem como de sua interação com os colegas/professora. Também foram identificados pontos de mudança e melhoria, além das reflexões da professora-pesquisadora sobre as possíveis contribuições deste trabalho para o cenário geral e as percepções comuns acerca do ensino de inglês nas escolas regulares.

**Palavras-chave:** produção colaborativa de memes; salas de aula de inglês multinível; ensino remoto emergencial; metodologias ativas; design instrucional DIPAC.

## ABSTRACT

This research investigated the collaborative creation of memes in multilevel English classrooms. The context is that of the Professional and Technological Education in distance learning format, due to the COVID-19 pandemic. The methodological approach was that of an Interactional Dynamics (DIPAC), under the principles of active learning. This study aims at exploring the possibilities that active learning methodologies, along with an approach based on the collaborative production of various text genres, may bring to the English language learning process in multilevel high school groups. The specific objectives of this study are: 1. To describe the involvement of all students who took part in this research, unattached to their previous knowledge of the target language, through the collaborative production of various text genres supported by active learning methodologies. 2. To analyse the ramifications of the activities in terms of stimulus to students' motivation, autonomy, collaboration, critical literacy and content production/creation. 3. To discuss and reflect upon the activities, in order to identify possibilities of improvement and implement changes. This study is supported by the theoretical pillars of the multilevel approach and collaborative production of text genres; active learning methodologies and blended learning; collaboration and autonomy through DIPAC. Given the characteristics of the research and due to the data comprised by the corpus, we have chosen to develop an action research of qualitative nature, through a case study perspective. Data was obtained through the teacher's reflective diaries, students' posts on Google Classroom and students' answers to the final evaluation form. As for the results, data analysis has shown that students expressed mostly positive opinions about the activities and in terms of their motivation, autonomy and learning having actually improved, as well as their interaction with each other and the teacher. Opportunities for improvement were also detected, discussed and explored. The teacher-researcher has also reflected on her works' possible contributions for the general perception society has about teaching and learning English at school.

**Key words:** collaborative production of memes; large multilevel class; emergency distance learning; active learning; DIPAC instructional design.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1 Introdução e justificativa .....	11
1.2 Motivação para a Pesquisa .....	16
1.3 Problema gerador da pesquisa .....	17
1.4 Objeto de Pesquisa .....	18
1.5 Objetivos e perguntas de pesquisa .....	18
1.6 Organização da dissertação .....	19
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 As Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras .....	21
2.2 Ensino e aprendizagem de línguas: contexto e abordagem multinível .....	23
2.2.1 As vantagens .....	26
2.2.3 Os desafios .....	30
2.3 As metodologias ativas .....	34
2.3.1 Ensino Híbrido: Tecnologia, Autonomia e Colaboração .....	35
2.4 A DIPAC e as teorias de aprendizagem de LE .....	42
2.4.1 Trabalho individual .....	43
2.4.2 Trabalho em grupo: Grupos de Discussão (GD) e Grupos de Trabalho (GT) .....	44
2.5. A produção colaborativa de gêneros textuais no ensino de LE .....	45
2.6. O gênero meme na escola .....	47
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>52</b>
3.1. Caracterização da pesquisa .....	52
3.1.2. A pesquisa qualitativa .....	52
3.1.3. A pesquisa em sala de aula .....	54
3.1.4. Estudo de Caso .....	55
3.1.5. Pesquisa Ação .....	56
3.1.6. Estudo com Diários .....	57
3.2. Contexto da Pesquisa .....	58
3.3. Participantes .....	61
3.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	61
3.4.1 O Formulário de Avaliação da Disciplina .....	62
3.4.2 Produções e comentários dos alunos na plataforma <i>Google Classroom</i> .....	63
3.4.2 Diários Reflexivos .....	63
3.5. Procedimentos de análise dos dados .....	64
3.6. Questões éticas .....	65
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>67</b>
4.1 Perfil dos Participantes .....	68
4.2 Planejamento, conteúdo, atividades e cronograma da disciplina .....	71
4.3 Reflexões dos Estudantes .....	83
4.3.1 Manifestações positivas sobre as atividades .....	84
4.3.2 Manifestações negativas sobre as atividades .....	90
4.3.3 Manifestações sobre o ensino remoto emergencial - ERE .....	92
4.3.4 Síntese das avaliações dos alunos .....	93
4.4 Questões pedagógicas relativas ao ERE/pandemia .....	94

4.5 Casos notáveis .....	96
4.6 Notas da professora-pesquisadora.....	97
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	103
5.2 Limitações da pesquisa.....	107
5.3 Sugestões para pesquisas futuras.....	107
5.4 À Guiza de Conclusão.....	108
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
APÊNDICE 1 - TERMO DE ANUÊNCIA.....	119
APÊNDICE 2A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	120
APÊNDICE 2B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.....	122
APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE DIÁRIO REFLEXIVO.....	131

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 – Perfil da Turma .....	68
Tabela 4.2 – Distribuição dos textos selecionados.....	72
Tabela 4.3 – Resumo das atividades .....	82
Tabela 4.4 – Manifestações positivas: relevância do conteúdo e reflexões sobre o aprendizado.....	84
Tabela 4.5 – Manifestações positivas sobre as atividades.....	87
Tabela 4.6 – Interações com os colegas .....	89
Tabela 4.7 – Manifestações negativas sobre as atividades .....	90
Tabela 4.8 – Síntese das manifestações positivas dos alunos .....	94

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Perfil dos Participantes 1 .....	69
Gráfico 4.2 – Perfil dos Participantes 2 .....	70
Gráfico 4.3 – Manifestações sobre o uso da plataforma <i>Google Classroom</i> ....	88
Gráfico 4.4 – Interações no formato remoto .....	93

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – Modelos de Ensino Híbrido.....	37
Quadro 4.1 – Distribuição dos textos selecionados.....	71
Quadro 4.2 – Perguntas da atividade individual .....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Modelos de Ensino Híbrido.....	36
Figura 2.2 – As zonas híbrida e disruptiva do ensino híbrido .....	37
Figura 2.3 – Fluxo das interações (1) – Grupos de Trabalho (GT).....	44
Figura 2.4 – Fluxo das interações (2) – Grupos de Discussão (GD).....	45
Figura 2.5 – Fluxo das interações (3): Roda de Diálogo (RD).....	46
Figura 4.1 – Exemplo de produção 1.....	74
Figura 4.2 – Exemplo de produção 2.....	75
Figura 4.3 – Exemplo de produção 3.....	76
Figura 4.4 – Exemplo de produção 4.....	77
Figura 4.5 – Exemplo de produção 5.....	78
Figura 4.6 – Exemplo de produção 6 .....	78
Figura 4.7 – Exemplo de produção 7 .....	79
Figura 4.8 – Exemplo de produção 8 .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas

COVID-19 – *Coronavirus Disease*

DIPAC – Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa

ERE – Ensino Remoto Emergencial

EPT – Ensino Profissional Tecnológico

LE – Língua Estrangeira

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TD – Tecnologias Digitais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **CAPÍTULO 1: INTRODUTÓRIO**

### **1.1 Introdução e justificativa**

O ensino de língua inglesa acontece no Brasil de diferentes formas e em diversos contextos, tais como escolas regulares públicas e privadas, além de cursos livres. Para as escolas regulares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) determinam que o inglês como língua estrangeira seja obrigatoriamente ensinado a partir do ensino fundamental. É interessante observar, no entanto, que a visão de pais, alunos e professores com relação ao ensino de língua inglesa nas escolas regulares não é muito positiva e que essa negatividade se aplica não apenas ao ensino público como também ao privado (OCEM-LE BRASIL, 2006, p.90), sendo uma espécie de consenso a premissa de que para se aprender Inglês é preciso ingressar em cursos livres. Paiva (2011) afirma que “as escolas públicas são imaginadas como ruins e os cursinhos são idealizados como o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira” (p.44)

O British Council Brasil, que é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais, conduziu, em 2014, um estudo que investigou as demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil. De acordo com este estudo, até mesmo representantes do governo admitem as dificuldades relativas ao ensino de inglês na educação básica, e ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam bem avaliados, não conseguem ser plenamente aplicados na prática. Em 2015, um novo estudo também do British Council aponta a falta de um padrão mínimo de exigência e avaliação formal quanto à disciplina de língua estrangeira nas escolas. Isso dificulta mensurar e avaliar sua qualidade, sendo difícil criar um indicador de desempenho sobre o aprendizado do idioma.

Jornalistas e pesquisadores da área de educação têm estudado esse problema com o objetivo de compreender sua causa e origem. Os resultados, de forma geral, apontam para professores despreparados, estrutura desfavorável, pouco tempo dedicado à disciplina, métodos de ensino ineficientes, falta de atividades mais próximas do cotidiano, entre outros. Por parte dos professores,

como também mostram os estudos conduzidos pelo British Council, quando perguntados sobre os maiores desafios que encontram em sala de aula, mencionam aspectos como turmas muito cheias, material didático que não se conecta com a realidade dos alunos e a inevitável configuração de salas de aula com alunos de vários níveis de conhecimento do idioma agrupados juntos.

Essa questão é debatida também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimento de Línguas Estrangeiras (OCEM-LE) (BRASIL, 2006). O documento salienta a “frequência de depoimentos de pesquisados e citações de pesquisadores que apontam resultados desiguais entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas” (BRASIL, 2006, p.88). As OCEM também apontam um movimento da parte de algumas escolas de buscar a reorganização de suas turmas de língua estrangeira de forma semelhante àquela adotada em cursos de idioma. As estratégias usadas para isso são a implantação de turmas reduzidas e separadas por nível e de parcerias onde o instituto parceiro se responsabiliza por treinar os professores e acompanhar a qualidade pedagógica do serviço oferecido (BRASIL, 2006).

Ainda sobre a percepção cultural acerca do ensino de línguas estrangeiras na escola regular, pesquisas apontam (Leffa, 2011; Paiva, 2011; Assis-Peterson;Cox, 2002) que alunos e professores acreditam que o aprendizado de línguas estrangeiras ocorre em cursos de idiomas, o que nos leva a inferir que não há expectativas quanto à escola regular. Essas pesquisas expressam um quadro que pode nos levar a duas conclusões: que há o desejo de que as escolas sejam um ambiente mais favorável para o ensino de idiomas, ou que não existe motivação para essa aprendizagem na escola regular. (BRASIL, 2006)

Assim, a visão geral que se tem do ensino de língua estrangeira – mais especificamente de língua inglesa – nas escolas públicas de ensino fundamental e médio é sinônima àquela de fracasso, insucesso, malogro, frustração e mal-estar. É uma convicção de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada. A disciplina é tratada com uma atitude regada a desalento e falta de fé no próprio trabalho. É como se o inglês estivesse na escola exclusivamente porque a lei assim determina (COX E ASSIS-PETERSON, 2002).

A questão da percepção de todas as partes envolvidas nesse processo passa largamente pela motivação de alunos e professores diante da disciplina e até mesmo da escola de maneira geral. Ao analisar o modelo escolar que prevalece na maioria das instituições brasileiras, é possível perceber que este não acompanhou as transformações vividas na era digital. Paiva (2010) ressalta que o acesso a computadores e internet tem se popularizado bastante e que em decorrência disso o tempo que as pessoas dedicam ao uso da internet aumentou. A autora menciona ainda o uso de recursos de comunicação instantânea, que deram impulso às interações por mensagens escritas com acréscimo de vídeo e áudio. O usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa a ser também produtor.

A falta de estrutura nas escolas é, sem dúvida, um fator importante para esse descompasso entre a revolução digital e o ensino. Em algumas escolas há a presença de equipamentos tecnológicos, mas eles são comumente subutilizados (apenas como uma espécie de ornamentação para os moldes tradicionais), ou não utilizados de forma alguma.

Moran (2012) destaca que a escola é pouco atraente. Muitos professores estão desmotivados e as taxas de desistência por parte de alunos são altas. A inadequação e o distanciamento entre a educação desejada e a real são tão grandes que a educação precisa de mudanças estruturais e não apenas de aperfeiçoamentos, ajustes ou remendos.

É inegável que, de maneira geral, o mundo atual foi e é diariamente transformado por todas as facilidades trazidas pela internet, especialmente a variedade e disponibilidade de informação em formatos multimodais (BARTON; LEE, 2015; MORAN, 2012). A WEB é ao mesmo tempo um ambiente agradável para a maioria das pessoas (em especial, o público alvo desta pesquisa: estudantes do Ensino Médio) e uma fonte de variadas possibilidades para o ensino e aprendizagem não apenas de línguas estrangeiras, mas de qualquer conteúdo. Para Moran (2013, p.15):

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Esse cenário se impôs de maneira inadiável quando, durante a redação deste trabalho, a pandemia<sup>1</sup> causada pelo novo coronavírus forçou o sistema escolar a migrar para os ambientes virtuais de aprendizagem e a integrar ferramentas e aplicativos das tecnologias digitais. Para Parreiras (2020), o contexto pandêmico causará uma grande mudança de fase no sistema educacional, que levará a um reequilíbrio em outro patamar. Segundo o autor, é impossível prever qual será esse patamar, mas é certo que não será como antes da pandemia, com “o aluno como uma tábula rasa” (p.4)

Moran (2017) corrobora a visão de que o ambiente escolar tal como se apresentava antes da pandemia é inadequado e insuficiente ao afirmar que em um mundo em profunda e constante transformação, a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada, pois os processos de aprendizagem são também múltiplos, contínuos, híbridos. Os caminhos de aprendizagem atuais, sejam eles pessoais ou grupais, questionam e concorrem com a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais. O autor ressalta que a vida moderna dentro e fora da escola tem, em algum grau, certo envolvimento com as plataformas digitais. Tudo é, de certa forma, *blended*<sup>2</sup>: ao buscar saber o que acontece no mundo, ao interagir com outras pessoas, ou ao atingir objetivos diários em contextos diversos fazendo uso de variados gêneros, sejam eles textuais, discursivos ou multimodais.

Esses gêneros refletem a revolução provocada no contexto comunicativo da sociedade graças ao advento da internet, acarretando no surgimento de novos gêneros. Segundo Marcuschi (2003), não são muitos os gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital, nem totalmente inéditos. “Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (p.15).

<sup>1</sup> A pandemia de COVID-19 teve início em 2019. No Brasil, seus impactos envolveram o fechamento do comércio e suspensão de atividades não-essenciais a partir de Março/2020. Até o momento da redação deste trabalho, foram registradas centenas de milhares de mortes e algumas atividades tais como as aulas presenciais ainda não foram reestabelecidas.

<sup>2</sup> Híbrido – “misturado”. Nesse caso, uma mistura das abordagens on-line e presencial. Uma definição mais detalhada deste conceito será apresentada na fundamentação teórica deste trabalho.

O gênero meme foi o escolhido para a coleta de dados na pesquisa aqui apresentada exatamente por seu caráter popular e digital, bem como pelas possibilidades que traz para o ensino de língua estrangeira através de metodologias ativas facilitadas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Sobre a importância das metodologias ativas no contexto atual, Bacich e Moran (2018) afirmam que se faz necessário refletir sobre “como ensinar e aprender com elas, envolvendo contribuições de abordagens que utilizam resolução de problemas, projetos, programação, ensino híbrido, *design thinking* e jogos, entre outros” (p.xv). Os autores também reforçam que pesquisas atuais em áreas como a educação, psicologia e neurociência mostram que o processo de aprendizagem é diferente para cada ser humano. Nesse contexto, as metodologias ativas se fazem de grande importância, pois englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos em sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas em que eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Hess (2001) também ressalta que todos os alunos são diferentes não apenas em relação a seu nível de conhecimento sobre a língua alvo, mas também quanto à sua aptidão, proficiência, atitude perante a nova língua e estilos de aprendizagem (FLEMING, BAUME, 2006), fazendo com que todas as salas de aula de línguas estrangeiras sejam multinível<sup>3</sup>. As metodologias ativas podem ser, portanto, de grande valia para a adoção de práticas inovadoras nas aulas de língua inglesa, que são naturalmente heterogêneas.

É importante ressaltar que o uso de metodologias ativas não implica necessariamente na presença de tecnologias digitais – todas as atividades sugeridas por Hess (2001) são ativas, colocando o aluno como protagonista em soluções de problemas e trabalho em equipe com base na interação e utilização de materiais simples como lousa, giz, papel, lápis, etc. Almeida (2018) acrescenta que diante de todas as mudanças impostas pela revolução digital, fica claro que é preciso reinventar a educação, e que

<sup>3</sup> Considera-se como turma multinível aquela que reúne alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua alvo. Aspectos como realidades individuais e estilos de aprendizagem são considerados, embora não aprofundados nesta pesquisa.

para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no desenvolvimento e recriação de metodologias ativas (p.x)

No contexto atual, em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus, isso deixa de ser uma opção. Em um contexto pós pandemia, há a possibilidade de que professores e instituições queiram incorporar as TDIC e as metodologias ativas na educação presencial, passando a adotar um formato híbrido – muito mais ativo, consonante com as mudanças causadas pela revolução digital e com as concepções dos papéis de alunos e professores ressignificadas.

Junto a uma abordagem voltada para a produção de gêneros textuais, as metodologias ativas com integração das TDIC podem ser um caminho para que a motivação e interesse por parte dos alunos estejam também presentes nas aulas de língua inglesa. Através de trabalhos colaborativos e que possibilitem o envolvimento de todos, o contexto de sala de aula multinível pode deixar de ser um obstáculo ou uma dificuldade e ser tomado como aliado.

## **1.2 Motivação para a Pesquisa**

Minha motivação para realização desta pesquisa surge a partir de minhas reflexões durante os quase quinze anos de experiência que possuo em escolas de idiomas. Durante todo esse tempo, trabalhei com turmas rigorosamente divididas, em que cada aluno passava por um teste escrito e oral a fim de determinar seu nível de proficiência e a partir daí a turma em que melhor se encaixa. Minha percepção, no entanto, sempre recaiu sobre o quão heterogêneas essas turmas ainda eram, e como essa característica não me parecia como algo negativo. Sobre como cada aluno estava ali em seu próprio caminho, com seu próprio tempo e necessidades. Sobre como pode ser questionável ensinar a mesma coisa para todos do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Refletia também sobre as dificuldades que meus colegas atuantes em escolas regulares (públicas e privadas) enfrentavam, já que no contexto deles as turmas, além de não terem trabalho de divisão de nível, eram maiores.

Após alguns anos de atuação, passei a me interessar por fundamentos do ensino a distância, uma vez que seria uma oportunidade para que eu voltasse a estudar mesmo trabalhando em três turnos. Já atuando também com treinamento de professores, busquei cursos e leituras sobre o ensino a distância, até que em 2016 comecei de fato a ler e estudar sobre o ensino híbrido. Coincidentemente, em 2017 a rede de idiomas em que eu trabalhava foi adquirida por outra, onde o formato era de turmas mais cheias que o considerado normal para o segmento, apostando em níveis misturados na mesma turma. Meus colegas encararam a mudança com muita desconfiança, pois tal formato, segundo eles, não teria chance de dar certo. Como seria possível? Desde o início eu soube que seria, e que o caminho seria exatamente o ensino híbrido.

Motivada pela mudança, me matriculei no curso de especialização em Metodologias para o Ensino Bilíngue já tendo em mente desenvolver um trabalho final que investigasse o ensino híbrido como uma saída diferente para a configuração de turmas cheias e multinível em um contexto histórica e culturalmente sem prestígio e encarado como ineficiente por todas as partes nele envolvidas: o ensino de inglês nas escolas regulares. Também busquei focar na faixa etária que, durante toda a minha carreira, foi a minha favorita para trabalhar: adolescentes do Ensino Médio.

Ao ingressar como professora efetiva do CEFET-MG Campus Timóteo para lecionar no Ensino Médio, tive a oportunidade de planejar um trabalho que, aos poucos, trouxesse uma abordagem mais híbrida, personalizada e ativa para o ensino de língua estrangeira em minhas turmas. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), imposto devido à pandemia do novo coronavírus, trouxe mudanças bem-vindas a esse planejamento, que ajustei para que fosse feito 100% remotamente. Este trabalho tratará, portanto, da prática docente em um contexto único e inédito. Seus objetivos e problema de pesquisa serão discutidos na próxima seção.

### **1.3 Problema Gerador da Pesquisa**

Ao trabalhar com abordagens multinível no ensino de língua inglesa para adultos houve, por parte da pesquisadora, a reflexão sobre como a heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua alvo – considerada por

alunos e professores como um problema – no ensino médio pode ser tomada como aliada. Além disso, a pandemia de COVID-19 levou à impossibilidade de aulas presenciais e à adoção do formato remoto emergencial<sup>4</sup>, que promoveu uma migração abrupta e não planejada da educação para o ambiente on-line.

#### **1.4 Objeto de pesquisa:**

O papel das metodologias ativas e da produção colaborativa de gêneros textuais em uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa do ensino médio na modalidade remota emergencial, em vista da impossibilidade de aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19.

#### **1.5 Objetivos e Pergunta de Pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais, trazem para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio em turmas multinível e no formato remoto emergencial.

São objetivos específicos deste trabalho:

1. Descrever o envolvimento de todos os alunos participantes da pesquisa, independentemente do conhecimento que detêm da língua alvo, através da produção colaborativa de gêneros textuais tendo metodologias ativas como apoio.
2. Analisar os desdobramentos da atividade aplicada em termos de estímulo à motivação, autonomia, colaboração, letramento crítico e produção de conteúdos
3. Discutir e refletir sobre a prática em questão – contemplando a visão da professora e dos alunos, identificando pontos positivos/de melhoria e propor/implementar mudanças.

A pergunta a seguir contempla as indagações acerca do desenvolvimento desta pesquisa:

<sup>4</sup> Uma breve contextualização sobre o ERE será apresentada na seção de Metodologia deste trabalho.

- De que forma as metodologias ativas, aliadas à produção colaborativa de gêneros textuais, podem viabilizar uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa do ensino médio durante o ERE?

Objetiva-se, portanto, por meio do trabalho aqui proposto, explorar as possibilidades que as atividades propostas podem trazer ao ensino de LE, impactando em aspectos como envolvimento, colaboração, motivação e autonomia, além de promover a reflexão e apontar alternativas e melhorias à minha prática. Além disso, espera-se que o presente trabalho possa ajudar a ressignificar as relações e interações em sala de aula através da compreensão e valorização da turma multinível, oferecendo uma crítica a métodos e abordagens engessados que reforçam uma linearidade nos processos de aprendizagem.

## **1.6 Organização da Dissertação**

Além deste primeiro capítulo introdutório, esta dissertação está organizada em mais quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, em seis seções. Na primeira, a partir da ênfase dada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE (BRASIL, 2006) à necessidade de renovação e reformulação das práticas educacionais tradicionais, esse documento é discutido, com o objetivo de contextualizar e situar este estudo no panorama educacional brasileiro. Na segunda seção, é apresentado o conceito de turma multinível, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco nas vantagens e desafios de se trabalhar nesse tipo de turma. Na terceira parte tratamos das metodologias ativas, relacionando-as com o conceito de ensino híbrido. Apresentamos também a DIPAC – suas etapas e as teorias de aprendizagem em que ela se baseia – como um exemplo de metodologia ativa que pode viabilizar a aplicação de uma abordagem multinível em aulas de inglês no ensino médio. A seguir, trazemos uma discussão sobre a produção colaborativa de gêneros textuais no ensino de LE, finalizando com uma breve seção dedicada ao uso do gênero meme no mesmo contexto.

O capítulo 3 apresenta as questões metodológicas relacionadas a este trabalho, apresentando os conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa em sala de aula, linhas metodológicas em que a presente dissertação está inserida. O estudo de caso e a pesquisa-ação, como métodos utilizados na realização desta pesquisa, também são abordados. Por se tratar de um estudo que se utiliza da análise dos diários reflexivos mantidos pela professora-pesquisadora, os estudos com diários são tratados em seguida. Depois, descreve-se o contexto da pesquisa e seus participantes, seguidos da descrição dos instrumentos usados na coleta dos dados. Por fim, são apresentados os procedimentos adotados para a análise dos dados e das questões éticas envolvidas na realização do estudo. Os dados originais não constam dos apêndices desta dissertação por serem muito longos, mas encontram-se, à disposição de quem tiver interesse em consultá-los.

No quarto capítulo, temos a apresentação e análise dos dados, começando pela caracterização do perfil dos aprendizes-participantes da pesquisa a partir dos dados coletados, via atividade constituída por um teste de sondagem. Em segundo lugar, apresento e discuto as manifestações dos aprendizes levantadas a partir de suas respostas à nossa atividade final, constituída pelo Formulário de Avaliação da Disciplina. Na sequência são levantadas questões pedagógicas pertinentes ao contexto da pesquisa, mais especificamente em relação ao ERE. Por fim, são tratados os casos notáveis e as notas da professora-pesquisadora.

No quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e discuto algumas implicações do uso da DIPAC enquanto dinâmica interacional pautada pelas metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em turmas multinível e formato remoto.

## **CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Tratarei, neste capítulo, da fundamentação teórica na qual se baseia a realização deste trabalho. Primeiramente, são apresentados os pressupostos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE (BRASIL, 2006) que norteiam o trabalho com as línguas estrangeiras no Ensino Médio. O capítulo também discute a noção de turma multinível, relacionando-a com o contexto das aulas de inglês em escolas do Brasil. As metodologias ativas com integração das TDIC e os fundamentos do ensino híbrido também são abordados, seguidos da apresentação da DIPAC, suas etapas, teorias que a embasam e seu potencial para uso em diversos níveis de ensino e disciplinas. Por fim, o tema gêneros textuais e o ensino de línguas é discutido, com breve seção dedicada à discussão sobre o uso do gênero meme em contexto escolar.

### **2.1 As Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras**

As OCEM-LE (BRASIL, 2006) têm entre seus objetivos refletir sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, ressaltando sua importância; introduzir teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, além de dar sugestões sobre prática do ensino de línguas estrangeiras.

O documento compara brevemente o ensino de inglês nas escolas e institutos de idiomas, destacando as estratégias usadas por escolas particulares que firmam parcerias com esses institutos. A seleção, treinamento e acompanhamento de professores fica a cargo do instituto conveniado, assim como a aferição e controle da qualidade pedagógica da implementação do modelo. Essas medidas refletem uma falta total de expectativas de se aprender um idioma estrangeiro na escola, seja ela pública ou particular, em uma crença enraizada da parte de pais, alunos e até professores. Sobre esse assunto, Leffa (2011) aponta que um olhar possível sobre o fracasso de ensino de LE na escola

está na constante tentativa de se colocar a culpa em alguém: no governo, no professor ou mesmo no aluno: “a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda.” (p.31)

No mundo atual, esse cenário de fracasso, descrença, falta de motivação e ação é um reflexo do quanto a escola é pouco atraente, com estrutura comprometida, profissionais pouco preparados, alunos desmotivados e políticas ineficazes. É preciso ter em mente que “estruturalmente, a escola atual não difere daquela do século passado, mas os estudantes de hoje não aprendem como no século anterior” (BACICH, 2015, P.47).

As OCEM também reconhecem a necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino, ao mesmo tempo em que admitem o quão difícil esse processo pode ser (BRASIL, 2006). Moran (2015) aponta que a tecnologia traz um rápido avanço rumo à sociedade do conhecimento, e o distanciamento entre a escola necessária e a escola real vai ficando dramático. O autor afirma também que “a escola precisa de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque” (p.7). No mundo atual, “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH, 2015, p.47).

Desta forma, para desenvolver habilidades que focalizem a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas como estabelecido pelas OCEM, é fundamental que a tecnologia seja ponto chave. As Orientações Curriculares tratam a questão da inclusão e alfabetização digital, inclusive com a criação por parte do governo de programas cujo objetivo é a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2006). Afinal, gostar de pesquisar, aprender a se expressar coerentemente e estar conectado ao mundo virtual é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo (MORAN, 2015).

Além da presença de recursos tecnológicos, é necessário atentar ao seu uso. Nota-se muito frequentemente que várias escolas contam com recursos tecnológicos abundantes, mas a prática docente os relega a uma posição de

ornamentação em práticas tradicionais, ao invés daquela de integração real à experiência de ensino e aprendizagem. Essa integração deve ocorrer de modo “criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de seus envolvidos. ” (BACICH, 2015, p.47)

A tecnologia também permeia práticas sócias da vida diária, através de redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, e-mails, jogos e até conferências e reuniões de trabalho realizadas on-line – “uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram tecnologias digitais” (VALENTE, 2015, s/p). Através de uma abordagem baseada em gêneros textuais como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o aprendiz pode compreender seu papel nessas práticas e estudar como elas se dão no dia a dia também em língua estrangeira. Isso contribui para que ele veja relevância no que aprende.

Como apontado por Valente (2015), “um dos poucos, senão o único serviço que ainda não passou por inovações profundas é a educação” (s/p). A proposta de uma educação híbrida busca, portanto, tirar vantagem da inclusão digital mencionada nas OCEM através de um formato que aproxime a vida escolar daquela o aluno vive fora da escola, ou seja, de sua realidade.

## **2.2 Ensino e aprendizagem de línguas: contexto e abordagem multinível**

Ao pensar sobre a sala de aula de língua estrangeira (LE) na escola é possível perceber que esse ambiente reúne alunos com diferentes com diferentes níveis de conhecimento da língua alvo, tornando o ambiente multinível.

De maneira geral, a noção de heterogeneidade de conhecimentos pode ser levada muito além do contexto de uma sala de aula. Na minha avaliação, é possível estender esse conceito a toda situação de interação. Em uma conversa informal cujo assunto é o meio ambiente, por exemplo, é provável que cada pessoa envolvida tenha diferentes graus de familiaridade ou conhecimento sobre o assunto. Um dos participantes pode ter formação profissional na área, outro pode trabalhar na indústria, outro pode ter noções gerais do tema. Cada um terá contribuições diferentes a fazer, baseado em seu conhecimento prévio, de

mundo, acadêmico ou profissional, fazendo dessa interação um contexto multinível. Basta ampliar esse pensamento para perceber que a vida real, seja em viagens, escolas, reuniões de trabalho ou interações corriqueiras é essencialmente multinível.

Trazendo a questão de volta à sala de aula, a presença de vários níveis diferentes de conhecimento não é exclusividade das turmas de LE. Ao pensar em uma sala de aula de matemática, por exemplo, será também possível observar diferentes níveis de aptidão, habilidade, desempenho e domínio do conteúdo estudado. No entanto, essas diferenças ficam mais evidentes quando se trata de línguas estrangeiras. Leffa (2011) destaca que, ao contrário de outras áreas, “tanto o fracasso quanto sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é imediatamente percebido” (p.17), fazendo da proficiência em língua estrangeira uma competência que não pode ser disfarçada.

Talvez seja possível que em outras disciplinas a ausência de determinado conhecimento possa demorar um pouco mais para se manifestar, dependendo de um acaso, de uma afirmação inverossímil ou de um ato falho que possa surgir em um determinado momento. Com um pouco de sorte, o vestígio da ignorância ainda pode passar por um equívoco momentâneo e permitir a recuperação do sujeito sem ameaçar o disfarce. No caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário. (LEFFA, 2011, p.17)

Assim, “diante da impossibilidade de se disfarçar o que não se sabe, a consequência imediata é a visibilidade do fracasso” (LEFFA, 2011, p.17), ficando muito claro, em uma sala de aula de língua estrangeira, quem “sabe mais” ou quem “sabe menos”. Para os alunos, é confuso estudar junto dos colegas que “sabem mais” ou “sabem menos”. Para os professores, é difícil determinar o que ensinar, uma vez que ali tem alunos que “sabem mais” e outros que “sabem menos”. Então a saída é sempre voltar e ensinar o mesmo conteúdo, já que sempre haverá algum aluno que “não sabe nada”.

Além disso, deve-se considerar que em uma escola regular, seja ela pública ou particular, as turmas contam com um número alto de alunos se comparado às escolas de idiomas. Esta é uma comparação relevante a se fazer, levando-se em conta a “frequência de depoimentos de pesquisados e citações de pesquisadores que apontam resultados desiguais entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas” (BRASIL, 2006, p. 88). Fatores como turmas

niveladas e com menor número de alunos são sempre argumentos usados para justificar a maior confiança na aprendizagem de línguas estrangeiras em institutos de idiomas, ao passo que na escola regular encontra-se exatamente o contrário: turmas grandes e heterogêneas.

Cabe então levantar a seguinte pergunta: o que exatamente é uma turma numerosa e multinível? Hess (2001) responde a essa pergunta considerando o quão relativa ela é. A autora menciona que na instituição onde trabalhou por muitos anos (uma escola de idiomas), vinte alunos caracterizavam uma turma numerosa. Ela destaca ainda que

“apesar de todos os alunos serem cuidadosamente separados em sete níveis diferentes, os professores ainda assim reclamavam das diferenças entre alunos que se comunicam com fluência, mas com erros, e alunos que conseguiam ler e escrever muito bem mas não conseguiam produzir uma única frase falada coerente.” (p.1)<sup>5</sup>

Faz-se oportuno questionar a noção comum de que o formato de turmas em escolas de idiomas, separadas por nível, é mais eficaz e favorece mais o processo de aprendizagem. Ainda que haja testes de nivelamento e menos alunos por turma, o quão homogênea essa turma pode ser?

Hess (2001) ainda menciona salas de aula na China, com mais de sessenta alunos que diferiam não apenas em suas habilidades ao falar inglês, mas também em idade, motivação, inteligência, disciplina, nível de letramento, atitude e interesse, sendo esse o cenário mais usual para os professores. Salas no Paquistão com mais de cem alunos contando apenas com quadro e giz, sem aquecimento e com goteiras. “H. Douglas Brown (1994), escreve sobre possibilidades de salas com até seiscentos alunos, destacando que apesar desse número ser raro, salas com sessenta a setenta e cinco alunos não são raras pelo mundo” (p.2). Percebe-se assim que definir o que exatamente é uma turma grande e multinível não é tão simples. “Uma vez que todos os alunos são diferentes em aptidão, proficiência, atitude perante o aprendizado e também em estilos de aprendizagem, provavelmente poderemos dizer que todas as salas de aula são multinível.” (HESS, 2001, p.2).

Embora a sala de aula multinível seja comumente tratada como um problema nas escolas brasileiras, Hess (2001) aponta que um contexto de sala

5 Tradução minha, assim como em todas as demais citações a partir de textos em inglês no restante deste trabalho.

de aula numerosa e, conseqüentemente, com muitos níveis não apresenta apenas desvantagens. É sim, como colocado por ela, muito mais desafiador e ao mesmo tempo interessante, uma vez que essas turmas trazem consigo características vantajosas tanto para a prática docente quanto para o processo de aprendizagem.

As vantagens de se trabalhar em uma turma grande e multinível apontadas pela autora serão tratadas na próxima seção.

### **2.2.1. As vantagens**

A primeira vantagem uma sala de aula numerosa e heterogênea é, segundo Hess (2001), o fato de sempre haver alunos suficientes para que haja interação. Turmas muito reduzidas limitam os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas, além de favorecer um ambiente em que todos se conhecem bem e há pouco novo a se dizer. Lima e Moura (2015) refletem que “talvez a grande dificuldade esteja em romper com séculos de ensino voltado para uma educação vertical, com o professor no topo da relação” (p.93). Tendo em mente esse modelo centralizado no professor, de fato menos alunos significa menos concorrência pela atenção e por chances de se comunicar com o professor. Como esse é o modelo tradicional de ensino que até hoje predomina no cenário educacional, torna-se possível compreender o porquê de turmas reduzidas serem frequentemente vistas como um diferencial em escolas de idiomas.

No entanto, as OCEM (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) trazem a visão da linguagem e do processo de aprendizagem enquanto de natureza *sociointeracional* – o que vai muito além do professor. Assim, turmas grandes e multinível fazem bastante sentido sob a ótica do sociointeracionismo de Vygotsky, para quem a construção do conhecimento por parte do indivíduo se dá a partir de sua interação com o meio em que está inserido. “O desenvolvimento se caracteriza por um complexo processo dialógico” (VYGOTSKY, 1939, p.137), ou seja, depende do outro para acontecer. Tal dialogismo se estabelece entre o indivíduo e a sociedade e é mediado pela linguagem. A língua é muito mais que um instrumento de comunicação: “ela é efetivada em um meio social e histórico, no qual o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas com uma finalidade já definida” (MACHADO; SANTOS, 2015).

Para Vygotsky, “a forma de aprendizado mais eficaz ocorre quando novas habilidades e conceitos estão na esfera do que o autor convencionou chamar de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Quando isso ocorre, o sujeito não só adquire conhecimento, mas se desenvolve” (MORALES, 2016, p.151). Segundo Vygotsky, a ZDP

“é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Em sala de aula, esses companheiros podem ser o professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega de turma. “Na aprendizagem de língua estrangeira, os enunciados de parceiros mais competentes ajudam na construção de significado, e, portanto, auxiliam na própria aprendizagem do uso da língua” (MOURA, 2018, p.21). Para Dillenbough (1993), o par menos capaz não deve estar passivo na resolução do problema – ele é mais que um ouvinte e deve participar das decisões sobre as estratégias de solução. Em um modelo híbrido, a tecnologia é grande aliada, mas é preciso ter em mente que “o planejamento é fundamental no modelo híbrido de ensino. As tecnologias usadas devem ser escolhidas com objetivos pedagógicos muito bem definidos” (LIMA; MOURA, 2015, p.94). Isso é crucial para que a atmosfera da sala de aula favoreça uma atitude mais participativa por parte do par menos capaz e mais colaborativa por parte do par mais capaz.

Como observamos até aqui, estar em uma turma grande e diversa pode apresentar muitas oportunidades para interações com outros participantes na prática social da sala de aula. Sempre haverá, em abundância, oportunidades para que se desenvolvam atividades que privilegiem a interação e que sejam planejadas para se tirar vantagem não apenas do número de alunos envolvidos, mas também das características naturalmente variadas encontradas em turmas assim.

Nesta linha, a variedade - não apenas de conhecimento da língua alvo, é outra vantagem apontada por Hess (2001) em salas de aula cheias e multinível. Em uma turma como essa, estarão sempre presentes “muitas opiniões, pontos de referência, culturas, temperamentos, visões de mundo, valores, experiências e também muitos estilos de aprendizagem” (p.3). Tudo isso pode de fato ser

observado nas salas de aula brasileiras, já que o país é grande e muito diverso. A mesma autora afirma ainda que “os alunos podem aprender uns com os outros assim como podem aprender lendo um texto. Mas o interesse que a interação com os colegas provoca ajuda a criar uma atmosfera positiva e favorável ao aprendizado genuíno” (p.3).

Trazendo também este aspecto para a ótica do sociointeracionismo de Vygotsky e a proposta das OCEM e dos PCN de que a linguagem e o processo de aprendizagem são de natureza sociointeracional, pode-se dizer que toda a heterogeneidade presente em turmas grandes e multinível contribui para que o processo dialógico de construção do conhecimento seja mais interessante, motivante e significativo.

O próximo aspecto positivo que Hess (2001) relaciona a turmas cheias e heterogêneas é que o professor não é o único a ensinar. E é fundamental que todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem tenham consciência disso, em especial o próprio professor - que muitas vezes ainda tende a se comportar e se ver no centro das atenções na sala de aula. A autora argumenta que, “uma vez que existem tantos níveis de proficiência na língua alvo, é natural que os alunos mais capazes assumam o papel de ajudantes do professor” (p.3). Para que isso seja possível, além do planejamento das atividades, é imprescindível que se estabeleça um clima que encoraje os alunos a oferecer ajuda aos colegas, bem como a pedir ajuda não apenas ao professor, mas também aos colegas quando precisarem. “Cooperação funciona muito melhor do que competição em uma sala de aula cheia” (p.3).

Aqui novamente é possível relacionar esse ponto levantado por Hess (2001) à ZDP. Segundo Vygotsky,

“um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Piaget (1973) diferencia os conceitos de cooperação e colaboração, definindo que “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um

dos parceiros". E, "colaborar (...) resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo" (1973, p. 81).

Estar em grupo oferece ao indivíduo a oportunidade de trabalhar e repensar suas ideias e concepções. Através da confrontação com os outros e da necessidade de justificar seus pontos de vista, o conhecimento vai se formando, se estruturando e se solidificando: "pela cooperação, o sujeito evolui de uma perspectiva egocêntrica para uma perspectiva social, descentrando-se. Evidencia-se, pois, a importância do processo social, da interação com outras pessoas" (COSTA, 1995 P.23)

Vygotsky traz a concepção de que conhecimentos são produtos socioculturais construídos historicamente, levando à noção de que a aprendizagem se realiza dentro dos processos grupais (MATUZAWA; FLORIANO, 1999). Garnier (1996) questiona a forma como a maioria dos educadores conduzem suas práticas, argumentando que para eles "a aprendizagem é tradicionalmente considerada um processo individual [...] em que cada um dos alunos supostamente se apropria de um conteúdo definido, dividido em unidades e cuja aquisição é verificada através de uma avaliação" (p.214). O autor também sugere que as aulas sejam baseadas na cooperação, favorecendo o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação. Ainda de acordo com Garnier (1996), o comprometimento dos participantes tende a ser maior se as experimentações ocorrem em um ambiente cooperativo.

Estudar em uma turma grande e multinível, portanto, pode trazer muitas oportunidades para se incentivar atividades executadas através da cooperação e colaboração entre parceiros. Ao resolver problemas de forma cooperativa, os alunos podem superar suas concepções iniciais e formular outras mais elaboradas, através de possíveis confrontos que ocorrem no processo. Esses confrontos podem, eventualmente, levar a conflitos cognitivos que vão ajudar o indivíduo a refletir sobre suas ações, convicções e situação em que se encontra – processo indispensável para a interiorização do conhecimento (MATUZAWA; FLORIANO, 1999).

Hess (2001) finaliza a lista de vantagens das turmas multinível e com muitos alunos mencionando dois aspectos bem positivos para o professor. O

primeiro deles, é que certamente a experiência de se trabalhar nesse contexto nunca será tediosa: é um desafio<sup>6</sup> constante. O professor é, o tempo todo, mediador e facilitador de atividades simultâneas, além de precisar se preocupar com estímulos diferentes e adequados para os diferentes níveis de conhecimento da língua alvo presentes em sala. “Esse contexto evoca o melhor da natureza intelectual e emocional do professor” (p.4). De forma similar, a autora destaca que trabalhar em turmas assim ajuda o professor a se desenvolver também tecnicamente: “As turmas cheias e multinível levam o professor a inventar e desenvolver novas formas de organizar material e a encontrar jeitos melhores de preparar atividades. São essas as turmas que nos estimulam a pensar, criar e crescer como professores” (p.4).

Para concluir, é possível afirmar que, apesar de desafiador, o ambiente multinível em salas de aula de língua estrangeira traz vantagens reais. Uma vez que o professor aprende a lidar com essas turmas, a rotina desse tipo de trabalho pode se tornar prazerosa e muito estimulante para a criatividade e crescimento profissional. É preciso ter em mente que ensinar nesse contexto também traz obstáculos consideráveis (HESS, 2001 p.4)

### **2.2.2 Os desafios**

O primeiro item na lista de Hess (2001) sobre os desafios da turma grande e multinível é o fato de que o professor se sentirá fora do controle. Segundo a autora, devido ao grande número de alunos na turma, o professor sente que perdeu autoridade. Isso faz com que “o ‘domínio de turma’ se torne uma questão que deve ser pensada até mesmo antes de se pensar em ensinar na prática (p.4).

Ela ressalta que a palavra “controle” certamente terá significados diferentes para professores diferentes e que cada um encontrará seu próprio senso de controle ao entender o que pretende com aquela turma e o tipo de atmosfera que será necessário criar ali. Uma boa forma de se chegar a esse senso de controle é através da organização. A prática docente no contexto de

<sup>6</sup> Professores enfrentam questões como cansaço, desmotivação, e desvalorização da profissão entre muitos outros. O foco neste trabalho recai sobre os desafios relacionados à prática pedagógica em turmas grandes e multinível.

turmas grandes e multinível acaba levando o professor a desenvolver ou aperfeiçoar essa habilidade. Hess (2001) lembra que a organização, entre outras coisas, ajuda os alunos a entender o que é esperado deles, para que possam executar as atividades com mais rapidez e eficiência (p.4).

Dentro da questão de domínio de turma, a autora destaca a importância e a dificuldade que os professores podem sentir em mudar a perspectiva do trabalho, saindo do centro e focando a prática nos alunos. Ela considera também as dificuldades que essa mudança traz, como integrar todos os alunos às atividades, garantir que todos acompanhem e compreendam o que deve ser feito e até mesmo como checar a presença sem gastar muito tempo (valioso) de aula.

A lista de desafios segue com a frustração que a grande quantidade de trabalho físico pode trazer aos professores. É quase matemático: se há mais alunos, haverá mais provas para elaborar e corrigir, mais trabalhos para ler, mas tempo demandado para conseguir fazer tudo isso. Hess (2001) aponta que aqui também o princípio da colaboração pode ser muito proveitoso para os alunos e também para os professores: quando bem instruídos, os alunos são excelentes revisores/editores, e além de ajudar na correção do trabalho dos colegas aprendem e desenvolvem suas próprias habilidades do processo.

Essa metodologia de trabalho é descrita como Instrução Entre Pares, ou *Peer Instruction*, em inglês. Mörschbacher (2017) define a Instrução Entre Pares como

“uma mudança na relação aluno-professor e também na relação aluno-aluno. [...] ademais, pressupõe-se que esse método incentive a existência de um número cada vez maior de mediadores de ensino em sala de aula. Não apenas o professor, mas os próprios alunos devem desenvolver formas particulares e diferenciadas de abordar um mesmo tema ou conteúdo frente a seus colegas” (p.8)

Mörschbacher (2017) cita Mazur (1997) para argumentar que pode ser mais fácil para um aluno compreender a explicação de outro aluno. Na relação professor-aluno há mais limites de uso da linguagem e diferenças na relação com o conteúdo que podem ser resolvidas com uma comunicação mais horizontal. Com isso, o aprendizado deixa de ser uma relação de única via e passa a constituir-se como um processo colaborativo (p.9).

A Instrução Entre Pares é uma metodologia ativa de aprendizagem e sua aplicação pode ser otimizada e muito facilitada com a adoção de uma abordagem híbrida de ensino, como será discutido mais à frente neste trabalho.

O penúltimo item na lista de desafios de Hess (2001) é a dificuldade de atender a todos os estilos de aprendizagem. Para lidar com essa questão, a autora sugere que o professor recorra aos

“princípios da *colaboração* – com alunos trabalhando juntos com objetivo comum, da *personalização* - planejando atividades que permitam que os alunos expressem suas ideias e opiniões, da *individualização* – com atividades que permitam que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo, e do *aumento do círculo* – incluindo o máximo de alunos possível em toda atividade” (p.6).

Os diferentes estilos de aprendizagem são mais um exemplo de diversidade em sala de aula. Se cada aluno é diferente em sua visão de mundo, cultura, conhecimento prévio, aptidão entre outros fatores, nada mais natural do que compreender que eles aprendem e estudam de maneiras diferentes. Para Schmitt e Domingues (2016), “o conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem é ferramenta crucial para professores e instituições de ensino. Todos os indivíduos possuem um estilo próprio para aprender fatos novos” (p. 362)

É recomendado que os professores compreendam as formas diferentes de aprender e a importância das necessidades pessoais, levando isso em consideração ao preparar suas aulas e em sua prática docente (CLAXTON; MURREL, 1987). Além disso, Sternberg (1997) pondera que um maior entendimento dos estudantes sobre estilos de aprendizagem favorece o autoconhecimento, de forma a instruir os processos de tomada de decisão sobre o curso, os métodos de estudo a serem adotados ou as estratégias mais adequadas (apud SCHMITT; DOMINGUES, 2016).

Para lidar com os diferentes estilos de aprendizagem e fazer uso da colaboração, personalização (que neste trabalho será tratada como a possibilidade de o aluno trabalhar em seu próprio ritmo) e da inclusão do maior número possível de alunos em todas as atividades (independente das diferenças em de conhecimento da língua alvo), a abordagem híbrida é grande aliada, como será discutido mais adiante neste trabalho.

Para finalizar a lista de desafios na atuação em turmas cheias e multinível, Hess (2001) coloca que envolver os alunos mais calados é difícil. É natural que os professores se sintam frustrados e desencorajados ao notar que apenas alguns alunos participam, enquanto os outros parecem entediados. E nem sempre os alunos mais calados são os que têm menos domínio da língua alvo. Alunos mais fluentes ficam entediados porque sentem que já sabem aquele conteúdo: eles não são desafiados. Levando em conta que cada aluno tem um histórico de estudos diferente, conhecimentos prévios diferentes, estilos de aprendizagem diferentes (entre tantos outros fatores de diversidade), como pode ser interessante ensinar o mesmo conteúdo da mesma forma para todos?

Para lidar com essa questão, a autora sugere alguns princípios. Um deles é o da variedade de atividades, que é particularmente relevante nesse contexto exatamente porque há diferentes estilos de aprendizagem e capacidades de concentração. Atividades variadas acomodam melhor os diferentes níveis de conhecimento presentes em sala. Tarefas muito longas não são capazes de prender a atenção dos alunos por muito tempo e a falta de interesse pode ser desastrosa com tantos alunos para monitorar. É preciso, então, variar constantemente as técnicas aplicadas para provocar interesse em grandes grupos de alunos: aqueles que não gostarem de um tópico ou tarefa, podem se interessar pelo próximo (p.8). Assim, através do princípio da variedade de atividades, pode ser possível estimular a participação do aluno mais calado, envolvendo aqueles de nível mais básico e também desafiando os mais fluentes.

Outro princípio é o das atividades de final aberto, ou “*open-endedness*” (p.13), em inglês. Atividades que requerem uma resposta ou palavra específica para serem concluídas são atividades fechadas, ou *closed-ended* (p.13). Exercícios de final aberto, em contrapartida, permitem que os alunos façam a escolha dos itens linguísticos mais apropriados, adequando a atividade ao seu nível de competência.

Os desafios abordados nessa seção remetem à notável insatisfação acerca do conceito de *método* e do modelo de transmissão de conhecimentos na educação. Kumaravadivelu (2001) argumenta que a educação passa pela necessidade imperativa de uma pedagogia pós-método, que leve em conta os parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade envolvidos no

contexto educacional – e que são centrais no conceito de uma turma diversa e multinível.

São, portanto, muitos desafios envolvidos no trabalho com turmas cheias e multinível. Grant e Zeichner (1984) discorrem sobre a importância de o professor adotar uma postura crítica e reflexiva, argumentando que aqueles que não o fazem tendem a não ver outras possibilidades e alternativas além daquelas comumente usadas, e correm o risco de se esquecerem dos propósitos e objetivos pelos quais trabalham. Esses desafios podem, portanto, ser encarados sob uma ótica positiva e servirem como oportunidade para que o professor se adapte, se reinvente, crie, reflita, mude suas perspectivas e percepções a respeito de sua prática.

Esta pesquisa pretende mostrar como o uso de metodologias ativas, aliado a uma abordagem de produção colaborativa de gêneros textuais, pode ajudar a lidar com os desafios de se atuar em uma turma multinível. As metodologias ativas serão tratadas com mais detalhes a seguir.

### **2.3 Metodologias Ativas**

Metodologias ativas são aquelas que têm no aluno o principal sujeito de sua própria aprendizagem, com autonomia e autodeterminação. Almeida (2018) expande essa definição ao defender que “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (p.xi).

A autora completa ainda que essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC (p.xi) ainda que sejam normalmente relacionadas ou confundidas com as tecnologias digitais. Um exemplo disso é a Escola Nova de John Dewey, que era pautada pelo aprender fazendo, propondo uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação.

As atividades sugeridas por Hess (2001) são extremamente ativas e se apoiam na mudança fundamental de perspectiva dos papéis de alunos e

professores em sala de aula. Todas valorizam os conhecimentos prévios trazidos por cada aluno e dependem da interação e cooperação para acontecerem. As atividades propostas pela autora são um exemplo de metodologias ativas que usam tecnologias simples, como papel, caneta e quadro, mas como apontam Bacich e Moran (2018), há vários caminhos para levar as metodologias ativas para a sala de aula.

Um caminho particularmente relevante no contexto atual é a integração de tecnologias digitais. Almeida (2018) afirma que é preciso reinventar a educação e que “é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas” (p.x).

Para Bacich, Neto e Trevisan (2015) e também para Bacich e Moran (2018), essa integração das TDIC em sala de aula abre possibilidades para a personalização e individualização do ensino, permitindo que os alunos aprendam melhor em seu próprio ritmo, tempo e estilo, de forma ativa, cooperativa e autônoma. Uma forma de aplicar metodologias ativas com uso de tecnologias digitais (algo essencial no contexto deste trabalho) é através do ensino híbrido, utilizando princípios como, por exemplo, a sala de aula invertida e a rotação por estações, que serão abordadas na próxima seção.

### **2.3.1 Ensino híbrido: tecnologia, autonomia e colaboração**

Moran (2015) define “híbrido” como misturado, mesclado, *blended*. Ao observar o processo de ensino e aprendizagem, nota-se que várias misturas acontecem, fazendo da educação algo essencialmente híbrido, que “sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (p.27)

Estudos e discussões mais aprofundados acerca do ensino híbrido são relativamente recentes, uma vez que acompanham a evolução, popularização e integração das TDIC à sociedade. Barcelos e Batista (2019), em busca promovida em bases de dados na internet, observaram que o artigo mais antigo encontrado sobre o tema, de forma relacionada à internet, data de 2001 (Yoci; Young, 2001). A busca também retornou um artigo datado do ano 2000 (Coney et al., 2000), relatando misturas e combinações na educação, mas os elementos citados não envolviam as Tecnologias Digitais (TD). Assim, muitas definições

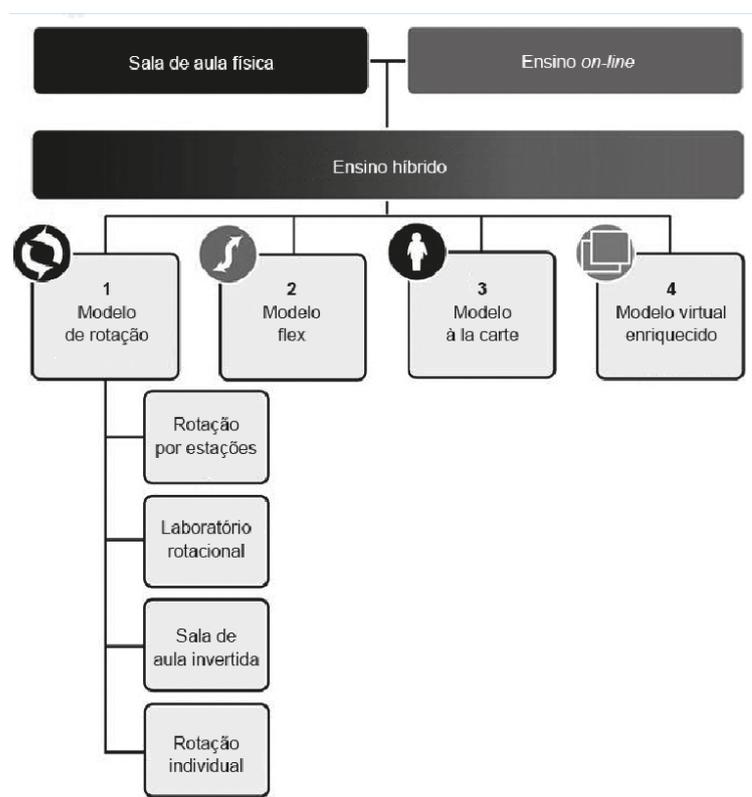
diferentes acerca do que realmente é uma abordagem híbrida de ensino vêm surgindo durante esse tempo.

Barcelos e Batista (2019) também citam autores como Allan e Seaman (2010), que, ao propor uma definição para o ensino híbrido, estabelecem uma porcentagem mínima de conteúdo a ser ministrado on-line para que a prática seja caracterizada como híbrida. Simon (2019) adota a visão de ensino híbrido como uma abordagem onde, além da mistura com encontros presenciais, as atividades on-line também substituem parte da prática presencial.

Neste trabalho, será adotada a definição apresentada por Bacich, Neto e Trevisan (2015), em que “o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (p.14)

As propostas de ensino híbrido apresentam-se de acordo com o esquema apresentado na figura 2.1:

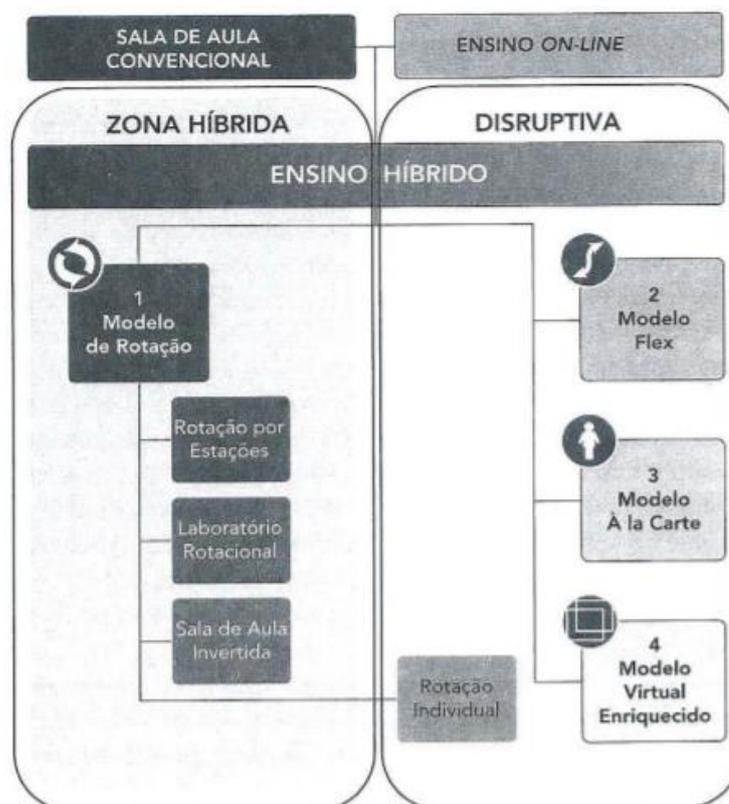
Figura 2.1 – Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015. p.38).

Horn e Staker (2015) traçam uma linha entre modelos de ensino híbrido que estão tomando forma como híbridos (sustentados para a sala de aula convencional) e aqueles que parecem disruptivos (preparados para substituir o modelo convencional por outro paradigma completamente diferente), conforme mostrado na figura 2.2:

Figura 2.2 – As zonas híbrida e disruptiva do ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015. p.70).

Mais detalhes sobre os modelos de ensino híbrido estão organizados no quadro 2.1:

Quadro 2.1 – Modelos de ensino híbrido

MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO
Modelo de rotação
Esta categoria inclui qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja on-line. Há várias possibilidades

de atividades e apesar de não ser uma ideia nova, o ensino on-line como parte do ciclo é o elemento novo.	
Rotação por Estações	Pode ocorrer em uma sala de aula ou em um conjunto de salas de aula. Neste modelo os alunos se dividem em grupos e alternam entre estações com atividades diferentes. As atividades podem ser feitas em qualquer ordem, ou seja, uma não pode ser pré-requisito para a seguinte.
Laboratório Rotacional	Semelhante à rotação por estações. Neste modelo, a atividade on-line acontece no laboratório de informática. A ideia é liberar tempo dos professores e espaço na sala de aula, usando o laboratório e uma estrutura de pessoal diferente para a atividade on-line.
Sala de Aula Invertida	O modelo mais conhecido. É denominado assim porque inverte completamente a dinâmica da sala de aula. O acesso a palestras e lições acontece on-line, de forma independente, seja em casa ou durante um período de realização de tarefas. O tempo em sala de aula aqui é usado para a “lição de casa” tradicional, com os professores oferecendo assistência aos alunos quando necessário.
Rotação individual	Mais disruptiva, a rotação individual consiste em trilhas individuais de aprendizagem, que podem ser estabelecidas pelo professor ou por um software. Os alunos seguem cronogramas personalizados, com conteúdo selecionado de acordo com suas necessidades.
Modelo Flex	

Assemelha-se muito à rotação individual. Os alunos também têm uma lista a ser cumprida com ênfase no ensino on-line, o ritmo de cada aluno é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas.
Modelo À La Carte
O estudante é responsável pela organização de seus estudos, guiando-se por objetivos gerais a serem atingidos. Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente on-line.
Modelo Virtual Enriquecido
Descreve cursos que oferecem sessões de aprendizagem presencial mas permite que os alunos façam o resto do trabalho on-line. Os alunos podem se apresentar presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. Assim como o modelo <i>à la carte</i> , o modelo virtual enriquecido também é considerado bem disruptivo, propondo um modelo de escola que não é comum no Brasil.

*Fontes: Bacich, Neto e Trevisan, 2015; Horn e Staker, 2015*

Também há de se considerar neste trabalho que uma sala de aula verdadeiramente híbrida é diferente de uma sala de aula enriquecida com tecnologia – o uso esporádico de apresentações de slides, sites, ambientes virtuais de aprendizagem entre outros incrementos tecnológicos não são suficientes para caracterizar essa abordagem. “Não basta somente disponibilizar artefatos para alunos e professores, é necessário que o novo artefato<sup>7</sup> provoque mudanças no sistema, que faça emergir novos comportamentos” (PAIVA, 2012, s/p, apud SOUZA; CANTUÁRIA; SILVA, 2016). Bacich, Neto e Trevisan (2015) ponderam ainda que

na essência, a estratégia (de uso do ensino híbrido) consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno, e não mais na transmissão que o professor tradicionalmente realiza. [...] O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problema ou projeto, discussões, laboratório, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (p.13).

Assim, uma proposta híbrida é também aquela em que o aluno tenha oportunidade de fazer escolhas quanto ao tempo de estudo, espaço em que irá

<sup>7</sup> Termo definido por Rogers (1994, xvii) citado em Paiva (2012) como “ideia, prática, ou objeto que é percebido como algo novo por um indivíduo ou por outra unidade de adoção”.

estudar, seleção, adaptação e aprofundamento de leituras e materiais pesquisados. Como aponta Schneider (2015), “o aluno deixa de ser mero espectador, ao contrário do que ocorre na ainda comum estrutura de aula em que, durante a maior parte do tempo, o professor explica os conteúdos e o estudante os recebe” (p.75). Assim, o desenvolvimento da autonomia do aluno é característica importante do ensino híbrido.

Paiva (2015) acredita que estabelecer uma definição para a autonomia não é tarefa fácil. Segundo a autora, há poucos contextos em que os alunos possam de fato exercer sua autonomia, livres de interferências e fatores externos que atuam como obstáculos no processo. A autora cita Little (1991), para quem a autonomia não deve ser considerada um sinônimo de autodidatismo, e também não é algo que o professor faça com os alunos – ainda que o autor reconheça que o papel do professor não é desprezível no desenvolvimento da autonomia. Little ressalta que a autonomia “não é um comportamento único que possa ser facilmente descrito” e que ela “pode se manifestar de formas diferentes” (p. 3-4, apud PAIVA, 2015, s/p). Nesta linha, Freire (1997) defende que saber ensinar é diferente de transmitir algo que já se sabe: ensinar implica criar as possibilidades para que o aluno performe sua própria produção e construção do conhecimento.

E é exatamente esse um dos maiores desafios de uma abordagem híbrida: como reflexo do que tradicionalmente é esperado do aluno – ouvir, reproduzir, seguir passos determinados, os alunos não estão acostumados ou não se sentem preparados para assumir esse papel ativo, em que ele precise tomar decisões (SCHNEIDER, 2015). Seguindo essa linha, Paiva e Braga (sem data, s/p) afirmam que

é comum ouvirmos reclamações sobre a falta de autonomia dos alunos, mas a forma como os cursos são, geralmente, organizados parece dar pouca oportunidade para o exercício real da autonomia. O que se entende por autonomia, muitas vezes, é sinônimo de fazer as tarefas designadas pelo professor e não de buscar oportunidades de aprendizagem além das oferecidas pela escola (s/p)

É nesse contexto que Schneider (2015) reitera que ao ter seu primeiro contato com uma abordagem híbrida, o aluno pode precisar de um direcionamento maior no início, pois provavelmente essa é uma experiência nova para ele. “Porém, quanto mais o estimularmos a buscar, mais satisfeito ficará com os resultados alcançados: em pouco tempo ele aprende que pode ir além,

que não é preciso esperar e que a aprendizagem depende em grande parte do seu próprio esforço” (p.76). Bacich, Neto e Trevisan (2015) afirmam que “essa autonomia é construída gradativamente e as tecnologias digitais que estão ao nosso redor nos dias atuais enfatizam uma mudança de mentalidade” (p.48).

Além de oferecer um ambiente que estimule a autonomia, a abordagem híbrida também abre espaço para um ambiente mais colaborativo em sala de aula e fora dela também, com a produção colaborativa de textos, postando seus trabalhos e interagindo nas redes sociais ou avaliando os trabalhos dos colegas em plataformas on-line. O ensino híbrido também oferece possibilidades para que o aluno estude de forma personalizada, e é exatamente isso o que leva o aluno a desenvolver sua autonomia. Grant e Basye (2014) ressaltam que “a personalização empodera os alunos, no sentido de que eles tomem real controle sobre seu processo de aprendizagem e alterando a dinâmica entre alunos e professores” (p.2) e que “a customização da educação representa um avanço importante, porque reconhece que alunos diferentes têm níveis diferentes de interesse e habilidade” (SHARPLES, 2007 apud GRANT; BASYE, 2014).

Em outras palavras, o ensino híbrido, através das tecnologias digitais abre um novo horizonte de possibilidades, com atividades presenciais e on-line integradas e personalizadas, que têm papel chave no engajamento e desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos. Através da colaboração, o conhecimento se torna algo a ser construído de forma coletiva e ao mesmo tempo individualizada, já que o aluno tem poder de escolha sobre como, quando, onde e por quanto tempo é necessário estudar sobre determinado assunto, por exemplo. A hibridização pode viabilizar e tornar mais atrativos os princípios de Hess (2001) para lidar com um contexto de salas de aula cheias e multinível, como as do ensino médio.

Os PCN (1998), as OCEM (2006) e a BNCC (2018) propõem que no ensino de línguas estrangeiras estejam presentes os gêneros textuais. Uma abordagem híbrida, que através de metodologias ativas encoraje o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos, abre espaço para que a sala de aula se torne um ambiente focado no trabalho de análise e produção colaborativa de gêneros. Uma possibilidade de realização de uma abordagem ativa, que pode acontecer de forma híbrida, presencial ou a distância e que busca

envolver todos os alunos em suas atividades é a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa, a DIPAC, cujo conceito e referencial teórico serão apresentados a seguir.

#### **2.4 A DIPAC e as teorias de aprendizagem de LE**

A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa é um design instrucional desenvolvido com base em várias pesquisas de mestrado e doutorado, além de disciplinas a distância que têm sido oferecidas pelo Professor Vicente Parreiras no CEFET/MG. Parreiras (2020) afirma que esse design é simples e altamente adaptativo, se adequando a diversos níveis de ensino (do Ensino Fundamental II até a pós graduação), podendo também se adaptar ao “conteúdo da disciplina que o professor ministra, bem como ao seu estilo de ensinar”. Isso é possível porque o foco da dinâmica é no “gerenciamento de interações em ambientes de aprendizagem” (p.1).

Sobre interações na DIPAC, Parreiras (2020) reflete sobre como os teóricos de aquisição da linguagem – Piaget, Vigotsky, Paulo Freire, entre outros, são unânimes quanto ao fato de que a aprendizagem só se dá via interações. Tal reflexão levou o autor à premissa que confere ao professor o papel de gestor de interações com finalidades pedagógicas.

A DIPAC encontra consonância com o tema deste trabalho ao considerar que o ambiente da sala de aula é complexo, e que os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, de causa e efeito. Assim, um dos fatores que levaram à criação da dinâmica foi exatamente a inquietação gerada pela necessidade de “sugerir alternativas de desconstrução de práticas lineares e de implantação de modelos pedagógicos que se aproximassem da noção de complexidade” (p.2).

Parreiras (2020) destaca que todas as etapas presentes na dinâmica privilegiam a interação. O gerenciamento dessas interações tem como eixo teórico principal a Hipótese Interacional (LONG, 1983; ELLIS, 1999), que se apoia em três pilares: Interação do sujeito com o objeto de aprendizagem; Interação interpessoal e interação intrapessoal. Ainda de acordo com Parreiras (2020), “a dinâmica privilegia as interações dos alunos com o conteúdo

(interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais) ” (p.5). O autor acrescenta ainda que a interação do aluno com seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco também é privilegiada.

Esse aspecto é fundamental ao lidarmos com turmas multinível, pois lembrando Hess (2001), alunos em uma mesma sala de aula trazem consigo experiências, referências, temperamentos, estilos de aprendizagem diferentes e por consequência visões de mundo também diferentes. Toda essa variedade equipa a sala de aula multinível com um ambiente propício à troca, interação, colaboração e conseqüentemente muito favorável a uma abordagem centrada no aluno.

Nesta linha, Parreiras (2020) afirma também que na DIPAC, ”a ênfase é no aprendiz e no seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori e em sintonia com os pressupostos das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida” (p.5)

Em sala de aula (seja presencial, híbrida, a distância ou até mesmo remota emergencial), a realização da DIPAC se baseia em quatro momentos: trabalho individual, grupos de trabalho (GT), grupos de discussão (GD) e roda de diálogo (RD). A seguir, essas etapas serão apresentadas, bem como seus respectivos embasamentos teóricos, conforme Parreiras (2020).

#### **2.4.1 Trabalho Individual**

A DIPAC busca promover oportunidades de interação em todas as suas etapas de realização. Na primeira delas, o Trabalho Individual, o aluno fará, sozinho, a leitura de seu texto, respondendo a questões propostas, selecionando os trechos fundamentais e justificando suas escolhas. É o momento em que o aluno interage com o conteúdo ou objeto de aprendizagem.

Essa etapa encontra embasamento teórico nos estudos de Piaget (1966), define o conhecimento como sendo uma certa relação entre um sujeito e um objeto. De acordo com Arendt (1993), Piaget apresenta uma concepção de interação que pode ser pensada como um intercâmbio entre o mundo exterior e o indivíduo, que propicie o processo de construções cognitivas pelo sujeito.

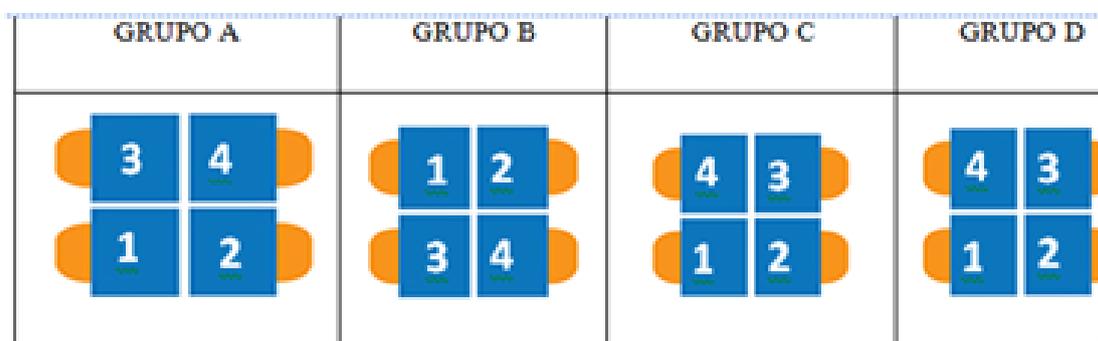
Conforme ressaltado por Parreiras (2020), a interação entre o sujeito e o objeto é também um dos pilares da Hipótese Interacional (LONG, 1983; ELLIS, 1999), mencionada acima, que norteia o gerenciamento das interações observadas na DIPAC.

#### 2.4.2 Trabalho em grupo: Grupos de Discussão (GD) e Grupos de Trabalho (GT)

O trabalho em grupo na DIPAC contempla os outros dois pilares da Hipótese Interacional (LONG, 1983; ELLIS, 1999), que são: “a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais) e também a interação do aluno com seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco” (PARREIRAS, 2020; p.5).

Após realizarem, individualmente, a leitura de seus textos, os alunos reúnem-se em Grupos de Trabalho (GT), em que cada aluno recebeu um número/texto diferente, relatando em inglês aos colegas as respostas dadas às questões indicadas pelo professor na etapa de trabalho individual. Eles anotam em forma de tuite (até 140 caracteres) os relatos das leituras apresentadas pelos colegas de GT. Nessa reunião, os alunos dão e recebem feedbacks dos colegas para ajustes na pronúncia e no relato produzido sobre o texto e ao final da reunião avaliam as apresentações dos colegas e a própria apresentação. O professor pode disponibilizar uma planilha para a execução dessa parte. O fluxo das interações que ocorrem no GT podem ser ilustrados pela figura 2.3:

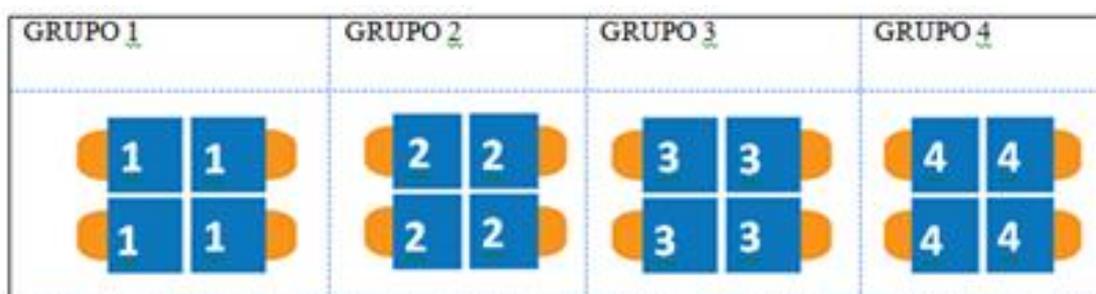
Figura 2.3 - Fluxo das interações (1): Grupos de Trabalho (GT)



Fonte: arquivos pessoais da autora

Em seguida, os alunos reúnem-se em Grupos de Discussão (GD), agrupados com outros alunos que receberam o mesmo número/texto. Nesses GD, cada componente relata aos colegas as respostas dadas às questões indicadas pelo professor e os “tuites” anotados sobre os relatos feitos pelos colegas de GT, elabora uma lista com as principais características do gênero textual em estudo e se prepara para apresentar oralmente, em inglês, essa lista na sessão plenária posteriormente. O fluxo das interações que ocorrem no GT podem ser ilustrados pela figura 2.4:

Figura 2.4 - Fluxo das interações (2): Grupos de Discussão (GD)



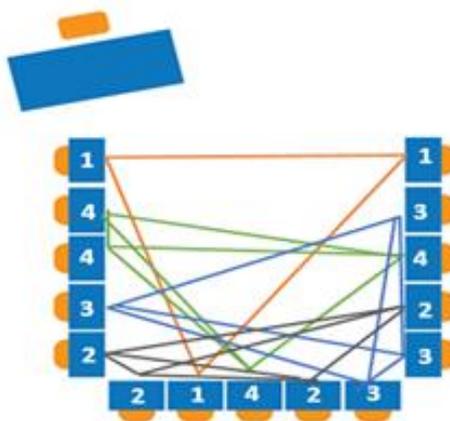
Fonte: arquivos pessoais da autora

Extraclasse e individualmente, os alunos podem gravar e postar no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da disciplina, um podcast com o relato feito a partir das respostas dadas às questões indicadas pelo professor sobre o texto lido e revisado com base nos feedbacks recebidos.

### 2.4.3 Roda de Diálogo (RD) e considerações sobre a DIPAC

Após o trabalho realizado nos GD, passa-se à Roda de Diálogo (RD), em que o professor anota na lousa as características fundamentais do gênero textual do bimestre a partir das apresentações dos alunos e com a participação ativa deles. Essas características são analisadas, excluídas e adaptadas aos objetivos da produção do gênero textual do bimestre para compor uma *checklist* que é utilizada em seguida como guia para os alunos produzirem e avaliarem o gênero a ser apresentado ao final do bimestre letivo. O fluxo das interações que ocorrem no GT podem ser ilustrados pela figura 2.5:

Figura 2.5 - Fluxo das interações (3): Roda de Diálogo (RD)



Fonte: arquivos pessoais da autora

Em reuniões extraclasse, os alunos elaboram suas produções do gênero textual do bimestre, individualmente, em duplas ou trios, dependendo de seus acordos com o professor e da quantidade de alunos na turma, conforme critérios definidos na sessão plenária. Os estudantes preparam os seus trabalhos com base nas *checklists* produzidas colaborativamente para apresentarem no último dia de aula do bimestre.

O trabalho desenvolvido nos GT, GD e Rodas de Diálogo, corresponde, além dos conceitos de ensino híbrido e de sala de aula invertida, à dinâmica de rotações por estações que pressupõem que o aluno trabalhe colaborativamente, que tenha acesso aos trabalhos desenvolvidos pelos colegas e que tenha a oportunidade de dar e receber feedback dos colegas e do professor sobre o seu processo de produção.

Sobre o potencial pedagógico da DIPAC, Parreiras (2020) avalia que

“a DIPAC apresenta-se como uma proposta inovadora e disruptiva que possibilita o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, tomando como base os fundamentos do Ensino Híbrido para integração das TDIC aos ambientes presenciais de aprendizagem; os pressupostos teóricos da sala de aula invertida que coloca o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem; as estratégias interativas das metodologias ativas que têm como base o trabalho com as rotações por estações.” (p.8)

O autor ressalta que a DIPAC dispõe de considerável potencialidade pedagógica, graças à riqueza das interações possibilitadas pela aplicação balanceada da Hipótese Interacional proposta por Ellis (1999), em que o professor motiva as inteligências coletivas, promove reflexões sobre o

conhecimento construído e assim contribui para que os estudantes se tornem agentes da sua própria formação.

Também de acordo com Parreiras (2020), essas perspectivas tornam possível que os professores, utilizando tecnologias disponíveis, trabalhem em função de formar indivíduos reflexivos e críticos.

A dinâmica pode também instrumentalizar o professor para abordar diversos gêneros textuais em sala de aula, visto que seus passos são profundamente adaptáveis e podem ser moldados a diversos perfis de turmas, professores e também a qualquer gênero. Isso foi feito durante a coleta de dados para este trabalho, com alterações na ordem das etapas, atividades propostas e produções realizadas pelos alunos. Detalhes específicos de como a DIPAC foi aplicada na realização desta pesquisa, com a utilização do gênero meme, serão descritos na seção 4.2.

O trabalho com gêneros textuais nas salas de aula de língua inglesa pode ganhar relevância particular em contextos multinível, quando baseado nos princípios da produção colaborativa. Esse assunto será abordado na próxima seção.

## **2.5 A produção colaborativa de gêneros textuais no ensino de LE**

Marcuschi (2005, p.19) define os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Eles são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Antunes (2009) explica que

apesar de típicos e estáveis, os gêneros são também flexíveis: quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforma a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos (o *e-mail*, o *blog*, a teleconferência, por exemplo) (p.55).

Ou seja, o grande desenvolvimento da tecnologia afeta largamente as experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos. É difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado: pouco a pouco as pessoas veem como

normal a transformação digital das atividades cotidianas. A combinação de tantas mudanças em diferentes áreas da vida contribui também para transformações com nossas práticas e paisagens discursivas (BARTON; LEE, 2013).

Nesta linha, Rojo (2013) destaca que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (p.7). A autora afirma ainda que os gêneros circulam e são produzidos em ambiente digital, e são sugeridos como integrantes de um currículo destinado a jovens conectados. Isso faz com que os já quase tradicionais gêneros multiletrados impressos já não despertem tanto interesse dos alunos.

Rojo cita Kalantis e Cope (1999) para acrescentar que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial “a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis, que são parte inevitável da negociação da diversidade” (p.139). A autora leva a questão aos multiletramentos, afirmando que

isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando o inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo Bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva, [...] que permita atravessar fronteiras (ROJO, 2013, p.17)

A mudança no tratamento da gramática enquanto conteúdo em sala de aula é apontado por Antunes (2009) como uma das implicações pedagógicas possíveis ao se adotar uma abordagem baseada em gêneros textuais. Segundo o autor, nessa abordagem os textos, orais e escritos passam a ser o objeto de estudo nas salas de língua, representando talvez o “fim do monopólio da gramática e a velha prática de fazer do texto apenas o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar” (p.57). Ainda segundo o autor, na perspectiva de gêneros as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero (p.58), e que os

“gêneros escritos não podem ser separados de seus usuários e contextos sociais” (HYLAND, 2002, apud BARTON; LEE, 2013, p.17).

A adoção de uma abordagem híbrida é, portanto, uma forma possível de se integrar gêneros e tecnologia em práticas pedagógicas mais significativas e atuais em sala de aula. Além disso, o ensino híbrido pode, através da sala de aula invertida, por exemplo, abrir espaço para que o foco em aula esteja na análise, colaboração e produção de gêneros, e não na pura gramática, a partir de frases descontextualizadas.

O gênero meme escolhido para as atividades aplicadas durante esta pesquisa e será tratado a seguir.

## 2.6 O gênero meme na escola

Segundo Hemais (2015), tanto os gêneros discursivos quanto a multimodalidade estão presentes no ensino de inglês, e abraçar essa ideia implica rever o que significa “ensinar inglês”. O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa é uma teia complexa e os materiais usados por professores e aprendizes são permeados por gêneros discursivos e multimodalidade. Marcuschi (2010), ao falar dos gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital, menciona que “não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos” (p.15).

O termo *meme* aparece pela primeira vez na obra *O Gene Egoísta* (1976), de autoria do biólogo Richard Dawkins:

É considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada (como livros). No que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma (apud MOYSÉS, 2010, p.1).

Assim, os memes são um exemplo de gênero que não é novo, mas que ganhou muita força com o impulso das tecnologias. É um gênero que tem características essencialmente multimodais, por serem difundidos a partir de fotografias, figuras, desenhos, imagens, sons, editados e/ou combinados com outras imagens e sons (BOA SORTE ET. AL, 2020). Além disso, Lucena e

Pontes (2018) nos lembram que memes também são textos, e sua leitura requer competência por parte do leitor.

Para Xavier *et. al.* (2019), em contextos de produção de textos, o gênero meme ganha uma dimensão híbrida, em que imagem e texto se complementam. Os autores reforçam a alta capacidade de replicação de ideias e o quão dinâmicos e efêmeros os memes são: a partir de ideias, conceitos ou cenas que ganham relevância no contexto social, pode-se facilmente criar um meme, que poderá ser compartilhado e alterado infinitas vezes (p.143).

A enorme diversidade de assuntos abordados pelos memes – desde conteúdos leves de humor até críticas sociais e políticas – contribui para que esse gênero possa desempenhar um papel interessante na educação, ao estimular um pensamento crítico em relação aos assuntos de interesse na comunidade. Enquanto exemplos de produção textual da contemporaneidade, os memes refletem opiniões, ideologias e pensamentos das pessoas. Apresentam aspectos culturais e artísticos, que demandam “criatividade e raciocínio engenhoso para que uma ideia seja resgatada da memória cultural coletiva e seja reapresentada nos memes com distintas roupagens a cada retorno, perpassando a estrutura e chegando na semântica da língua para produzir novos significados” (XAVIER *ET. AL.*, 2019, p.144).

Analisar os potenciais pedagógicos dos memes no ensino de inglês significa associá-los a questões sociais como um todo, já que a prática docente não deve se distanciar dos acontecimentos mundiais. Boa Sorte *et.at.* (2019) evocam Cope e Kalantzis (2000;2008) para retomar a Teoria dos Multiletramentos, cuja essência está nas possíveis formas de construir sentidos que se modificam e se diversificam com o passar do tempo. O texto deixa de ser entendido apenas como a escrita e passa a “se relacionar ao áudio, às imagens, ao espacial, ao comportamental e assim por diante” (p.6). A Teoria dos Multiletramentos, aponta a existência de várias formas de ler o mundo, a si mesmo, os textos e os contextos sociais, trazendo a ideia de que um texto não está acabado quando chega ao leitor, mas ele deve se responsabilizar pela leitura que faz, por sua própria interpretação (SOUZA, 2011).

A partir dessa discussão, e em virtude dos processos sociais que contemplam o tripé tecnologia, linguagem e práticas sociais de uso da língua e

em consonância com os PCN (1998) e as OCEM (2006), é necessário que as propostas pedagógicas recorram ao texto multimodal e valorizem novas formas de linguagem que se reproduzem atualmente por meio das tecnologias digitais (LUCENA; PONTES, 2018).

Lucena e Pontes (2018) reforçam que ao escolher trabalhar com o gênero emergente meme em suas aulas, o professor precisa adotar uma visão crítica acerca do modo como as práticas de leitura têm sido contempladas na/pela escola, além de considerar as possibilidades que os alunos têm de utilizar a internet e seus recursos para construir conhecimento. Rojo (2012), defende que as práticas em sala de aula não devem ser limitadas à decodificação mecânica da escrita, ou se ater a elementos explícitos na superfície textual, devendo estimular o pensamento crítico e reflexivo do aluno em suas práticas sociais de uso da língua dentro e fora da escola. A autora complementa ainda dizendo que o professor deve considerar aspectos culturais locais trazidos pelos educandos – algo que é inevitavelmente presente em turmas com grande número de alunos e multinível.

Os memes apresentam possibilidades pedagógicas para o ensino de inglês que reforçam a Teoria dos Multiletramentos pois ao lidar com esse gênero, aspectos de decodificação linguística não precisam ser o centro da aula: as imagens (bem como o contexto de onde foram tiradas), apropriações de discursos, lugares de fala, além de questionamentos sobre os pontos mencionados são possíveis elementos a serem abordados (BOA SORTE ET.AL, 2019). O gênero meme oferece também oportunidades interessantes de trabalhar certos aspectos linguísticos como expressões idiomáticas, trocadilhos e pronúncia – palavras que têm o mesmo som e significados diferentes, por exemplo.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

Neste capítulo tratarei dos aspectos metodológicos nos quais me baseei para a realização deste trabalho, esclarecendo a sua natureza como um estudo de caso conduzido pela professora-pesquisadora, que leciona Inglês na Educação Profissional Tecnológica (EPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Timóteo. Sendo os objetivos do trabalho essencialmente exploratórios, a orientação metodológica dar-se-á por meio da abordagem qualitativa, que parece adequada graças a seu caráter descritivo, além da subjetividade e interpretatividade de seu contexto. Diários reflexivos e notas de campo foram mantidos e analisados durante o estudo, a fim de oferecer a visão fundamental da professora-pesquisadora acerca de seu trabalho. Serão discutidas as questões metodológicas envolvidas na pesquisa, além da descrição do contexto, do perfil de seus participantes, e dos instrumentos utilizados na coleta de dados. Finalmente, discutirei os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados e as questões éticas relacionadas ao estudo.

### **3.1 Caracterização da pesquisa**

#### **3.1.1 A pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa busca a análise e interpretação de dados através de observação da situação empírica (GIL, 1999). É, portanto, descritiva – na medida em que usa relatos para a obtenção de dados. Segundo Silva e Menezes (2005), neste tipo de pesquisa há uma forte relação entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números: “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p.20).

Para André (2005), as abordagens qualitativas de pesquisa são associadas ao conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos no cotidiano, uma vez que transformam e são transformados pela

realidade em que atuam. E que “assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (p.97).

Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que nessa perspectiva, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o interpretam. Denzin e Lincoln (2006) completam ao afirmar que “não existe uma única verdade interpretativa; [...] o que existem são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (p.37).

Nessa linha, a flexibilidade é apontada por Martins (2004) como uma característica marcante dos métodos qualitativos, uma vez que incorporam as técnicas de coleta de dados mais adequadas ao estudo em curso. Assim, a escolha de uma ou outra metodologia poderá depender muito do tipo de problema colocado e os objetivos da pesquisa.

Em relação à coleta de dados na pesquisa qualitativa, são utilizados e coletados materiais empíricos, “que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, P.17), de forma que os pesquisadores busquem compreender melhor o assunto através de várias práticas interpretativas interligadas. Lankshear e Knobel (2004) acrescentam que os pesquisadores, ao usar uma abordagem qualitativa em seu trabalho, “dão muita importância aos dados coletados em cenários naturais ou da vida real, enquanto a ‘ação’ acontece” (p.68), de maneira que práticas reais são o principal meio de geração e coleta de dados.

Na pesquisa apresentada neste projeto, será estudada a atuação da professora-pesquisadora em suas aulas de inglês no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), formato esse imposto em virtude da pandemia de COVID-19. O objetivo é compreender e refletir sobre como suas práticas podem contribuir para o sucesso no uso das metodologias ativas em aulas da referida disciplina, em um cenário multinível e a distância. Através desse estudo, pretende-se identificar eventuais problemas na atuação da professora e visando incrementar suas práticas, propor alternativas e soluções. A pesquisa se

caracteriza como uma pesquisa em sala de aula, uma vez que aconteceu no contexto da sala de aula (virtual) da professora pesquisada.

### 3.1.2 Pesquisa em sala de aula

A pesquisa em sala de aula é aquela que tenta investigar o que de fato acontece na sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p.2). Mattos (2004) esclarece que esse tipo de pesquisa surgiu com o objetivo de oferecer “feedback” a professores novatos, durante os anos 50. Com o passar dos anos, a pesquisa em sala de aula ganhou força, se apresentando como uma solução para o problema gerado pela grande disparidade entre resultados encontrados em pesquisas quantitativas (preferência dos pesquisadores durante muitos anos), e a realidade das salas de aula. A autora acrescenta que “quando o assunto é pesquisa na sala de aula de línguas, Allwright e Bailey (2004) afirmam que esse tipo de estudo “adiciona a complexidade (...) de lidar com situações onde a língua é tanto o que está sendo ensinado quanto o meio pela qual ela está sendo ensinada” (p.1). Mattos (2004), completa dizendo que “é importante investigar a sala de aula a fim de se obter melhores resultados pedagógicos” (p.1).

A pesquisa em sala de aula pode ser realizada pelo próprio professor, como no caso do trabalho aqui proposto. Nesse caso, Lankshear e Knobel (2004) destacam que ao realizar esse tipo de pesquisa, o professor tem a oportunidade de adequar seus julgamentos e decisões a seu status profissional, podendo também contribuir para o ensino. Nessa linha, Dornyei (2007), acrescenta que a pesquisa feita por professores é importante exatamente por não oferecer “respostas definitivas para questões pedagógicas, mas sim, fornecendo novos *insights* sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p. 16), contribuindo assim para um ensino mais eficaz.

Em relação à coleta de dados, para Lankshear e Knobel (2004) afirmam que “professores pesquisadores devem coletar dados de boa qualidade, que sejam relevantes à sua pergunta e problema de pesquisa, e que eles possam analisar utilizando métodos que sejam consistentes com a concepção global de seu estudo e nos quais eles sejam proficientes” (p. 33). Pode ainda “ser necessário refinar a natureza e o escopo do problema várias vezes durante o processo de esclarecimento dos propósitos de pesquisa” (p.44)

Este estudo foi conduzido em salas de aula específicas, o que a configura também como um estudo de caso.

### 3.1.3 Estudo de Caso

Severino (2007) define o estudo de caso como aquele que trata de um caso particular, considerado significativamente representativo de um conjunto de casos análogos, permitindo inferências e oferecendo informações importantes para uma possível generalização em situações semelhantes. É um tipo de projeto de pesquisa e análise, considerado por Gall, Gall e Borg (2003) como “a abordagem mais amplamente utilizada para pesquisas qualitativas em educação” (p.433)

Yin (2005) para afirmar que o estudo de caso é considerado uma investigação empírica, abrangendo planejamento e técnicas de análise e coleta de dados. Stake (1994) acrescenta que “o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor” (p.236 apud ANDRÉ, 2013).

Para Nunan (1992) os estudos de caso são adequados à pesquisa-ação, especialmente quando relacionada à sala de línguas, cujo objetivo é “ajudar os professores a elevar sua compreensão e solucionar problemas relacionados ao seu local de trabalho”. André (2013) contribui para o entendimento do papel do estudo de caso em contextos educacionais ao explicar que

“Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (p.97)

Assim, o estudo de caso se adequa à pesquisa aqui proposta. Esta se trata exatamente de uma pesquisa-ação que visa a proposta e aplicação de ações com o objetivo de refletir sobre e aprimorar as práticas adotadas pela professora, através da análise de suas aulas e usando diários reflexivos.

### 3.1.4 Pesquisa-ação

Para Mattos (2004), a pesquisa-ação tem, como uma de suas características principais, o fato de ser conduzida pelos próprios professores em suas salas de aula, diferenciando-se assim daquelas realizadas por pesquisadores externos e não inseridos no contexto de ensino. Ainda segundo a autora, a motivação principal para esse tipo de pesquisa é a promoção da mudança no contexto onde é implementada, buscando soluções para problemas encontrados na sala de aula. Seguindo essa linha, esta pesquisa foi construída a partir das observações e ações implementadas pela professora-pesquisadora com relação às suas próprias práticas, com o objetivo de aprimorá-las. A questão da promoção da mudança no contexto de implementação torna-se particularmente relevante, uma vez que a pesquisa foi conduzida no contexto do ERE – o que por si já estabelece mudanças radicais e abre portas para novas práticas.

Segundo Tripp (2005), “É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p.445). Para isso, ainda de acordo com o autor, há de se planejar, implementar, descrever e aprimorar uma mudança na prática do professor-pesquisador, que aprende no decorrer do processo tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Hopkins (1989) afirma ainda que a pesquisa-ação é “uma tentativa pessoal de entendimento enquanto se está envolvido em um processo de melhoria e reforma” (p.32).

Sagor (1992) enumera os cinco passos sequenciais envolvidos na realização de uma pesquisa-ação: a formulação do problema – relacionada à identificação de questões que geram maior preocupação profissional; a coleta de dados – que é fundamental para a geração de dados de qualidade; a análise dos dados – que consiste na avaliação sistemática dos dados coletados, buscando chegar a uma conclusão possível; o relatório de resultados – uma maneira de compartilhar os resultados encontrados; e o planejamento da ação –

relacionado à melhoria da prática profissional, através de ações que visam a incorporar o que foi aprendido. A pesquisa-ação se apresenta também como uma oportunidade de refletir sobre os resultados obtidos, uma vez que os professores investigam eventos em suas próprias salas de aula. Assim, podem atuar de maneira construtiva na solução de problemas imediatos (ALLWRIGHT; BAYLEY, 1991).

Um dos objetivos deste trabalho é contribuir para o aprimoramento da prática da professora-pesquisadora no que se refere ao uso das metodologias ativas em suas aulas de inglês no formato remoto emergencial. Assim, a pesquisa-ação parece ser o método mais adequado à realização do estudo proposto, seguindo os passos previamente mencionados para a condução desse tipo de pesquisa. A DIPAC foi o formato escolhido para as atividades a serem aplicadas e o andamento foi registrado e analisado por meio de diários reflexivos escritos ao final de cada semana de atividades remotas. Esses diários forneceram evidências acerca dos resultados das atividades propostas por meio da DIPAC e também da receptividade dos alunos em relação a elas. O uso de diários reflexivos em pesquisas qualitativas educacionais será discutido na próxima seção.

### **3.1.5 Estudo com Diários**

O presente trabalho contou com os Diários Reflexivos da professora-pesquisadora como seu principal método para geração de dados. Tradicionais ferramentas usadas para registrar eventos cotidianos da vida das pessoas por muitos anos, os diários começaram a ser um recurso aproveitado por pesquisadores sociais em seus trabalhos a partir da década de 70. Sobre a natureza dos diários, Mattos (1999) afirma que apesar de não serem uma metodologia de pesquisa, os diários são um instrumento de coleta de dados de natureza subjetiva. Isso faz com que sejam muito analisados qualitativamente e com que tenham serventia em pesquisas sobre ensino e aprendizagem. A autora descreve os diários como sendo um “agente provocador que facilita a prática da reflexão sobre acontecimentos que, de outra forma, poderiam parecer rotineiros ou irrelevantes” (p.153).

Atendendo de forma mais específica à pesquisa apresentada aqui, Dornyei (2007), acrescenta que a partir dos anos 80, os diários passam a ser utilizados no contexto de aprendizagem de línguas, visando a obter relatos pessoais de alunos e também de professores. Mattos (1999) ressalta que os diários têm sido um instrumento de pesquisa bem valorizado atualmente, uma vez que são reveladores de aspectos pessoais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A autora coloca ainda que “através dos diários, é possível perceber também as estratégias de aprendizagem preferidas do diarista e os conflitos que surgem quando estas não correspondem ao estilo de ensinar do professor” (p.152).

No trabalho aqui apresentado, os diários reflexivos da professora-pesquisadora foram a base para a análise acerca da aplicação da DIPAC através das metodologias ativas em suas aulas de inglês no contexto do ERE e em turmas multinível. O objetivo é o de obter informações relevantes para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho da professora, usando como referência teorias acerca da abordagem multinível em aulas de língua estrangeira e fundamentos do ensino híbrido, como discutido no capítulo anterior. Apresento então, a seguir, o contexto da pesquisa, os participantes, instrumentos de geração de dados e análise.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com uma turma do terceiro ano do ensino médio da EPT do CEFET-MG Campus Timóteo, onde leciono. O ensino de língua estrangeira nessa instituição encontra seu norte através do trabalho com gêneros textuais, que foi discutido no capítulo anterior.

Nessa instituição, as turmas de inglês do terceiro ano do ensino médio não são divididas. As turmas de primeiro e segundo ano são divididas, podendo contar com no máximo 20 alunos. Essa divisão, todavia, não se baseia em testes de nivelamento, de forma que todas as turmas de língua estrangeira da instituição tenham perfil multinível. O trabalho costuma ter por base a produção de um ou dois gêneros textuais por bimestre, no contexto presencial.

O ERE foi o formato adotado pelo CEFET/MG diante da impossibilidade de aulas presenciais devido à pandemia causada pela COVID-19. Muitas instituições aderiram a esse modelo a fim de dar cobertura a seus estudantes durante o período de fechamento e de distanciamento social. Behar (2020) esclarece que o Ensino Remoto Emergencial não pode ser compreendido como sinônimo de Ensino a Distância (EAD), argumentando que

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, s/p)

A autora ressalta ainda que o currículo da maior parte das instituições não foi criado para ser aplicado remotamente, de forma que os professores – em sua maioria não preparados nem capacitados para isso – tiveram de deixar seu universo familiar (a sala de aula presencial) para atuar no ambiente on-line. Assim, houve uma espécie de transposição do ensino presencial físico para os ambientes on-line, com a presença inclusive dos chamados “encontros síncronos”, que seguem os princípios do ensino presencial. Ainda de acordo com Behar (2020), a EAD, por outro lado, é definida como

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

Nesta modalidade, existe um Modelo Pedagógico, constituído por uma arquitetura composta por aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos, e as estratégias pedagógicas a serem aplicadas. São compreendidos como sujeitos da EAD os alunos, professores, tutores e também os gestores. Ou seja, há grande planejamento e uma equipe completa voltada para execução e acompanhamento de um curso EAD.

É possível dizer, portanto, que o que a maior parte das instituições de ensino tem feito em decorrência da pandemia de COVID-19 não é Educação a Distância, e sim Ensino Remoto Emergencial (BEHAR, 2020).

Especificamente na instituição em que atuo, foi feita a opção pelo formato modular, que prioriza a finalização do ano letivo pelos terceiros anos. Assim, com maior carga horária, esses alunos finalizaram os conteúdos da formação geral entre os meses de agosto e dezembro de 2020. Em termos de planejamento, solução encontrada diante do curto tempo disponível foi terminar o trabalho iniciado presencialmente antes da pandemia durante a primeira etapa do ERE (que teve um total de quatro semanas) e nas três etapas seguintes focar em um gênero apenas.

Com um tempo total de 9 semanas para a conclusão de três etapas, o foco do presente trabalho foi no gênero meme como principal e também gêneros de apoio, tais como lista, infográfico, apresentação de slides e apresentação oral tendo os memes como assunto. O trabalho seguiu com a aplicação DIPAC, realizando-se a partir da leitura de textos em etapas individuais e em grupos, focando sempre na interação e seu papel fundamental no desenvolvimento dos alunos.

Sobre a divisão da carga horária em conteúdo síncrono e assíncrono, tínhamos um encontro semanal síncrono de 50 minutos e atividades assíncronas também semanais. A condução dos encontros síncronos se deu, em sua maior parte, para esclarecer e tirar dúvidas sobre as instruções postadas para as atividades postadas para a semana seguinte. Isso normalmente ocorria nos primeiros 20-25 minutos, de forma que no restante do tempo propus um momento de conversação cujo tema era sempre votado por eles semanalmente através do *Google Forms*.

A Carta de Anuência (APÊNDICE 1) consiste na autorização para a realização da pesquisa apresentada neste projeto, e está assinada pelo chefe do departamento onde leciono.

### **3.3 Participantes**

A principal participante da pesquisa fui eu, a própria pesquisadora, professora do ensino médio que leciona inglês na instituição acima referida. Sou licenciada em Letras e me especializei em Metodologias para o Ensino Bilíngue, tendo meu trabalho final do curso tratado do ensino híbrido como aliado fundamental no trabalho com turmas de língua estrangeira multinível no ensino médio.

Além de mim, participaram da pesquisa os alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio com 23 alunos entre 16 e 18 anos. No formato remoto emergencial e modular adotado na instituição em que atuo, esses alunos têm contato com inglês semanalmente através de uma aula síncrona de 50 minutos e de atividades assíncronas semanais que correspondem a uma carga horária de duas horas/aula. A escolha dessa turma se deu especialmente devido ao formato modular em que as aulas ocorrem – o ano letivo de 2020 foi finalizado no período entre agosto e dezembro/2020, e por ser essa a primeira turma a experimentar a volta às aulas remotas – além do fato de eu já ter sido professora dessa turma no ano anterior e já conhecer bem os alunos.

Para efetivamente participar do trabalho, os alunos concordaram com a pesquisa, consentindo a sua participação. Eles foram convidados por mim, nas primeiras semanas de aula, quando foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecidas as informações constantes no documento (APÊNDICES 2A e 2B). Os termos foram encaminhados para assinatura – pelo próprio aluno, quando maiores de 18 anos, ou pelos pais/responsável.

### **3.4 Instrumentos de Coleta de Dados**

O plano de coleta de dados para a pesquisa aqui apresentada tem como base a pergunta de pesquisa e o problema contextualizado anteriormente, e visa a garantir a confiabilidade e validade dos dados obtidos. Lankshear e Knobel (2004) afirmam que uma boa coleta de dados “inclui uma indicação de que tipos diferentes de dados são coletados, e a relação entre os dados e as perguntas de pesquisa” (p. 188). Os autores ressaltam também que o registro sistemático e

cuidadoso de observações favorece uma análise mais detalhada das práticas, podendo oferecer “uma visão profunda das práticas sociais, eventos e processos” (p.219)

### **3.4.1 O Formulário de Avaliação da Disciplina**

O planejamento inicial, pensado para o contexto presencial, já apresentava uma proposta mais híbrida possível, através da utilização de metodologias ativas com integração das TDIC e utilização da plataforma *Google Classroom* para o trabalho on-line. Com a interrupção das aulas ocasionada pela pandemia, o contexto da coleta de dados mudou de presencial para remoto – o que levou a mudanças no planejamento. O objetivo geral não mudou: continuou a ser o desenvolvimento de habilidades de leitura, comunicação e produção em inglês, independentemente do nível de conhecimento prévio que o aluno detém da língua alvo.

Devido ao curto tempo destinado a cada etapa no formato modular, houve o entendimento de que trabalhar um gênero diferente a cada 3 ou 4 semanas – o que seria equivalente ao habitual um gênero por bimestre – levaria necessariamente a uma abordagem mais superficial e não seria possível aplicar e explorar as atividades foi a escolha de trabalhar o gênero meme como principal, e da produção de gêneros de apoio, tais como: lista, infográfico, produção de apresentações de slides e apresentações orais no decorrer do ano letivo.

Como parte do planejamento, o Formulário de Avaliação da Disciplina (APÊNDICE 3) foi respondido pelos alunos e marcou o fechamento das atividades. Esse formulário foi disponibilizado aos alunos em formato *Google Forms* ao final do ano letivo e foi o instrumento específico de coleta de dados utilizado para aferir as manifestações dos aprendizes sobre o trabalho realizado. As perguntas propostas buscaram levantar informações sobre o perfil do aluno; as avaliações dos alunos sobre a disciplina e atividades propostas; a interação com os colegas e com a professora; além das percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

### **3.4.2 Produções e comentários dos alunos na Plataforma *Google Classroom***

A plataforma *Google Classroom* é um serviço gratuito, que pode ser usado por escolas, instituições ou qualquer pessoa que tenha uma conta *Google*. Conforme definição da ferramenta na loja de aplicativos *Google*, o *Classroom* ajuda a economizar tempo e papel, além de facilitar a criação de aulas, distribuir tarefas, comunicar, e conectar alunos e professores.

A escolha dessa plataforma se deu especialmente devido à possibilidade de alunos e professor fazerem postagens públicas no mural e da interatividade nessas postagens através de comentários. As produções de gêneros textuais propostas foram postadas publicamente na plataforma e os alunos foram encorajados a postar comentários nas postagens dos colegas. Assim, os dados levantados a partir da participação dos alunos nas atividades contribuirão para analisar o engajamento e comprometimento dos alunos.

### **3.4.3 Diários Reflexivos**

Mantive registro detalhado acerca da rotina das atividades síncronas e assíncronas por meio de diários reflexivos. Esses registros aconteceram semanalmente e foram orientados pelas seguintes perguntas:

1. Quais eram os objetivos das atividades da semana?
2. Como foi a participação dos alunos nas atividades síncronas e assíncronas?
3. Houve percepção de desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos ao participar das atividades? De que forma?
4. Do que eles parecem ter gostado mais/menos?
5. Que alterações eu consideraria fazer para a próxima aula ou quando aplicar essa atividade novamente no futuro?

Além das respostas a essas perguntas, todos os comentários registrados pela professora-pesquisadora serão considerados para análise.

Esta pesquisa conta, assim, com múltiplas fontes de geração de dados. Segundo André (2013), “o pesquisador deve conhecer diversos instrumentos de

coleta de dados, estar atendo aos acontecimentos no decorrer da aula e saber registrá-los, a fim de compor sua base de dados” (p.55). Em pesquisas qualitativas, essa multiplicidade de fontes de geração de dados é conhecida como triangulação. Azevedo et al. (2013) afirmam que “A triangulação surge como forma de amenizar problemas de credibilidade em pesquisas, ao adotar como estratégia de investigação, múltiplas visadas e métodos de obtenção de informações” (p.1). Os autores acrescentam que “vários especialistas ressaltam a convivência da combinação de métodos, devido às fragilidades encontradas em projetos que empregam um único método” (p.1). Webb et al. (1966), Smith (1975), Denzin, (1978), Flick (1992) são apontados como os principais defensores da estratégia de triangulação (p.1).

### **3.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados obtidos foram analisados a partir de cada instrumento utilizado para a coleta, sendo eles: os diários reflexivos, o planejamento das atividades – que compreende também o formulário de avaliação da disciplina; e as postagens dos alunos no *Google Classroom* – que compreendem a produção das atividades propostas e a interação entre eles e com a professora através de mensagens e comentários. O objetivo da análise foi detalhar os acontecimentos observados no decorrer das atividades aplicadas, bem como as reflexões da docente, a aceitação dos alunos e as contribuições do trabalho realizado para uma abordagem ativa em um contexto multinível de ensino de LE.

Para analisar os diários reflexivos da professora-pesquisadora e as interações entre os alunos e a professora através de mensagens e comentários, adaptei e utilizei as etapas de análise indicadas por Parreiras (2000, p. 58):

- a. Li os comentários, mensagens e respostas ao formulário de avaliação da disciplina de cada participante e destaquei as palavras chave que identificassem as reflexões dos alunos e da pesquisadora sobre as contribuições do trabalho pedagógico realizado na perspectiva ativa em contexto multinível. Foi uma etapa exploratória norteadada pela pergunta “o que temos aqui? ”.

- b. Agrupei as reflexões com base nas palavras chave na etapa de categorização guiando-me pela pergunta: “quais reflexões se aproximam e podem ficar juntas? ”

As perguntas do formulário de avaliação da disciplina, relativas à avaliação retrospectiva das atividades com memes, foram analisadas buscando compreender “em que” consistiam as reflexões contidas ali e como elas se relacionavam com as reflexões classificadas a partir dos diários reflexivos da professora-pesquisadora.

### **3.6 Questões Éticas**

Esta pesquisa envolve princípios éticos como o respeito à privacidade, dignidade e integridade dos participantes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Compreende-se aqui também que atitude ética não envolve necessariamente um distanciamento formal em relação aos participantes. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), é impossível manter tal distância quando se realizam estudos etnográficos e algumas variáveis de estudo de caso de pesquisa qualitativa.

Por envolver a análise dos dados coletados durante a prática da professora-pesquisadora na instituição onde atua, o Termo de Anuência foi devidamente assinado pela chefia do Departamento de Formação Geral do CEFET/MG Campus Timóteo.

Com relação à realização da pesquisa juntamente aos participantes, todas as atividades aplicadas foram cuidadosamente elaboradas e o uso de postagens e mensagens de autoria dos alunos não possibilita a identificação do participante. Os alunos que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando então cientes do processo de coleta e análise de dados que a pesquisa requer.

Os riscos envolvidos em participar da pesquisa são mínimos e não interferem na vida acadêmica dos participantes, uma vez que toda a geração de dados aconteceu através de atividades realizadas em aula e que não acrescentam carga horária extra para resposta/preenchimento de questionários.

Os custos da pesquisa referentes à aquisição de material bibliográfico, impressões e fotocópias foram de responsabilidade da pesquisadora, não envolvendo custos às instituições envolvidas.

Apresentei neste capítulo a metodologia, o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de geração e de análise dos dados, bem como questões éticas envolvidas na pesquisa. Na sequência, apresentarei e discutirei os resultados da pesquisa.

## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo apresenta os dados levantados durante a pesquisa a partir da triangulação dos dados gerados por meio dos instrumentos e procedimentos descritos no capítulo anterior.

Antes de prosseguir, cabem algumas observações: na instituição onde a pesquisa foi realizada é possível que os alunos sejam dispensados de cursar algumas disciplinas. No caso da língua estrangeira, eles podem fazê-lo através de comprovação de estudos prévios em outras instituições (normalmente escolas de idiomas), juntamente com a realização de provas. Quando trabalhei com essa turma no ano anterior, houve um total de cinco alunos que passaram por todo o processo e tiveram seus pedidos de dispensa deferidos. No ano de 2020, o processo ocorreu após o início do ensino remoto, quando alguns desses alunos me buscaram para relatar que ao contrário do ano anterior, não desejavam ser dispensados. Assim, durante a realização desta pesquisa, tivemos dois alunos dispensados nesta turma, resultando em um total de 21 dos 23 que iniciaram as atividades.

Informações relativas ao perfil dos participantes e às reflexões e manifestações dos alunos sobre o trabalho realizado foram organizadas em tabelas e gráficos, tendo como fonte os dados tabulados a partir das respostas dadas por eles ao formulário de avaliação da disciplina. Esse critério organizacional foi adotado com o objetivo de facilitar a visualização, a leitura e as análises das informações ali contidas. Assim, os gráficos não devem ser tomados como parâmetros para análises quantitativas dos dados, o que demandaria um tratamento estatístico que, além de não se adequar ao nosso objetivo, fugiria ao caráter metodológico desta pesquisa.

Iniciarei a apresentação dos resultados pela caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, no que diz respeito a seu conhecimento prévio da língua alvo. Essa caracterização foi feita a partir dos dados coletados através da atividade diagnóstica inicial e do formulário de avaliação da disciplina. Em seguida, descreverei de forma breve as atividades realizadas pelos estudantes, bem como suas reflexões acerca do trabalho desenvolvido e seus pontos

negativos e positivos. Fecham este capítulo a apresentação de casos notáveis e de notas da professora-pesquisadora.

#### 4.1 Perfil dos Participantes

O primeiro passo para a obtenção dos resultados da pesquisa foi estabelecer um perfil da turma, mapeando os níveis de conhecimento da língua alvo. Foi feita uma divisão simples: básico, intermediário e avançado e uma análise dos resultados verificados após a aplicação da atividade diagnóstica inicial, que consistiu em três etapas:

1. Realização de um quiz on-line simples<sup>8</sup>;
2. Resposta do aluno à pergunta reflexiva: você considera que seu resultado no quiz corresponde à sua percepção de seu nível de inglês?
3. Minha avaliação dos dois itens anteriores, considerando o fato de que eu já os conhecia.

A partir o resultado obtido pelos alunos nessas etapas, chegamos ao seguinte panorama:

Tabela 4.1 – PERFIL DA TURMA

NÍVEIS	QUANTIDADE DE ALUNOS
BÁSICO	12
INTERMEDIÁRIO	4
AVANÇADO	7
TOTAL	23 <sup>9</sup>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

Todos os alunos (100%) participaram dessa primeira atividade, respondendo ao *quiz* e à pergunta reflexiva. Quando percebi resultados muito diferentes do esperado, conversei individualmente para chegarmos a um acordo antes de nivelar.

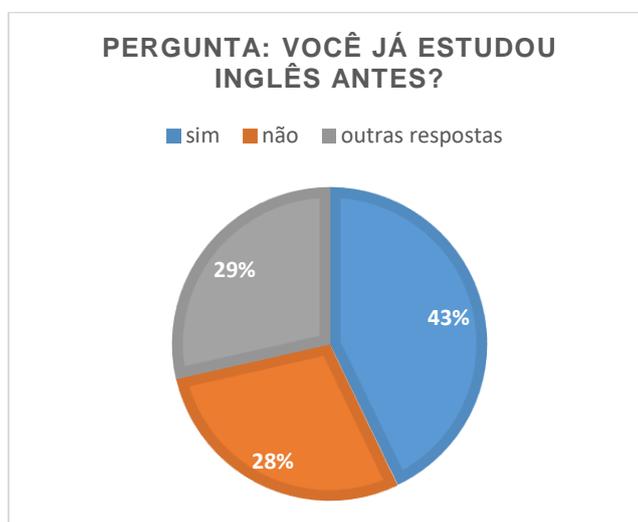
Outras informações pertinentes ao perfil da turma foram obtidas através das respostas dadas ao formulário de avaliação da disciplina.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://quiz.tryinteract.com/#!/5ebbc4cccbde7d0014403856>

<sup>9</sup>Total de 23 alunos pois o processo de dispensa foi finalizado após o início de nossas atividades.

Quando perguntados se já haviam estudado inglês antes, os alunos puderam responder livremente, não tendo sido dadas apenas opções de sim e não.

Gráfico 4.1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES 1



Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

A partir do gráfico 4.1 é possível observar que 29% dos alunos optaram por responder diferente de “sim” ou “não”, sendo que há bastante semelhança entre essas respostas, como ilustrado nos exemplos a seguir:

*“só na escola mesmo.” - formulário de avaliação da disciplina*

*“todo meu inglês é de escola, tirando poucas aulas particulares que fiz há mais de um ano.” - formulário de avaliação da disciplina*

*“Eu nunca fiz aulas particulares de inglês, porem desde pequeno eu costumo aproveitar ao máximo as aulas de inglês que me são providas pelo ensino básico brasileiro, além de tentar ao meu máximo obter contato com a língua inglesa durante meu desenvolvimento.” - formulário de avaliação da disciplina*

*“só na escola mesmo, nunca fiz curso.” - formulário de avaliação da disciplina*

*“fora da escola, em cursos, nunca. Por um tempinho estudei por apps.” - formulário de avaliação da disciplina*

É interessante observar que esses alunos, embora já tenham estudado inglês antes, optaram por não responder “sim” e especificaram que foi “apenas na escola” ou que “nunca fez curso” ou “aulas particulares”. Essa escolha pode ser compreendida à luz da justificativa para a realização desta pesquisa, que passa pela noção de que não se aprende inglês na escola e que para isso seria preciso recorrer a cursos de idiomas (LIMA, 2011).

100% dos alunos responderam que têm contato com o inglês através de músicas e da internet e 95% também aulas na escola como fonte de contato com a língua. Apareceram também entre as respostas os filmes (76%), vídeos (71%), aplicativos (62%), e jogos (52%). Os livros apareceram com 33% e os cursos livres com 2%. Além desses itens, que figuravam como opções à pergunta, outras três opções foram acrescentadas nas respostas: séries, aulas com professores nativos e textos da área científica de química<sup>10</sup>.

Por fim, quando perguntados se gostariam de ter mais contato com o inglês, as respostas foram unânimes:

Gráfico 4.2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES 2



Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Além de considerar a futura utilização da DIPAC, esse desenho do perfil da turma é consoante com uma abordagem multinível, considerando a heterogeneidade de níveis de conhecimento que existe em sala de aula (HESS, 2001). Esse processo de conhecer os alunos é também um caminho para a personalização do ensino, oferecendo condições para que cada aluno trabalhe e evolua em seu tempo, nos moldes do ensino híbrido (BACICH, NETO, TREVISAN, 2015; HORN, STAKER, 2015). O conteúdo e as atividades trabalhadas após esse processo serão discutidos a seguir.

<sup>10</sup> Essa menção se dá devido ao fato dos alunos dessa turma cursarem o Ensino Médio Técnico Integrado em Química.

## 4.2 - Planejamento, conteúdo, atividades e cronograma da disciplina

Para a semana 1, tendo estabelecido o perfil apresentado na tabela 4.1, parti então para a seleção dos textos a serem utilizados na aplicação da DIPAC, conforme o quadro 4.1:

Quadro 4.1 – TEXTOS SELECIONADOS

TEXT NUMBER	LINK/TÍTULO
1	<a href="https://castfromclay.co.uk/meme-report-research-memes-everywhere">https://castfromclay.co.uk/meme-report-research-memes-everywhere</a> <sup>11</sup>
	“Memes, memes everywhere”
2	<a href="https://www.howtogeek.com/356232/what-is-a-meme/">https://www.howtogeek.com/356232/what-is-a-meme/</a> <sup>12</sup>
	“What is a meme (and how did they originate)?”
3	<a href="http://www.bbc.co.uk/newsbeat/article/39967075/did-you-know-the-word-meme-is-41-years-old">http://www.bbc.co.uk/newsbeat/article/39967075/did-you-know-the-word-meme-is-41-years-old</a> <sup>13</sup>
	“Did you know the word meme is 41 years old?”
4	<a href="https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2015/04/06/the-hidden-biases-of-internet-memes/">https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2015/04/06/the-hidden-biases-of-internet-memes/</a> <sup>14</sup>
	“The hidden biases of internet memes”

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

Ao escolher esses textos, cuidei para que fossem 100% autênticos e com tamanhos e nível de complexidade linguística diferentes. A seguir, cada aluno ficou responsável por ler um texto, escolhido de acordo com o nível de proficiência de cada um. O texto 1 era mais curto e bastante ilustrado e foi designado a alunos iniciantes, assim como o texto 3, que tem composição simples e frases mais curtas. Os textos 2 e 4 são mais longos e com uma linguagem mais elaborada, tendo sido, portanto, atribuídos aos alunos mais fluentes da turma – intermediários e avançados. A intenção aqui é fazer com que todos os alunos, independentemente de seu nível de proficiência, pudessem participar das aulas de inglês e fossem desafiados. Ao final desse passo, a divisão dos textos ficou como na tabela 4.2:

<sup>11</sup> Acesso em 8 jan 22

<sup>12</sup> Acesso em 8 jan 22

<sup>13</sup> Acesso em 8 jan 22

<sup>14</sup> Acesso em 8 jan 22

Tabela 4.2 – DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS

TEXT NUMBER	STUDENTS <sup>15</sup>
1	4
2	7
3	8
4	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

Divisão feita, os alunos partiram para a primeira etapa da DIPAC: o trabalho individual. Balizada pelas teorias do desenvolvimento de Piaget, essa etapa propicia o contato entre o aluno e seu objeto de aprendizagem, que nesse caso é o texto. Cada aluno fez, individualmente, a leitura de seu texto e a atividade correspondente. Nessa atividade, o aluno descreve a ideia principal do texto e marca os trechos que consideram mais importantes, justificando suas escolhas. Especificamente para esses textos, perguntei também se havia alguma informação nova para eles. O quadro 4.2 reúne as perguntas dessa atividade.

Quadro 4.2 – PERGUNTAS DA ATIVIDADE INDIVIDUAL

<b>READING: TEXTS ABOUT MEMES</b>	
<b>Individual Activity</b>	
-	What is the main idea of the text?
-	Which parts of the text would you highlight as the most important ones? Why?
-	Was there new information for you in the text?

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

As atividades foram postadas e entregues através da plataforma *Google Classroom*, em formato *Google Docs*, que permitiu que eu fizesse leitura dos trabalhos e interagisse com os alunos, comentando sobre suas respostas. Ao fazer a leitura das respostas, atentei para o fato de que 100% dos alunos que leram os textos 3 e 4 responderam que as questões levantadas sobre representatividade e *cyber-bullying* nos memes eram novidade para eles. Essas questões também apareceram entre os trechos que eles destacaram como os mais importantes.

<sup>15</sup> Total de 23 alunos, já que a atividade foi realizada antes da finalização do processo de dispensa da disciplina.

Na segunda semana, passamos à segunda etapa da DIPAC, que encontra embasamento teórico nas propostas sociointeracionistas de Vygotsky e promove a interação com os colegas. Essa etapa foi realizada com alunos que leram textos iguais (GD) se reunindo em grupos de até 4 alunos. A tarefa aqui foi compartilhar as experiências de leitura de cada um, falando sobre as respostas que deram na atividade da semana 1. A partir dessa discussão, cada grupo ficou responsável por elaborar um infográfico que trouxesse as informações principais e o que foi novidade para eles naquele texto.

Novamente, nos infográficos correspondentes aos textos 3 e 4, apareceram as questões sobre representatividade e *cyber-bullying* relacionadas ao gênero meme. Usamos a aula síncrona para debate sobre esse assunto, o que não foi planejado a priori e se caracterizou como uma oportunidade surgida a partir da aplicação da DIPAC, que em sua etapa individual levou esses pontos a serem destacados no texto pelos próprios alunos. Atingir objetivos relevantes, mas inicialmente não planejados – lidar com a imprevisibilidade – é uma possibilidade das metodologias ativas. A DIPAC, como tal, foi fundamental para que fossem abertas portas para uma discussão no sentido de expandir a nossa<sup>16</sup> visão crítica e reconsiderar a noção de que o meme é apenas um gênero leve, descontraído e engraçado, contribuindo assim para o nosso letramento crítico e midiático (BATISTA, 2021).

Todos os infográficos foram postados publicamente no mural do *Google Classroom*, e também foi parte da atividade escolher ao menos dois infográficos para comentar. As figuras 4.1 e 4.2 são exemplos de infográficos produzidos pelos alunos:

<sup>16</sup> Uso a primeira pessoa pois além de não ter planejado trabalhar esse tema, tenho bastante contato com o gênero meme mas também não havia refletido sobre as questões propostas pelos alunos. Considero que também expandi minha visão crítica e trabalhei meu letramento crítico e midiático.

Figura 4.1 – Exemplo de Produção 1: Infográfico (TEXTO 3 – ALUNOS NÍVEL BÁSICO)

## DID YOU KNOW THE WORD MEME IS 41 YEARS OLD?

**S** point of  
**me-me** [mi  
self-por

**MEMES NOWADAYS**

On the internet, memes have an easier meaning than Dawkins proposed. It's a "hilarious picture with a great caption".

We can express so many things with memes: from make us laugh until explain politics process.



**THE DARK SIDE OF MEMES**

As we know, memes can be used for mocking people for any reason. Cyberbullying attacks are a problem that all of us have to face.

**ORIGIN AND GOAL**

In 1976 Richard Dawkins created the word to explain a biological concept. For him, memes are the ability that ideas have to spread our information from brain to brain.



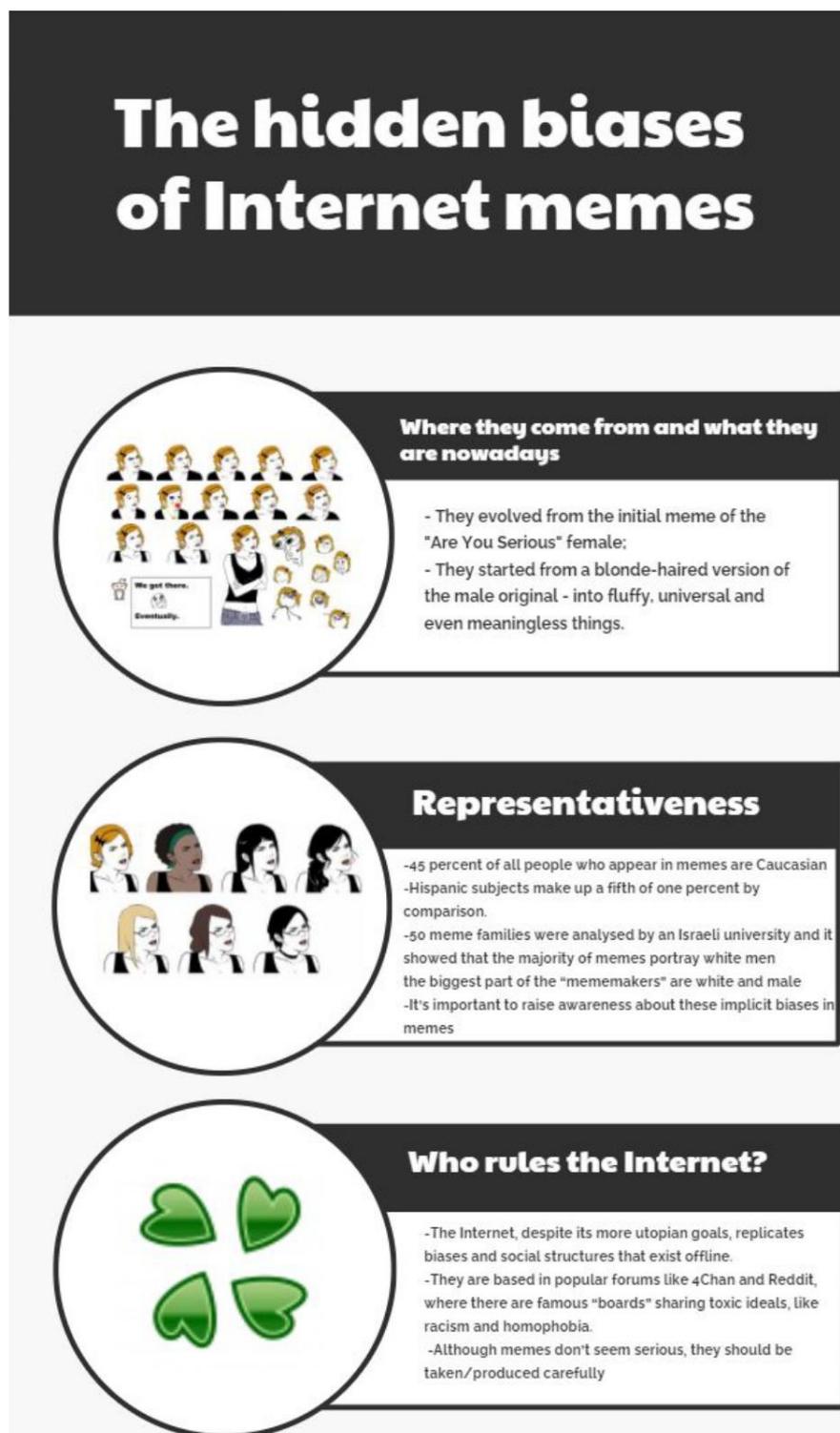

**TWO SIDES OF ANONYMITY**

Anonymity on the internet give us protec, security and privacy. But this anonymity also is used by trolls that spread hate speech and cyber bullying acts.



Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Figura 4.2 - Exemplo de Produção 2: Infográfico (TEXTO 4 – ALUNOS NÍVEL AVANÇADO)



Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Sobre esses exemplos, chamo a atenção para o fato de que foram produzidos, respectivamente, por um grupo de alunos iniciantes (texto 3) e outro grupo de alunos avançados (texto 4), e ambos conseguiram apontar questões relevantes a partir de suas leituras. Isso foi bastante positivo no sentido de trazer atividades que sejam significativas e envolventes para todos, independentemente de seu nível de proficiência na língua alvo.

Para a terceira semana, os alunos se reorganizaram em grupos de trabalho (GT) com até 4 alunos que leram textos diferentes. A primeira tarefa dessa semana foi contar aos outros membros do grupo sobre seu texto, considerando tanto as respostas dadas na primeira atividade quanto os itens do infográfico produzido anteriormente. Também com base nos infográficos de cada texto, eles filtraram todas as informações para montar uma lista com os pontos principais/curiosidades/novidades de todos os textos. Não foram estabelecidas regras quanto ao formato das listas, de forma que alguns grupos as produziram em formato de texto e outros se dedicaram bastante à formatação, conforme exemplificado pela figura 4.3:

Figura 4.3 – Exemplo de produção 3: Lista (TRIO TEXTOS 1, 2 E 4 – HETEROGÊNIO)



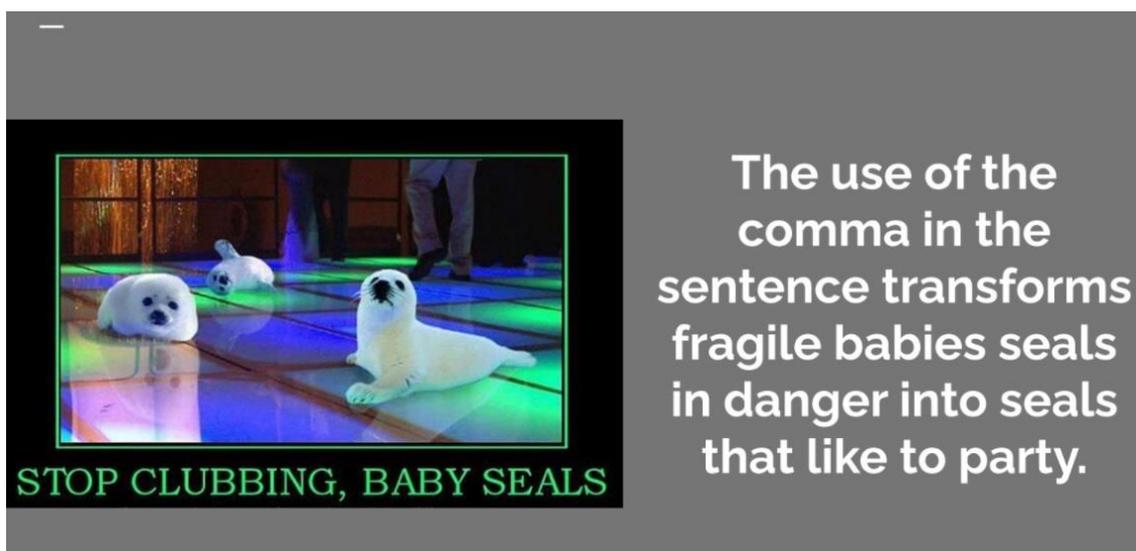
Fonte: postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Essas listas também foram postadas publicamente e além delas, fazia parte das tarefas da semana comentar e interagir em pelo menos duas postagens, através de comentários. Tanto aqui quanto na semana anterior eu interagi em todas as postagens.

Durante as próximas quatro semanas, o trabalho foi voltado para os aspectos linguísticos envolvidos nos efeitos de sentido e humor presentes nos memes e também para o passo a passo de se produzir um meme.

Após aula síncrona em que mostrei e analisamos alguns exemplos (também e fizemos uma atividade focada em palavras que têm pronúncia igual, mas são escritas de forma diferente e têm significados diferentes), os alunos produziram, de forma assíncrona, uma apresentação de slides. Essa apresentação deveria ser feita em duplas ou trios e reunir exemplos não apenas de memes, mas também de *cartoons* ou piadas (*jokes*) que eles encontraram na internet e que tinham efeito de humor graças a trocadilhos ou à pronúncia das palavras. Após a produção dos slides, apresentaram oralmente durante a aula síncrona. Os alunos escolheram, durante as apresentações, dois exemplos favoritos e postaram seus escolhidos e seus motivos para a escolha no mural do *Google Classroom*. Esse trabalho ocorreu durante as semanas quatro e cinco e é ilustrado pelos exemplos de slides nas figuras 4.4, 4.5 e 4.6:

Figura 4.4 – Exemplo de produção 4: Slide Linguistic Aspects of memes (GRUPO HETEROGÊNEO)



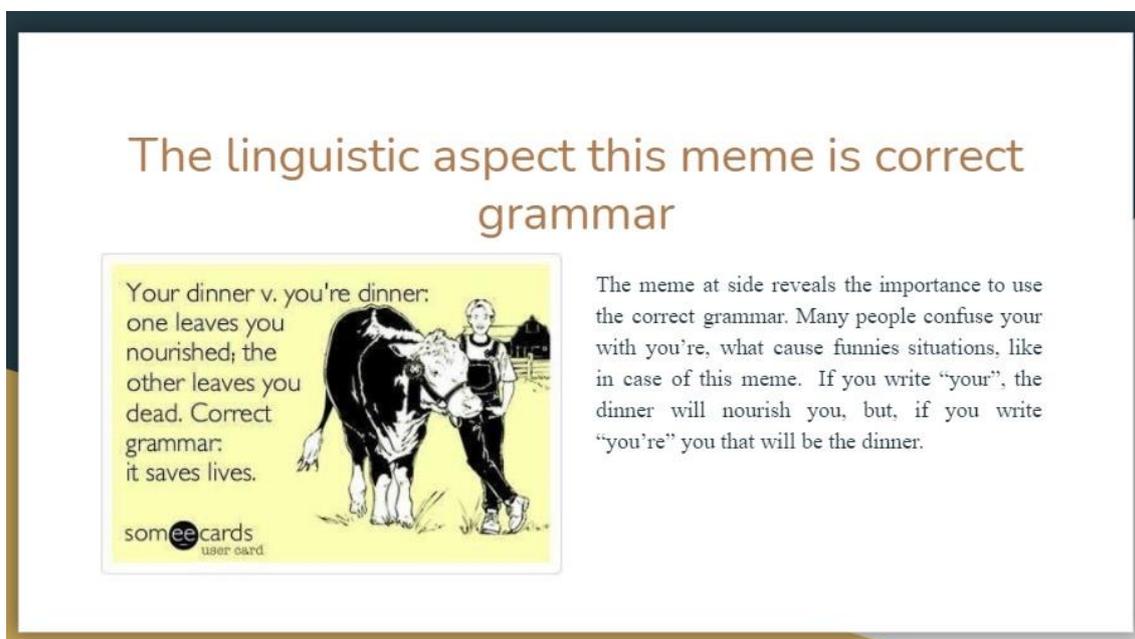
Fonte: postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Figura 4.5 – Exemplo de produção 5: Slide Linguistic Aspects of Memes (DUPLA DE ALUNOS DE NÍVEL BÁSICO)



Fonte: postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Figura 4.6 – Exemplo de produção 6: Slide Linguistic Aspects of Memes (GRUPO HETEROGÊNEO)



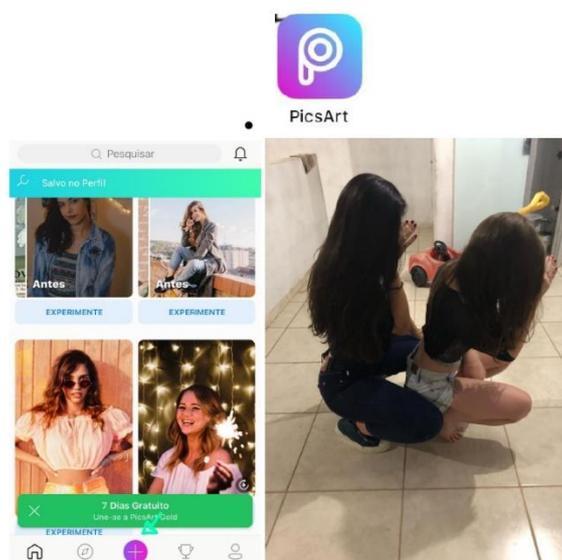
Fonte: postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Nas semanas seis e sete, trabalhamos novamente com leitura em uma versão adaptada<sup>17</sup> da DIPAC em apenas duas etapas: trabalho individual e em grupos com alunos que leram textos diferentes, ou seja, grupos heterogêneos. O tema das leituras foi os passos envolvidos ao se produzir e publicar um meme e a partir dessas leituras a produção foi de um tutorial que resumisse os passos apresentados em todos os textos. Essa etapa aconteceu como uma breve preparação para nosso trabalho final, que consistiu na produção e postagem de memes criados pelos alunos em conta do Instagram criada para esse fim. A figura 4.7 é um exemplo de tutorial produzido pelos alunos nessa etapa.

Figura 4.7 – Exemplo de produção 7: TUTORIAL PÁGINA 1

### Tutorial: How to make a meme

- **Step one:** Choose a picture from your gallery and upload it to your favorite meme generator app - in our case we use PicsArt.



- **Step two:** If you want to, choose a background image and add it to your picture to make your meme funnier;



Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

<sup>17</sup> Essa adaptação demonstra que a DIPAC é, de fato, altamente adaptável e que o professor tem total liberdade para usá-la em parte e para adaptá-la aos seus objetivos pedagógicos e ao seu contexto.

Figura 4.7 – Exemplo de produção 7: TUTORIAL PÁGINA 2



- **Step three:** Add your text! Choose a phrase that makes sense and put it in a big font (the most used font for memes is "IMPACT" or similars).



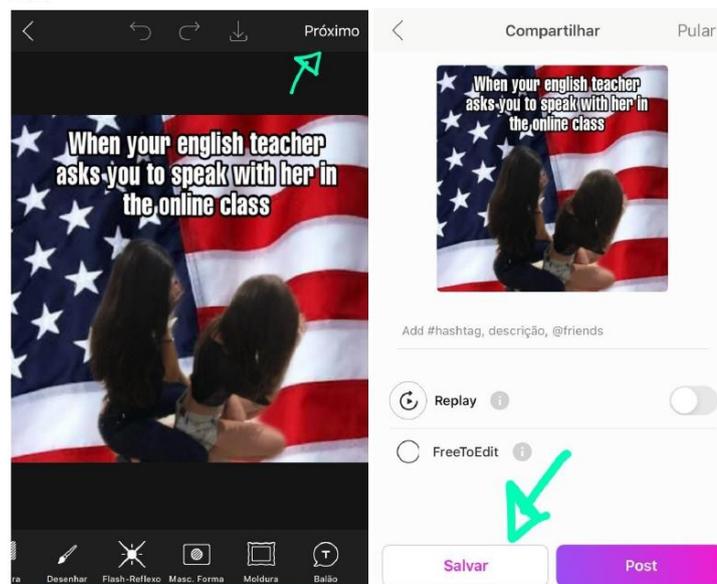
- **Step four:** Click or tap one of the colored swatches to select a color for your font, generally, it's best to stick with black or white letters

Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Figura 4.7 – Exemplo de produção 7: TUTORIAL PÁGINA 3



- **Step five:** Apply your alterations, save your meme and post it to make your meme viral!



Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Figura 4.7 – Exemplo de produção 7: TUTORIAL PÁGINA 4

- **Step six:** Enjoy and share it with your friends! You have created a new meme congratulations!!



Fonte: Postagens dos alunos na plataforma *Google Classroom*

Durante a semana oito, focamos na produção da primeira versão dos memes para postagem. Nessa etapa, a tarefa foi planejar o meme, definindo o texto e apresentando algumas opções (ou pelo menos a ideia) da imagem que faria parte do meme final. Eles compartilharam o arquivo da primeira versão comigo e mais dois colegas para feedback e sugestões para a versão final, que foi produzida e postada na semana seguinte.

Um resumo objetivo das atividades desenvolvidas durante esse período está apresentado na tabela 4.3:

Tabela 4.3 - RESUMO DAS ATIVIDADES

SEMANA	TIPO DE TRABALHO	TAREFAS DA SEMANA	GÊNERO PRODUZIDO
1	Individual	- Leitura - Atividade relacionada	-
2	Grupos textos iguais (GD)	- Compartilhar respostas semana 1 - Selecionar pontos principais/mais interessantes/novidades - Comentar/interagir nas postagens dos colegas	Infográfico sobre o texto lido pelo grupo
3	Grupos textos diferentes (GT)	- Contar aos colegas sobre seu texto - Usar os infográficos para fazer uma seleção única dos	Lista com seleção de itens de todos os textos

		pontos principais / mais interessantes / novidades - Comentar/interagir nas postagens dos colegas	
4 e 5	Individual / duplas	- Assistir aula síncrona sobre <i>Linguistic Aspects of Memes</i> + jogo <i>Homophone Game</i> - Procurar exemplos na internet - Postar / escolher seus favoritos das postagens dos colegas.	Apresentação de slides + apresentação oral
6	Individual	- Leitura do texto indicado -Fazer a atividade relacionada	-
7	Grupos textos diferentes	- Contar aos colegas sobre seu texto - Selecionar os pontos principais de cada texto - Comentar/interagir nas postagens dos colegas	- Tutorial: <i>How to Make a Meme</i> com os passos mais importantes de todos os textos
8	Duplas ou Trios	- Planejar e compartilhar a primeira versão dos dois memes a serem publicados no instagram - Revisar os trabalhos de pelo menos outras duas duplas ou trios	-
9	Duplas ou Trios	- Receber o feedback dos colegas e professoras para finalizar os memes a serem publicados - Fazer as alterações necessárias - Postar na conta do Instagram criada para este fim	Memes

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

### 4.3 – Reflexões dos Estudantes

Nesta seção analiso as reflexões dos aprendizes sobre o trabalho desenvolvido durante o período inicial do ERE. Apresento um levantamento dos dados que emergiram a partir do preenchimento do Formulário de Avaliação da Disciplina, por meio de perguntas fechadas e abertas e divididas em manifestações positivas e negativas.

### 4.3.1 – Manifestações positivas sobre as atividades

Para facilitar a tabulação e visualização dos dados relativos às manifestações positivas dos alunos sobre o trabalho realizado, foi feita uma divisão em cinco categorias, sendo elas: a relevância do conteúdo e reflexões sobre o aprendizado; a evolução da motivação e autonomia; pontos positivos e negativos<sup>18</sup> das atividades; o uso das plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, e a interação com os colegas e com a professora.

As reflexões dos aprendizes sobre a relevância do conteúdo e reflexões sobre seu aprendizado foram levantadas a partir de uma escala de 1 (nunca) a 4 (frequentemente). As manifestações registradas no Formulário de Avaliação da Disciplina foram majoritariamente positivas, como pode ser observado na tabela 4.4:

Tabela 4.4 – MANIFESTAÇÕES POSITIVAS: RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO E REFLEXÕES SOBRE O APRENDIZADO

PERGUNTA	ESCALA: 1(nunca) a 4(frequentemente)			
	1	2	3	4
A aprendizagem ocorreu a partir de assuntos que me interessam	0%	9,5%	42,9%	47,6%
Sinto que o que aprendi foi importante para melhorar meu inglês	0%	9,5%	14,3%	76,2%
Eu refleti sobre o que e como aprendo	1%	9,5%	42,9%	42,9%
Eu refleti sobre as contribuições feitas por meus colegas e pela professora	1%	0%	42,9%	52,4%

Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Esses resultados corroboram o feedback recebido por mim no decorrer do período de aulas em questão, em que alunos relataram estar a perceber melhoras em seu nível de inglês, já que 100% deles expressou, em alguma medida, essa percepção.

As manifestações dos alunos a respeito da evolução de sua motivação e autonomia aconteceram por meio de respostas abertas. A respeito da

<sup>18</sup> Os pontos negativos apontados serão apresentados na próxima seção.

motivação, 95% delas foram positivas, sendo que 61% dos aprendizes mencionou que a motivação cresceu com o decorrer das aulas:

*As aulas dinâmicas e as conversações pós aula despertaram mais ainda meu interesse pela língua e a vontade de continuar estudando. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Minha motivação cresceu bastante, pois como muitas das aulas eram de bastante interativas elas me incentivaram a querer desenvolver meu inglês. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Evoluiu muito, devido às aulas muito interessantes e com assuntos diversos. - Formulário de avaliação da disciplina*

*A medida que fui aprendendo, meu interesse pela língua só aumentou, me senti cada vez mais motivada a aprender inglês. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Acho que pela primeira vez na sala de aula eu senti que tava me fazendo estudar e pesquisar um pouco mais, o método foi bom. - Formulário de avaliação da disciplina*

Sobre a evolução da autonomia, 100% das manifestações foram positivas.

*Desenvolvi significativamente meus estudos autônomos, de forma que passei a incorporar o inglês em tudo o que faço (desde as conversas com minha irmã até assistir filmes em inglês sem legenda) - Formulário de avaliação da disciplina*

42% dos aprendizes relatou ter observado muita evolução em sua autonomia para estudar inglês, conforme pode ser lido também nos relatos abaixo:

*Ao decorrer das atividades eu fui "ganhando" mais "coragem" para pesquisar mais sobre o conteúdo, principalmente sobre gramática. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Como me senti mais estimulada ao fazer a imersão, tomei coragem pra procurar podcasts pra treinar o listening, tentar melhorar minhas habilidades por conta própria- Formulário de avaliação da disciplina*

*Minha autonomia também melhorou, pois tornei o inglês algo mais presente no meu dia a dia, assim buscando aprender de uma maneira descontraída. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Minha autonomia evoluiu na medida em que meu interesse pela disciplina evoluiu. Assim, passei a me interessar além do ambiente escolar e fui atrás de vídeos que me fizessem ampliar o conhecimento da língua. - formulário de avaliação da disciplina*

*Houve muita evolução! No início eu não sentia tanta confiança no meu conhecimento em inglês e usava tradutores o tempo todo, mas ao longo da disciplina eu expandi meus conhecimentos e*

*desenvolvi minha autoconfiança, e agora o uso de tradutores é bastante raro.* - formulário de avaliação da disciplina

- *Pouca, mas evoluiu* – 19% dos aprendizes relatou ter percebido pouca evolução quanto a estudar inglês de maneira mais autônoma, como também ilustram os seguintes exemplos de entradas no Formulário de Avaliação da Disciplina:

*Aumentou um pouco. De maneira geral o CEFET já incentiva a autonomia dos alunos desde o primeiro ano, sendo assim, nós já estávamos acostumados com isso e por isso esse aspecto não aumentou tanto para mim que já estava no meu último ano de CEFET.* - Formulário de avaliação da disciplina

*A autonomia no inglês é algo que ainda não conquistei, mas de certa forma evoluiu por eu ter começado a procurar mais alternativas para o meu aprendizado, como ver séries legendadas.* - Formulário de avaliação da disciplina

- *aos poucos fui me interessando mais e tentando conversar com as pessoas de forma simples* - 39% dos aprendizes manifestaram outras respostas de teor positivo à pergunta sobre evolução da motivação, sem especificar se observaram muita ou pouca mudança nesse aspecto. Os seguintes extratos são outros exemplos dessas respostas:

*Acho que fortaleceu a confiança pra começar a falar um pouco, pq tenho vergonha-* Formulário de avaliação da disciplina

*Consegui me portar melhor para falar sobre diversos assuntos e também adquirir mais habilidade na pronúncia da língua no geral -* Formulário de avaliação da disciplina

*With a lot of confidence and freedom given by the teacher. A process that respects the singularities and limitations of each student ...* - Formulário de avaliação da disciplina

Quanto aos pontos positivos das atividades, as respostas variaram bastante. Os alunos responderam por meio de respostas abertas, e em 100% das respostas houve menção a algum ponto positivo, sendo que 19% apontaram apenas pontos positivos. A partir da análise do que foi redigido pelos alunos e identificando as opiniões que se repetiam, foi possível dividir as respostas em quatro categorias, sendo elas: atividades relacionadas ao dia a dia/cotidiano; aulas/atividades dinâmicas, interessantes, leves; interação sempre em Inglês; tarefas de acordo com o nível de inglês de cada aluno.

Tabela 4.5: MANIFESTAÇÕES POSITIVAS SOBRE AS ATIVIDADES

CATEGORIAS	%
atividades relacionadas ao dia a dia/cotidiano	14
aulas/atividades dinâmicas, interessantes, leves	28
interação sempre em Inglês	14
tarefas de acordo com o nível de inglês de cada aluno	14

Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Somam-se a essas respostas outras manifestações de caráter positivo, como exemplificado pelos extratos abaixo (todos obtidos através do formulário de avaliação da disciplina):

*Eu gostei bastante da maneira como as coisas foram feitas. Pela necessidade de as vezes ler e fazer textos, acho que motivou mais os alunos a fazerem pesquisas, era meio que ou aprendia ou aprendia. O que é um ponto positivo, até porque o tema era agradável.*

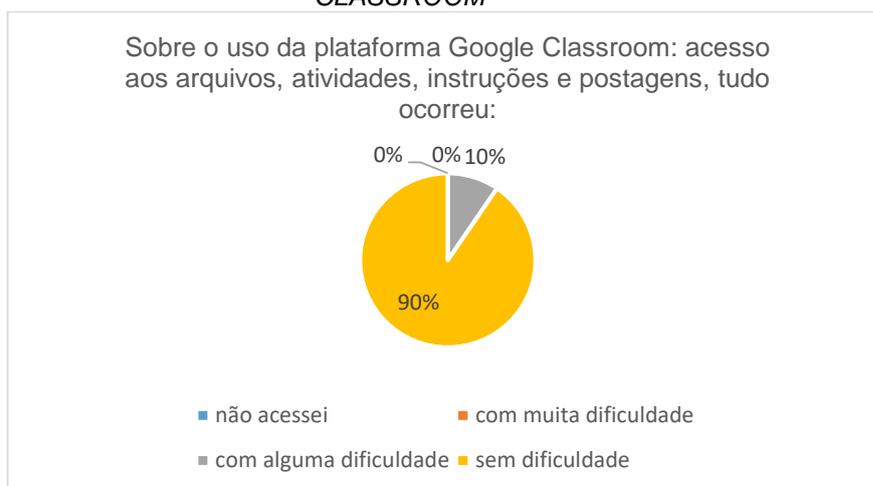
*Os pontos positivos é que os conteúdos passados eram sólidos, bem estruturados e realmente aperfeiçoaram o nosso conhecimento.*

*Pontos positivos: acredito que as atividades contribuíram para o crescimento de cada um como pessoa e acrescentaram de forma significativa como maneira de ver o inglês de uma forma diferente. From the general point of view I think everything was positive.*

Foram frequentes os comentários positivos a respeito da interação em inglês, especialmente nos momentos de conversação que ocorriam nos 20 minutos finais das aulas síncronas. Esses momentos, apesar de não serem obrigatórios, contavam sempre com a presença de alunos de todos os níveis, que se preparavam para falar sobre o tema votado por eles mesmos previamente. Essas respostas positivas corroboram a importância da interação com o “par mais competente” na perspectiva sociointeracional Vyotskyana, reforçando a hipótese de que turmas multinível podem ser mais propícias para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em língua inglesa do que turmas pretensamente homogêneas.

A respeito do uso das plataformas *Google Classroom*, e *Google Meet*, as manifestações foram majoritariamente positivas, com 90% dos aprendizes relatando ter acessado o conteúdo sem dificuldades:

Gráfico 4.3 – MANIFESTAÇÕES SOBRE O USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM



Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Além de acessar a plataforma sem dificuldade, as respostas ressaltaram sua praticidade e organização simples, conforme os extratos a seguir:

*Adoro a plataforma, por mim todos os professores deveriam usar! Tudo ocorreu perfeitamente. Bem organizado!* - Formulário de avaliação da disciplina

*O classroom deixa tudo muito organizado (acho que todos os professores deveriam usá-lo inclusive). É uma ferramenta super acessível (como tudo da Google, todo mundo usa).* - Formulário de avaliação da disciplina

De maneira similar, as respostas sobre a utilização da plataforma *Google Meet* para encontros síncronos foram bastante positivas, com 95% relatando o acesso sem dificuldade e descrevendo a plataforma como prática, leve, simples e sem instabilidades. Esse resultado pode indicar que os alunos estejam prontos e que se sintam confortáveis diante de uma provável adoção de formato híbrido no retorno presencial pós-pandemia.

As manifestações sobre a interação com os colegas foram registradas por escala, de 1 (nunca) a 4 (frequentemente). Para facilitar a visualização, os dados foram organizados na tabela 4.6:

Tabela 4.6 – INTERAÇÃO COM OS COLEGAS

	escala: 1 (nunca) a 4 (frequentemente)			
	1	2	3	4
Eu fiz contribuições em seus trabalhos e sinto que isso contribuiu para minha aprendizagem	0%	0%	14,3%	85,7%
Eu pedi explicações sobre as contribuições que fizeram em meus trabalhos e sinto que aprendi com elas	0%	14,3%	23,8%	61,9%
Eu refleti criticamente sobre as contribuições feitas em meus trabalhos.	4,8%	4,8%	23,8%	66,7%
Meus colegas elogiaram as minhas contribuições.	0%	4,8%	28,6%	66,7%
Meus colegas me encorajaram a participar	4,8%	0%	23,8%	71,4%
Meus colegas demonstraram empatia quando manifestei alguma dificuldade.	0%	0%	4,8%	95,2%

Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Como pode ser observado na tabela 4.6, as atividades de *peer review* tiveram adesão total, com 100% assinalando as opções 3 e 4 e conseqüentemente feito, em alguma medida, contribuições nas produções dos colegas. Além disso, é válido acrescentar que cada aluno contribuiu de acordo com o esperado para seu nível, tendo os mais fluentes (par mais competente), agido com paciência e demonstrado empatia, como relatado por 95% deles. Assim, é possível inferir através da tabela que, durante esse período de trabalho em formato remoto, a interação entre os alunos ocorreu de forma frequente, buscando encorajar e contribuir para o sucesso dos colegas.

Além das respostas exibidas na tabela 4.6, os aprendizes também tiveram a possibilidade de escrever algum comentário sobre sua interação com os colegas. 43% dos alunos optou por fazê-lo, e das respostas obtidas, 78% tiveram conteúdo positivo, como mostram os exemplos abaixo, todos também obtidos através do formulário de avaliação da disciplina:

*Eu costumava muitas vezes ajudar meus colegas mais próximos e que apresentavam alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades.*

*Foi muito gratificante compartilhar conhecimento com meus colegas, cada um pôde contribuir de alguma forma para expandir o conhecimento um do outro.*

*Incentivaram a mesmo falando errado, a não parar porque uma hora ia dar certo.*

*Achei muito interessante a forma como trabalhamos em grupos corrigindo e ajudado uns aos outros.*

Sobre a interação com a professora, 100% dos alunos classificaram como muito satisfatória. 62% dos alunos optou por escrever um comentário sobre esse tópico, sendo que todos foram bastante positivos:

*Muito prestativa e gentil, está sempre disposta a ajudar, não importa quando ou por onde. Encorajou os alunos a buscarem um conhecimento ainda mais amplo da língua inglesa, e sempre teve o cuidado de destinar atividades de acordo com o nível de conhecimento do aluno. Definitivamente a melhor professora de inglês que já tive na vida. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Uma das melhores coisas. A professora interage com a gente em inglês até fora da sala de aula, no Instagram, por exemplo. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Me ajudou muito a aprender e principalmente contribuiu para que eu passasse a gostar da matéria. - Formulário de avaliação da disciplina*

Levando em conta que a base da DIPAC reside da premissa de que a aprendizagem se dá via interações, esse resultado demonstra que a dinâmica de fato privilegia, facilita, estimula e até mesmo estreita a interação entre pares e o professor, mesmo em um formato a distância.

#### 4.3.2 – Manifestações negativas sobre as atividades

A partir da análise dos comentários que de fato apontavam pontos negativos (já que 19% dos aprendizes não apontaram pontos negativos sobre as atividades), verificando os aspectos que se repetiam, foi possível categorizar essas manifestações conforme apresentado na tabela 4.7.

Tabela 4.7 - MANIFESTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS ATIVIDADES

MANIFESTAÇÕES	%
tema foi repetitivo	38
tempo apertado	14
algumas interações através de comentários ficaram artificiais	4,7
ERE como ponto negativo	9,5
Alunos iniciantes poderiam ficar perdidos, pois todo o conteúdo era em inglês	9,5

Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Embora as produções ao longo do período analisado tenham variado bastante – infográfico, lista, apresentação de slides, apresentação oral, tutorial,

criação e postagem de memes - 38% das respostas indicaram que ter o gênero meme como assunto durante as três etapas foi repetitivo. Algumas respostas, apesar de levantar esse ponto negativo, também consideraram que essa repetição do tema se deu graças ao pouco tempo disponível para a finalização do ano letivo, já que nove semanas é tempo semelhante ao de um bimestre no formato presencial. Esse tipo de manifestação já era esperado com base no feedback recebido durante a realização das atividades e inclusive virou meme:

Figura 4.8 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO 8: MEME



Fonte: Postagens dos alunos em conta do Instagram criada para esse fim.

Apesar de aparecer muito pouco, incluo na tabela 4.7 a manifestação sobre a interação através de comentários nas postagens dos colegas na plataforma *Google Classroom*, descritas por esses 4,7% como “artificiais”. Além de ser uma percepção que também tive, foi um ponto levantado durante as últimas aulas. Em algumas atividades a interação fez bastante sentido e ocorreu de forma proveitosa, mas em outras percebi que faltou direcionamento quanto ao conteúdo dos comentários, de forma que muitos eram bastante genéricos e não atenderam ao propósito de promoção da interação. Essa questão, assim como a repetitividade do tema, foi levantada também na seção Notas da Professora-Pesquisadora.

9,5% dos alunos apontou em suas respostas que o próprio formato remoto emergencial foi um ponto negativo:

*a falta do ensino presencial torna impossível maior interatividade e aulas mais dinâmicas. - Formulário de avaliação da disciplina*

*Um ponto negativo é que por conta do EAD a exposição da fala e do estímulo de concentração da dinâmica da aula afetou o desempenho nas atividades propostas. - Formulário de avaliação da disciplina*

Esse número pode ser considerado baixo, levando em conta que as atividades foram realizadas no início do ERE, em uma atmosfera bastante resistência por parte dos alunos. Manifestações específicas sobre o ERE serão abordadas na próxima seção.

#### **4.3.3 – Manifestações sobre o Ensino Remoto Emergencial – ERE**

57% dos alunos respondeu que, antes do início do ERE, não pensavam ser possível aprender inglês nesse formato. Desses, 75% relatou mudança nessa percepção ao final do ano letivo e deixaram suas justificativas:

*Antes das aulas do ensino remoto começarem, acreditei ser pouco provável o aprendizado de inglês de forma satisfatória. No entanto, minha percepção ao longo das aulas mudou na medida em que houve a proposta de atividades mais lúdicas pela professora e a elaboração de aulas dinâmicas, não cansativas e proveitosas. As aulas permitiram que os alunos e expusessem seus conhecimentos, tirassem dúvidas e aprendessem.*

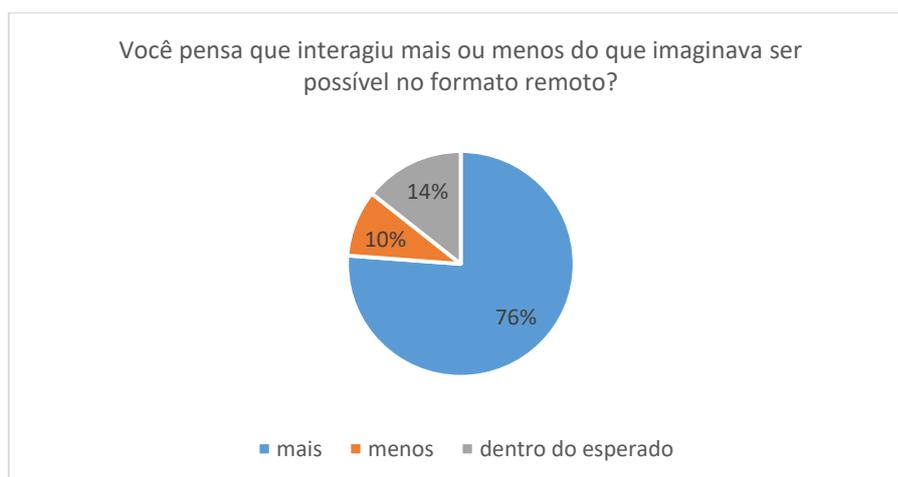
*Eu achava que minha dificuldade no ensino remoto iria aumentar. Mas a professora, com o método que usou, me provou que eu poderia mudar isso se quisesse. Isso me encorajou a começar um curso on-line de inglês, porque vi que era possível aprender assim.*

*Sempre tive um certo preconceito com o ensino a distância, no entanto, da maneira como a matéria e o conteúdo foram conduzidos e passados para mim tiveram grande eficácia, e hoje sei muito mais do que no início de 2020. Muito obrigado Débora*

*Da maneira como foi dada a matéria, o aprendizado foi muito mais fácil e de forma mais rápida do que que imaginava, a cada atividade a curiosidade de aprender era maior. Eu realmente esperava que fosse o oposto!*

No que diz respeito à interação, 76% dos aprendizes relatou ter interagido mais do que imaginavam ser possível no formato remoto, enquanto 10% considerou que interagiu menos do que imaginava possível e 14% relatou ter interagido dentro do esperado, como pode ser observado no gráfico 4.4.

Gráfico 4.4 – INTERAÇÃO NO FORMATO REMOTO



Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Esse resultado contrasta fortemente com o clima geral após quatro meses de paralização, que era de insegurança e muita resistência à adoção do ERE. Acredito que a adoção de uma dinâmica que privilegia a interação, pautada pelos princípios do ensino híbrido e da colaboração, e, portanto, adequada para esse contexto único, foi essencial para que fossem obtidas tantas respostas positivas a respeito do formato remoto.

#### 4.3.4 – Síntese das avaliações dos alunos sobre o uso do gênero meme/DIPAC

A análise do conjunto das atividades desenvolvidas com uso de metodologias ativas através da DIPAC durante o ERE aponta uma predominância de manifestações positivas dos alunos. A tabela 4.8 traz uma síntese dessas manifestações, a partir das categorias estabelecidas no item 4.3.1, demonstrando essa predominância:

Tabela 4.8 – SÍNTESE DAS MANIFESTAÇÕES POSITIVAS DOS ALUNOS

CATEGORIAS	MANIFESTAÇÕES
a relevância do conteúdo e reflexões sobre o aprendizado	90,5% positivas <sup>19</sup>
a evolução da motivação e autonomia	97,5% positivas
pontos positivos e negativos das atividades	100% das respostas apontaram algum ponto positivo
o uso das plataformas <i>Google Classroom</i> e <i>Google Meet</i> ;	92,5% positivas
a interação com os colegas e com a professora.	94,4% positivas <sup>20</sup>

Fonte: Formulário de Avaliação da Disciplina

Esses dados, gerados pelo formulário de avaliação da disciplina, evidenciam a predominância de manifestações positivas dos aprendizes quanto ao trabalho realizado através da DIPAC em contexto multinível. Agrupados assim, os relatos e respostas dos alunos-sujeitos desta pesquisa parecem apontar a DIPAC – metodologia ativa aplicada neste estudo - como um recurso didático com grande potencial pedagógico para o ensino de inglês por meio de gêneros textuais em turmas multinível, no contexto do ensino médio do CEFET-MG. Esse potencial pode também ser estendido a outros contextos, uma vez que os dados aqui apresentados ajudam a evidenciar o caráter intuitivo do uso da DIPAC, que pode possibilitar ao professor a integração de metodologias ativas e do ensino híbrido em sua prática, mesmo não sendo especialista nessas áreas.

#### 4.4 – Questões pedagógicas relativas ao ERE/pandemia

O contexto de realização desta pesquisa é, sem dúvida, um momento histórico, que levou a mudanças abruptas, inesperadas e que causaram inseguranças e incertezas. Especificamente no CEFET-MG, as aulas foram paralisadas por quatro meses – período em que nós docentes realizamos muitos

<sup>19</sup> Média obtida a partir da tabela 4.4. Respostas em escala de 1 (nunca) a 4 (frequentemente). Essa porcentagem compreende aos alunos que assinalaram, nessa escala, 3 ou 4 em suas respostas.

<sup>20</sup> Média obtida a partir da tabela 4.6. Respostas em escala de 1 (nunca) a 4 (frequentemente). Essa porcentagem compreende aos alunos que assinalaram, nessa escala, 3 ou 4 em suas respostas.

debates, frequentamos cursos e trocamos ideias e experiências, preparando-nos para a retomada em formato remoto. Como já mencionado anteriormente, a insegurança acerca dessa retomada não afligiu apenas os professores, já que boa parte dos alunos se manifestava contra a adoção do ERE, oferecendo bastante resistência ao modelo.

Iniciei a coleta de dados para esta pesquisa logo nas primeiras semanas de retomada, e confesso que meu sentimento sempre foi de grande otimismo. Comecei com a consciência de que perceberia várias possibilidades de mudanças e melhorias em minha abordagem – até porque me planejei para um cenário nunca vivido antes não apenas por mim, mas por todo o mundo, e em um tempo diferente também, com cada bimestre acontecendo em apenas quatro semanas. Isso de fato se confirmou, como pude perceber ao escrever e depois analisar meus diários reflexivos, ao receber *feedback* dos alunos no decorrer das aulas e também ao analisar os dados do formulário de avaliação da disciplina.

Considero que meu bom relacionamento com os alunos foi fundamental para que esse período fosse marcado por experiências majoritariamente positivas, agradáveis e cheias de reflexão e aprendizado. Apesar da resistência inicial, as atividades contaram com adesão quase total ao longo de todo ano letivo no formato remoto, e atrevo-me a dizer que a distância acabou por nos aproximar ainda mais. Interagimos bastante e notei que os alunos me procuravam muito mais para pedir ajuda, esclarecer dúvidas, conversar em inglês no Instagram ou no Whatsapp – no formato presencial isso aconteceu poucas vezes. Promovi momentos síncronos de conversação cuja presença era opcional e que não sei se teriam adesão no presencial, mas no ERE eram sempre um sucesso.

Como entusiasta do ensino híbrido e por já tentar aplicar seus princípios no formato presencial, a adoção do ERE serviu para ampliar ainda mais meus horizontes no que diz respeito a esse assunto e estive sim confiante de que o revés da pandemia representaria um progresso em meu trabalho como docente e pesquisadora.

#### 4.5 – Casos Notáveis

Durante a coleta de dados houve dois casos que se destacaram, e por isso consideramos importante incluí-los neste trabalho: os alunos nota 100<sup>21</sup>.

Conforme estabelecido nos objetivos desta pesquisa, o trabalho realizado busca explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais, trazem para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio em turmas multinível e no formato remoto emergencial. A intenção é, portanto, conseguir envolver todos os alunos na execução das atividades, independentemente de seu nível de conhecimento na língua alvo.

O caso dos alunos nota 100 parece ser uma via de confirmação dessa proposta, uma vez que dois alunos em extremos opostos quanto ao seu nível de proficiência na língua alvo executaram 100% das atividades com 100% de aproveitamento. Os dois relataram ter percebido bastante progresso em seu aprendizado de inglês, e isso foi bem evidente no caso do aluno iniciante, que não se comunicava de forma alguma em inglês e ao final participava bastante e contribuía, dentro de suas possibilidades, até mesmo nos momentos de conversação. Abaixo mensagem enviada pelo aluno quando parabenizado por seu resultado:

*Obrigado por todos os ensinamentos que você me passou. Eu aprendi tanto inglês esse ano! Aprendi mais esse ano do que em minha vida inteira, e falo com toda a sinceridade. Você foi e será uma professora muito especial pra mim!* mensagens/postagens dos alunos em 12.12.20

A aluna fluente, apesar de falar inglês perfeitamente, se mostrou motivada durante todo o período de coleta de dados, tendo se tornado uma das maiores referências para os colegas – que recorriam a ela com frequência para tirar dúvidas ou para revisar seus trabalhos. Todas as suas atividades foram realizadas de forma exemplar, com seriedade, dedicação e muito capricho, demonstrando que ela se manteve motivada para trabalhar sempre da melhor

<sup>21</sup> Os chamados “casos notáveis” ou “alunos nota 100” constam aqui por representarem, de maneira simbólica, o engajamento e participação dos alunos em todas as atividades propostas, independentemente de seu nível de proficiência na língua alvo. Não é, portanto, objetivo desta seção insinuar que o aluno notável é apenas o que tira 100 ou desconsiderar esforços também notáveis aplicados por outros alunos no decorrer das atividades desenvolvidas.

forma possível. Ela esteve presente em 100% das aulas síncronas, e participou também de todos os momentos de conversação. Abaixo mensagem enviada pela aluna quando parabenizada por seu resultado, em tradução minha, já que sempre interagimos apenas em inglês:

*Nós é que temos que nos orgulhar, você é uma professora incrível e tornou possível que todos aprendêssemos! Obrigada por tudo, a experiência toda foi ótima e eu curti tudo!* mensagens/postagens dos alunos em 12.12.20

Além dos alunos nota 100, houve uma redução no número de alunos dispensados, conforme já foi mencionado na introdução do capítulo 4. Na turma participante desta pesquisa, no ano anterior, houve cinco alunos dispensados, ao passo que no ano de 2020 foram apenas dois, além da própria aluna nota 100, que embora qualificasse para a dispensa sempre fez opção por assistir às aulas de inglês. Todos se engajaram nas atividades e encararam bem o papel de colaborar com os colegas.

Os casos notáveis da pesquisa ilustram resultados possíveis de uma proposta de uso de metodologias ativas com integração das TDIC para viabilizar uma abordagem multinível em aulas de língua estrangeira no ensino médio, envolvendo e promovendo o engajamento dos alunos nas atividades propostas independentemente de seu nível de proficiência na língua alvo.

#### **4.6 – Notas da Professora-pesquisadora**

Durante a coleta de dados, mantive diários reflexivos orientados pelas perguntas descritas no item 3.4.3. Tratarei aqui da reflexão sobre o trabalho realizado e dos pontos de melhoria identificados e retratados nos diários durante o período de realização da pesquisa.

Observa-se, nas notas da professora-pesquisadora, um tom geral de otimismo e positividade, com palavras como “surpresa”, “evolução”, “feliz” e “sucesso” aparecendo bastante. Como já era esperado, a cada semana foram registrados possíveis pontos de melhoria, com percepções sobre como a atividade em questão poderia ter sido melhor planejada ou melhor aplicada, conforme descrito a seguir

- **Sobre a escolha do gênero meme e o engajamento dos alunos:** a reação inicial dos alunos à escolha foi positiva, no sentido de ser surpreendente e talvez um gênero um pouco inusitado para se trabalhar na escola. Contudo, devido ao curto tempo, houve a preocupação de que o uso dos memes como tema norteador para todo o trabalho acabasse ficando repetitivo, e isso de fato ocorreu. Nos diários há o registro da percepção de que após o término da segunda etapa (segunda etapa do ano letivo e primeira etapa em que houve coleta de dados) houve de fato uma expectativa de mudança de tema:

*Fiquei pensativa quanto ao retorno dos alunos sobre a repetitividade do conteúdo. Mesmo variando as atividades e os gêneros que produzimos, o tema “memes” já cansou e nessa altura não dá pra voltar atrás no planejamento.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 28.10.20

Apesar disso, os registros mostram que ainda havia boa adesão às atividades, com a maior parte dos alunos produzindo bem e com dedicação:

*A participação na atividade foi melhor que o esperado, visto que eles já estavam cansados do tema. Foram pouquíssimos alunos que não entregaram a atividade. [...] Para semana que vem, vou exaltar as produções deles na aula síncrona e parabenizar pelo trabalho, para tentar dar uma renovada no ânimo apesar de ter ficado repetitivo.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 11.11.20

*Apesar de ter tido boa adesão, senti que não gostaram de ler sobre memes mais uma vez.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 11.11.20

*Novamente, apesar de cansados do tema a adesão à atividade foi ótima e os tutoriais foram excelentes e muito engraçados.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 19.11.20

A percepção acerca da repetitividade do tema esteve bastante presente nas manifestações dos alunos e também da professora-pesquisadora. No entanto, dentro das limitações de tempo geradas pelo formato modular, tive sempre em mente que trabalhar com um gênero diferente a cada 3 ou 4 semanas (tempo que tivemos para concluir um bimestre inteiro) apenas levaria a uma abordagem bastante superficial e que inclusive inviabilizaria a aplicação da DIPAC.

Há, nos diários, manifestações de preocupação quanto à adesão dos alunos à atividade final de produção e postagem dos memes. Essa preocupação se deu devido ao fato de que a grande maioria realizou a maior parte das

atividades e já havia atingido média mais do que suficiente para passar, podendo talvez optar por não se dedicar à proposta final. Isso, contudo, não aconteceu:

*A participação foi surpreendentemente boa. Como a maioria aqui neste ponto já havia feito as atividades anteriores e já tinha nota para passar, eu imaginei que a maioria não produziria os memes. Eu estava enganada, a maioria produziu e o instagram ficou muito legal!* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 3.12.20

- **Sobre o planejamento e a aplicação das atividades:** é possível observar diversas entradas nos diários reflexivos em que a professora-pesquisadora reflete sobre o volume de atividades propostas. Teria sido interessante complementar o trabalho com atividades mais voltadas para aspectos gramaticais e linguísticos, de acordo com os níveis de proficiência dos alunos. Essa percepção foi relatada a partir do início da terceira etapa do ano letivo – segunda etapa da coleta:

*Fiquei pensando também que poderia ter trabalhado um pouco mais de gramática a cada semana, com exercícios de níveis de dificuldade diferentes e com tópicos gramaticais que façam sentido com o gênero meme.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 28.10.20

*Poderia aqui ter passado outra atividade mais voltada para aspectos linguísticos, para adicionar e diversificar mais o conteúdo além de, é claro, reforçar também a parte gramatical e oferecer mais base para as produções. Percebi que foi muito pouco e sobre um tema repetitivo.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 11.11.20

A partir dessas reflexões, a mudança foi implementada no final da terceira etapa, que teve quatro semanas. Nesse momento a produção seria de um tutorial com tema *How to make a meme*, e os alunos fizeram atividades de gramática com tópicos relevantes para seus trabalhos:

*Também tivemos atividade de gramática, que dividi em basic grammar (imperatives) e advanced (idioms and expressions).* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 19.11.20

No entanto, poucos aproveitaram as atividades. Foi possível perceber que teria sido mais interessante propor um *quiz* avaliado, que contemplasse os tópicos gramaticais estudados.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Apliquei essa mudança em momento posterior, com outra turma, e funcionou bem. Os alunos gostavam bastante dos quizzes e me procuravam bastante para tirar dúvidas ou mesmo pedir mais exercícios – todos direcionados a seus níveis de proficiência.

*Deveria ter um quiz avaliativo com os temas de gramática e uma pergunta reflexiva sobre como foi e quais exercícios fizeram. Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 19.11.20*

Ainda sobre o engajamento dos alunos nas atividades, vale registrar que a disciplina teve 100% de aprovação direta, com nenhum aluno em recuperação ao fim do ano letivo.

- **Sobre os momentos síncronos de conversação:** visando a envolver e desafiar os alunos mais fluentes, propus que os 20-25 minutos finais de nossos encontros síncronos fossem usados para conversação 100% em inglês. Propus a ideia sem muita esperança de que funcionasse logo, mas preparada para persistir sem me desanimar. Como narrado nos diários, a reação dos alunos foi ótima e eles mesmos sugeriram uma votação semanal de temas, juntamente com vários possíveis tópicos para começar.

*Uma aluna sugeriu que fosse feita uma votação para escolher o tema de conversação de cada semana, e passei a fazer isso! Vários alunos ficaram para a conversação, alguns ouvindo, outros participando pelo chat e outros conversando mesmo (os mais fluentes). Isso me surpreendeu, pois eu estava psicologicamente preparada para que nenhum ficasse! Foi uma semana tranquila! Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 28.10.20*

Além dessa primeira impressão, os momentos de conversação continuaram a ser um sucesso durante todo o período de coleta de dados. Sempre procurei deixar claro que não havia pressão, que era uma oportunidade para praticar habilidades de fala e escuta e que poderiam participar pelo chat ou mesmo apenas ouvir – o que permitiu que alunos de todos os níveis escolhessem participar. Esses momentos de conversação também foram bastante mencionados no formulário de avaliação da disciplina como um ponto positivo do trabalho realizado.

- **Sobre a interação através de comentários:** como forma de estimular a interação de maneira assíncrona, parte das atividades semanais consistia em postar um comentário nas postagens dos colegas, por meio da plataforma *Google Classroom*. Os registros nos diários sobre essas interações variam bastante, como mostram os exemplos a seguir:

*Os comentários funcionaram no sentido de provocar interação, mas notei que muitos escreveram em português e traduziram. Outros escreveram frases muito simples em seus comentários. Para os iniciantes, parabéns, mas para os mais fluentes dei feedback exigindo mais. Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 07.10.20*

*Apesar de ter notado evolução nos comentários, percebi que deixei muito aberto, de forma que alguns continuaram a traduzir muito ou postar apenas “very good”. Para as próximas vezes, irei especificar mais o conteúdo dos comentários e reforçar mais ainda que escrever comentário em português e traduzir não é o objetivo da atividade. Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 17.10.20*

*Observei evolução na autonomia de alguns que antes traduziram seus comentários mas agora já postaram algo mais condizente com o esperado deles, de acordo com o esperado para seus níveis de proficiência. [...] Apesar de ter notado evolução nos comentários, percebi que deixei muito aberto, de forma que alguns continuaram a traduzir muito ou postar apenas “very good”. Para as próximas vezes, irei especificar mais o conteúdo dos comentários e reforçar mais ainda que escrever comentário em português e traduzir não é o objetivo da atividade. Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 17.10.20*

A partir dessas reflexões, procurei delimitar o teor dos comentários através de perguntas. Muitos ainda não atentaram a isso e continuaram a postar comentários muito gerais ou muito simples e que não contribuíam para a interação:

*Penso que gostaram menos da parte dos comentários, mesmo comigo tentando delimitar mais o que deveria ser comentado. Alguns realmente interagem pelos comentários, outros não. Fiquei satisfeita com o trabalho dessa semana... a questão que devo melhorar é a participação nos comentários. Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 04.11.20*

Ao refletir sobre essa prática, percebo que talvez a interação por comentários seja de fato mais eficaz para algumas atividades do que para outras. No formulário de avaliação da disciplina houve relatos de que para algumas atividades relacionadas aos textos – cujos conteúdos já eram bem conhecidos por todos – não havia muita novidade e, portanto, eles não sabiam “o que comentar”. Como estratégia para melhorar essa questão é válido, além de guiar o conteúdo através de perguntas, selecionar bem quais atividades deverão ter esse tipo de interação.

**- Sobre o desenvolvimento da autonomia, interação entre pares e com a professora:** uma das questões centrais para o sucesso de uma abordagem pautada pelas metodologias ativas, seja ela presencial, híbrida ou a

distância, é que o aluno seja o principal sujeito de sua própria aprendizagem, desenvolvendo e exercitando sua autonomia (SCHNEIDER, 2015; BACICH, NETO E TREVISAN, 2015; ALMEIDA, 2018). Durante a coleta de dados para esta pesquisa, foram registradas nos diários reflexivos entradas que tratam desta questão, descrevendo a interação dos alunos entre si e com a professora:

*Como nessa parte as atividades são em grupos que leram o mesmo texto, senti que a colaboração funcionou bem e havia um pouquinho do trabalho individual deles presente nos infográficos*  
Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 07/10

*Como era uma atividade que dependia deles procurarem exemplos e explicarem o humor desses exemplos, dependia muito do trabalho deles realmente. Penso que houve sim uma evolução na autonomia pois nessa semana eu fui bastante procurada pelo whatsapp pra ajudar com os exemplos e a construir as explicações.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 04/11

*Por ser uma atividade individual, penso que sim, puderam exercitar sua autonomia ao fazer essa atividade de leitura. A maior parte dos trabalhos foi feita com seriedade e transparece o trabalho do aluno.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 11/11

*Senti sim que evoluíram em termos de autonomia. O conteúdo dos memes foi muito original, houve erros naturais e eles me procuraram bastante para tirar dúvidas, perguntar se estava bom, pedir opinião.* Diários reflexivos da professora-pesquisadora em 19/11

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, organizado em cinco seções, inicio retomando as perguntas de pesquisa que orientaram este estudo. A seguir apresento algumas reflexões da professora-pesquisadora sobre possíveis implicações deste estudo para o ensino e aprendizagem de inglês. Na terceira e quarta seções respectivamente, discorro sobre as limitações deste estudo e apresento sugestões de estudos futuros. Termino fazendo algumas considerações finais.

#### **5.1 – Retomando as perguntas de pesquisa**

A nossa meta principal ao propormos este estudo foi a de explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais, trazem para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio em turmas multinível e no formato remoto emergencial. Ao reavaliarmos os dados, verificamos uma predominância de manifestações positivas dos aprendizes e também da professora-pesquisadora sobre questões relacionadas a essas possibilidades, como a sua evolução, a interação com os colegas e a professora, a qualidade das atividades aplicadas e das plataformas utilizadas.

A seguir, partindo dos objetivos estabelecidos para este estudo, vamos responder às perguntas de pesquisa propostas.

- **Pergunta 1:** como foi o envolvimento de todos os alunos participantes da pesquisa, independentemente do conhecimento que detêm da língua alvo, através da produção colaborativa de gêneros textuais tendo metodologias ativas como apoio?

Foi observado, a partir dos dados analisados, que o envolvimento dos alunos foi expressivo, com a maior parte deles de fato se engajando e participando das atividades. Essa constatação se sustenta a partir das entradas nos diários reflexivos da professora-pesquisadora, que relata, em diversas

oportunidades, ter esperado menos participação em algumas atividades e se surpreendido positivamente diante da boa adesão. Da parte dos alunos, através dos dados levantados a partir do formulário de avaliação da disciplina, as manifestações são positivas acerca de seu aprendizado e da relevância das atividades – o que faz sentido diante da boa qualidade dos trabalhos apresentados por eles e reforça a percepção de que o envolvimento dos aprendizes foi bom.

Os alunos nota 100, sendo um deles iniciante e o outro já fluente, são exemplos de aproveitamento máximo em todas as atividades propostas e representam, de forma simbólica, bem o envolvimento dos alunos participantes da pesquisa independentemente de seu nível de proficiência na língua alvo. Em um extremo, o aluno iniciante progrediu visivelmente e no extremo oposto a aluna fluente se empenhou em realizar todas as atividades, colaborou com os colegas e relatou ter praticado seu inglês e notado evolução. Além dos alunos nota 100, temos ainda os alunos dispensados no ano anterior e que optaram por cursar a disciplina durante a realização deste estudo, indicando um envolvimento maior de alunos fluentes no formato remoto e com aplicação da DIPAC do que no formato presencial. Vale ressaltar também que esses alunos, além de estarem presentes nas aulas e realizarem as atividades propostas, assumiram muito bem o papel de pares mais competentes – ZDP (VIGOTSKY, 2007). Eles colaboraram bastante com os colegas menos proficientes, já que, lembrando Hess (2001), um pilar fundamental do trabalho com turmas multinível é que todos os envolvidos compreendam que o professor não é o único a ensinar. Temos ainda o fato de que, na turma em questão, houve 100% de aprovação direta, sem alunos em recuperação. Conforme relatado pela professora-pesquisadora em seus diários, boa parte dos alunos já havia atingido a média para passar antes mesmo da atividade final – reflexo do ótimo engajamento - o que gerou novamente boa surpresa ao constatar a boa adesão dos alunos a essa atividade.

- **Pergunta 2:** quais foram os desdobramentos da atividade aplicada em termos de estímulo à motivação, autonomia, colaboração, letramento crítico e produção de conteúdos significativos pelos alunos?

Revisitando os dados obtidos através do formulário de avaliação da disciplina, percebemos a predominância de manifestações positivas a respeito

dessas questões. Conforme sintetizado na tabela 4.8, 95% dos alunos relataram ter observado evolução em sua postura no que tange à autonomia e à motivação. O próprio envolvimento dos alunos nas atividades, apesar da atmosfera de resistência, insegurança e incerteza causada pela adoção do ERE, pode ser um indicador de que o trabalho realizado teve papel relevante no estímulo à motivação dos alunos. Um desdobramento indicativo de que os aprendizes atuaram de forma mais autônoma é o fato de que fui procurada por alunos de todos os níveis buscando exercícios para praticar tópicos gramaticais relevantes para as atividades de produção propostas – algo que não havia ocorrido antes no formato presencial.

A colaboração (que é fundamental na aplicação da DIPAC e também para o sucesso de uma abordagem multinível) ocorreu de forma satisfatória, sendo refletida na boa qualidade dos trabalhos apresentados pelos aprendizes. Ao reunirem-se em grupos com colegas com proficiência similar, os componentes produziram de acordo com suas proficiências, sem a pressão da comparação com colegas mais fluentes. Puderam colaborar entre si, preparando-se para apresentar seu texto – o que aconteceu na etapa seguinte - quando se reuniram em grupos heterogêneos, com colegas de níveis de proficiência diferentes.

Nesses grupos, os alunos receberam textos diferentes sobre o mesmo tópico, de acordo com suas proficiências linguísticas individuais, tendo os alunos menos proficientes recorrido constantemente aos pares mais competentes para realizarem o *peer review* e para ajuda com aspectos linguísticos. Esse agrupamento permite que a abordagem multinível seja replicada dentro de cada grupo propiciando aos alunos a chance de aprender com os colegas mais avançados, e podendo estes exercer a sua capacidade de “ensinar” aos menos proficientes. Em suma, o trabalho realizado nos GD e GT proporciona uma troca muito rica, com bastante colaboração, e que pode ser acompanhada pelo professor, que faz intervenções pontuais de acordo com as necessidades que ele perceber.

Ao buscar nos dados apresentados evidências de que a colaboração foi profícua, podemos observar que 99% dos aprendizes relatou ter, em alguma medida, refletido sobre as contribuições feitas em seus trabalhos, tanto pela professora como pelos colegas, conforme a tabela 4.4. Vale mencionar também que fui procurada em diversos momentos para ajudar alunos de todos os níveis,

inclusive com alunos fluentes me procurando em busca da melhor forma de ajudar a solucionar dúvidas apresentadas pelos colegas - denotando empenho para colaborar da melhor forma possível.

A oportunidade não planejada de trabalharmos o desenvolvimento do letramento crítico e midiático através das leituras propostas também é um desdobramento das atividades realizadas, propiciado pela aplicação de uma dinâmica interacional que está em sintonia com os pressupostos das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida (PARREIRAS, 2020).

- **Pergunta 3:** quais são as implicações pedagógicas da prática em questão? (reflexão sobre o trabalho realizado, buscando identificando pontos positivos/de melhoria e propor/implementar mudanças).

Retomando os dados obtidos a partir das entradas registradas nos diários reflexivos, confirmou-se a expectativa inicial de que seriam identificados muitos pontos de melhoria e mudança. Sendo este trabalho uma pesquisa-ação, essa expectativa está em consonância com Hopkins (1989), ao se referir esse tipo de estudo como “uma tentativa pessoal de entendimento enquanto se está envolvido em um processo de melhoria e reforma” (p.32). A questão da promoção da mudança torna-se particularmente relevante no contexto desta pesquisa, uma vez que ela foi conduzida no contexto do ERE – que estabeleceu mudanças radicais e abriu portas para novas práticas. Os pontos de melhoria identificados, tratados na seção 4.6, passam pela escolha do tema, o planejamento e aplicação das atividades, o conteúdo delimitado, entre outros, e consideram também as manifestações dos alunos e o feedback recebido pela professora no decorrer das atividades. As soluções apresentadas para esses pontos de melhoria são válidas não apenas para o contexto remoto e emergencial, uma vez que a dinâmica utilizada é pautada pelas metodologias ativas, e pode ser desenvolvida em contextos presenciais, híbridos e a distância.

Este trabalho buscou, portanto, através da investigação da própria sala de aula da professora, a reflexão sobre os resultados obtidos, contribuindo para que sua atuação aconteça de maneira construtiva na solução de problemas imediatos (ALLWRIGHT; BAYLEY, 1991).

## **5.2 Limitações da pesquisa**

Por ser um estudo de caso, esta pesquisa, por sua própria natureza, não permite generalizações amplas, tendo seu limite demarcado na seção 3.2, onde tratamos do contexto de realização deste trabalho. O momento imediatamente seguinte à adoção do ERE após quatro meses de paralização das aulas em virtude da pandemia de COVID-19 – gerou uma turbulência muito grande. Para que fosse possível seguir com a pesquisa e promover a análise e reflexão sobre a prática da professora-pesquisadora nesse momento único, foi preciso fazer ajustes grandes, embora sem saber ao certo o que viria pela frente. Havia grande incerteza sobre os rumos que a pandemia tomaria, até quando o ERE continuaria, se o planejamento de fato aconteceria por completo ou se o formato presencial retornaria logo. Essa imprevisibilidade do contexto fez com que decisões importantes para a realização do estudo fossem tomadas de forma rápida e sem precedentes.

Como apontado por Allwright e Bailey (1991), há uma tendência de que nós professores, ao lermos relatos de pesquisas, naturalmente nos perguntemos em que medida seus resultados podem ser replicados em nossas salas de aula. Assim, é importante alertar o leitor para a série de especificidades não apenas da turma fonte dos dados que produziram os resultados aqui apresentados, como também do momento único em que este estudo ocorreu. Ao mesmo tempo, é fundamental lembrar que a DIPAC é altamente adaptativa, podendo adequar-se a diversos contextos de ensino, disciplinas, estilos de ensinar dos professores e ao formato de aplicação das atividades – presencial, híbrido ou a distância.

Assim, levando-se em consideração as especificidades desses aspectos ao planejar suas atividades, outros professores poderão utilizar a DIPAC como ferramenta para o ensino e aprendizagem de inglês em suas salas de aula.

## **5.3 Sugestões para pesquisas futuras**

A própria natureza desta pesquisa gerou muitos questionamentos e pontos que podem ser assuntos de estudos futuros. É esperado que este trabalho, bem como as questões surgidas a partir dele, possa contribuir para a discussão sobre as possibilidades que uma abordagem pautada pelas

metodologias ativas e princípios do ensino híbrido trazem para a prática docente em turmas de inglês multinível.

A partir do exposto neste trabalho, proponho os seguintes estudos:

- Estudos que avaliem as percepções dos estudantes de acordo com seus níveis de proficiência, lançando sobre os dados um olhar mais direcionado para esse objetivo, categorizando, em níveis de proficiência, as manifestações registradas pelos alunos.
- Estudos que afirmem e comparem o nível de proficiência dos alunos antes e depois do trabalho realizado, uma vez que devido ao breve tempo de coleta de dados e ao contexto emergencial completamente novo em que a pesquisa ocorreu, não seria possível determinar com certeza quais foram os fatores determinantes para que o aluno tenha desenvolvido (ou não) determinada competência.
- Estudos que apresentem novas práticas, planejadas a partir dos pontos de melhoria e mudança apresentados nesta pesquisa.
- Estudos que investiguem a sala de aula pós-pandemia, ou no período de transição do ERE para a volta ao presencial, uma vez que este trabalho procura tratar o ERE como uma oportunidade de se romper com os moldes tradicionais da escola.

#### **5.4 À Guiza de Conclusão**

A partir do questionamento central da pesquisa, cabe aqui uma breve reflexão sobre como as metodologias ativas, aliadas à produção colaborativa de gêneros textuais, podem viabilizar uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa do ensino médio durante o ERE.

Um dos objetivos deste estudo, conforme descrito na fundamentação teórica, foi o de promover mudanças e melhorias à minha prática através da análise de minha própria sala de aula. Assim, a todo momento – e conforme registrado nos diários reflexivos – o período de realização deste trabalho foi marcado por reflexões sobre o contexto, a execução e aplicação das atividades, e sobre os dados obtidos através dos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

A aplicação da DIPAC, no contexto de início da pandemia e adoção do ERE após quatro meses de paralização, representou um grande desafio para todas as partes envolvidas: instituições, professores, alunos, familiares. Embora avaliar a qualidade das interações entre os alunos tenha se mostrado mais difícil no formato remoto, um dos pontos positivos que aparecem em retrospectiva a respeito do ERE, foi que a proximidade entre professora e alunos aumentou. Avalio que isso se deu devido à dinâmica aplicada e as consequentes ações a serem tomadas pelos alunos a fim de concluir com sucesso as atividades propostas.

Como pôde ser observado na análise dos dados obtidos, as manifestações dos alunos sobre a experiência que tiveram durante este estudo e seu aprendizado e são positivas, na contramão do senso comum de que não se aprende inglês na escola - conforme discutido na justificativa para a realização deste trabalho. Ao adotar uma abordagem condizente com os princípios de ensino híbrido e das metodologias ativas, as atividades propostas focaram em produções originais de gêneros textuais e levaram os alunos a de fato criar conteúdo, além de contribuir para que trabalhassem no sentido de desenvolver sua autonomia e de colaborar mais.

Essa abordagem ativa - que teve uma possível aplicação descrita e analisada de maneira breve neste trabalho, através da DIPAC - ao aceitar, respeitar e tomar vantagem do caráter multinível da turma, oferece a cada aluno a oportunidade de evoluir em seu próprio (e único) caminho, ensinando e aprendendo não apenas com o professor, mas também com os colegas. Permite que todos, independentemente de onde estejam em sua trilha de aprendizagem, pratiquem, sejam desafiados e repensem questões comuns de seu dia a dia – como os memes com as quais se deparam no Instagram – a partir de uma visão e pensamento mais crítico. É uma abordagem que, ao questionar e desafiar o modelo escolar industrial, recusa-se a aceitar que o mesmo conteúdo (único e pré-determinado) deve ser ensinado a todos, da mesma maneira, ao mesmo tempo, com avaliação por meio da mesma prova.

Essa reflexão sobre a escola pré-pandemia é fundamental para tentar entende-la e entender também seu descrédito e esperado fracasso em alguns pontos, como o ensino de língua estrangeira (LIMA, 2011). Refletir sobre a

escola durante a pandemia – como fizemos neste trabalho - também é importante na tentativa de absorver, processar e aprender com as mudanças abruptas a que todo o sistema educacional foi levado, bem como a forma com que professores, alunos, pais e instituições lidaram com isso. Até o fim da redação deste trabalho, a pandemia não acabou. Conforme colocado por Bacich (2021), muitas instituições, pressionadas pelas famílias, pela mídia, por empresas que comercializam equipamentos e sobretudo pela noção de que é o melhor a se fazer para atender a todos os alunos, passaram a optar pela transmissão de aulas presenciais, com escala para que parte dos alunos esteja presente na escola e outra parte assista em casa. Essa transmissão tem sido erroneamente denominada “ensino híbrido”, “provocando preocupação, revolta e, até mesmo, expondo a dificuldade de professores e instituições em tirarem o melhor proveito dessa ação, pois não se identifica o papel do espaço on-line e o papel do espaço presencial como meios diferentes de construção de conhecimento” (s/p).

Faz-se necessário então refletir também sobre a escola pós-pandemia. Qual é a herança que este período deixará para a educação? Será realmente o rompimento com os moldes escolares tradicionais que dizemos esperar no decorrer deste trabalho? Assim como houve grande inquietação, medo e insegurança diante da adoção do ERE, esses sentimentos também prevalecem agora, quando seu fim parece iminente.

Esperamos, por fim, que esta pesquisa possa contribuir para que mais professores partam para a adoção de uma prática mais ativa, crítica e democrática – que respeite as individualidades através da colaboração e do entendimento e respeito ao tempo de cada aluno, e que não ensine apenas conteúdos: ensine a aprender, ensine a buscar conhecimento, ensine a questionar. Que cada vez mais estejam presentes em nossas salas de aula abordagens que possam contribuir para uma mudança estrutural profunda, promovida por cada professor que acredita que seu trabalho pode sim apresentar resultados surpreendentes e contribuindo para que a sociedade de maneira geral perceba que sim, é possível aprender inglês na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDRADE E SILVA, M.K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 20, n.31, julho-ago.2017, p.1-29. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pg/a/WqBfXR3wQZgrdRGXSHmSZQb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 jul. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília, DF: Liberlivros, 2005. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A.\\_EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view)>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 95-104, 2013.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARENDT, R.J.J. A concepção Piagetiana da relação sujeito-objeto e suas implicações para a análise da interação social. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 115-125, dez. 1993. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 out. 2021.

AZEVEDO, C.E.F; OLIVEIRA, L.G.L; GONZALEZ, R.K; ABDALLA, M.M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf> Acesso em 19 jan 2021

BACICH, L. Ensino Híbrido: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/> Acesso em 3 set 2021

BACICH, L. O “híbrido” que temos pela frente. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/28/o-hibrido-que-temos-pela-frente/> Acesso em 3 set 2021.

BACICH, L. Ensino Híbrido: muito mais que unir aulas presenciais e remotas. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/> Acesso em 3 set 2021.

BACICH, L. Ensino Híbrido ≠ Transmissão de aula: como aprimorar a experiência se transmitir aulas é sua opção? 2021. Disponível em <https://lilianbacich.com/2021/02/06/ensino-hibrido-rotacao-por-estacoes/> Acesso em 3 set 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, L; NETO, A.T; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre – Penso, 2015.

BARCELOS, G.T; BATISTA, S.C.F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/96587> Acesso em 13 mai 2020

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem on-line: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATISTA, D. Letramento crítico e midiático via memes em aulas de inglês no ensino médio: uma experiência remota e emergencial. Revista Forproll, UFVJM, ANO 5 VOLUME 5 - NÚMERO 2 e004, 2021. Disponível em <https://forproll.com/wp-content/uploads/2021/08/Artigo-4-e004.pdf> Acesso em 24 out 2021.

BEHAR, P.A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. UFRGS, 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 9 jun 2021

BOA SORTE, J.; SANTOS, J.C.A. Memes em aulas de língua inglesa: explorando práticas de multiletramentos. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-18439, jan/mar. 2020 Disponível em Memes em aulas de língua inglesa | Revista Educação em Questão (ufrn.br) acesso em 2 jun 2021

BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: Volume 1.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 27 set 2019

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI No 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Presidente Fernando Henrique Cardoso.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil. São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2019.

COSTA, A.R.F. Estudos das Interações Interindividuais em Ambiente de Rede Telemática. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS. Porto Alegre, junho de 1995.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. “Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem”. Polifonia – Revista de Linguagens: Universidade Federal de Mato Grosso. Ano 5. No. 05. Cuiabá: EdUFMT, 2002. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1158/921/> Acesso em 27 set. 2019

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social features. New York: Routledge, 2000.

COPE, B. KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, Nancy (Org.). Encyclopedia of language and education, v. 1. New York: Springer, 2008.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. Revista de estudos da linguagem, v. 7, n. 1, p. 51-58, jun. 1998. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A., O'MALLEY, C. The Evolution of Research on Collaborative Learning. 1993.

DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FLEMING, N.; BAUME, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, Educational Developments, SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006, p4-7.

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

GALL, M. D., GALL, J. P., & BORG, W. R. (2003). Educational research: An introduction (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; IVANOVSKAYA, I. Após Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRANT, P.; BASYE, D. Personalized Learning: a Guide for Engaging Students With Technology. international society for technology in education. e-book. 2014. Disponível em <https://www.intel.com/content/dam/www/public/us/en/documents/education/k12-personalized-learning-guidebook.pdf> Acesso em 19 mai 2020

HEMAIS, B. J. W. (ORG). Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas/SP – Pontes Editores, 2015.

HESS, N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge University Press, 2001.

HOPKINS, D. A teacher's guide to classroom research. [S.I.]: Open University Press, 1989.

HORN, M.; STAKER, H. Blended – Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre – Penso, 2015.

JARETA, G. Por que o ensino de Inglês não decola no Brasil. Revista Educação edição 223, nov/2015. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decolano-brasil/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. TESOL Quarterly, Teachers of English to Speakers of Other Languages. v. 35, n° 4, pp. 537-560, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. A handbook for teacher research: from design to implementation. Maidenhead: Open University Press, 2004.

LEFFA, V.J. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o Fracasso da LE na Escola Pública. Em: Inglês em Escolas Públicas Não Funciona - Uma Questão de Múltiplos Olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, J. D. É difícil aprender inglês na escola. Gazeta do Povo, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/e-dificilaprender-ingles-na-escola-1vaskuywk0zy4qd0wtjg2mhce>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

LIMA, D.C (org) Inglês em Escolas Públicas Não Funciona? Uma Questão de Múltiplos Olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102

LUCENA, H.M.A; PONTES, V.A. O meme no ensino de língua portuguesa no ensino médio. TICs & EaD em Foco. São Luís, v.4, n. especial, nov. 2018 disponível em [ticsead.uemanet.uema.br](http://ticsead.uemanet.uema.br) Acesso em 2 jun 2021

MACHADO, M.A.C; SANTOS, M.L.F. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. 2015. Disponível em [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24308/1/2015\\_art\\_macmachadomlf\\_santos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24308/1/2015_art_macmachadomlf_santos.pdf) Acesso em 31 mai 2020

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionamento. In: Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_ ; XAVIER, Antônio C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educ. Pesqui.*, Ago 2004.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. Revista de Estudos da Linguagem, v. 8, n. 1, p. 147- 158, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/1958367/Estudo\\_com\\_di%C3%A1rios](https://www.academia.edu/1958367/Estudo_com_di%C3%A1rios) . Acesso em: 17 jan. 2021.

MATTOS, A. M. A. Pequenos passos, grandes soluções: a Pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. Anais... São Paulo: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

MATUZAWA, F.L.; FLORIANO, S.I.G. Algumas Questões Sobre Cooperação Segundo Piaget e Vigotsky. 1999. Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/~edla.ramos/infoedu/alunos/alunos99/flaviasonia.html> Acesso em 31 mai 2020

MORALES, R.S. Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. 2016. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/11016> Acesso em 31 mai 2020

MORAN, J. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. 2013. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 27 set. 2019

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEGASHI, S. e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORSCHBACHER, J.L; PADILHA, T.A.F. Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico. 2017. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2207/1/2017JorgeLauri.pdf> Acesso em 31 mai 2020

MOURA, C.L. Análise de uma proposta de “dinâmica de interações” para gerenciamento de aprendizagem de língua inglesa por alunos da EPTM. Dissertação (Estudos de Linguagens) – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2018.

MOYSÉS, S.J. Mensagem enviada para a Rede ABRASBUCO Palmas, Tocantins, 2010. Disponível em [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia\\_saude\\_publica/aulas%202014/5-Memes-mem%E9tica-e-informa%E7%E3o-viral.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/5-Memes-mem%E9tica-e-informa%E7%E3o-viral.pdf) Acesso em 24 out 2021

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

NUNAN, D. *Language teaching methodology*. New York, NY: Prentice Hall, 1991.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V. L. M. de O. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em <[www.veramenezes.com/techist.pdf](http://www.veramenezes.com/techist.pdf)>. Acesso em 27 set. 2019

PAIVA, V.L.M.O. Autonomy in second language acquisition . *SHARE: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac* N. 146, ano 6, May 6th 2005. Acesso em 27 set. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, aquisição ou participação. Em: *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona - Uma Questão de Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. Acesso em 27 set. 2019.

\_\_\_\_\_; BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>>. Acesso em: 30 mai 2020.

PARREIRAS, V.A. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Metodologia Ativas a partir do Ensino Fundamental II*. 2020, no prelo.

PARREIRAS, V.A; LIMA, I.T; RIBEIRO, M.P; SILVA, M.F. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EAD e BNCC. Em A Hora do EAD: os rumos da educação no tempo digital. Editora Espaço Acadêmico, 2020. Disponível em [https://avacefetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro\\_A\\_Hora\\_da\\_EaD\\_2020-2.pdf](https://avacefetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro_A_Hora_da_EaD_2020-2.pdf) Acesso em 24 out 2021.

PEREIRA, F. A. M.; QUEIROS, A. P. C. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. Revista espaço acadêmico – número 34 – julho 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729> Acesso em 04 março 2021.

PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_, *Seis estudos de psicologia*. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J.P.; Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHMITT, C.S; DOMINGUES, M.J.C.S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf> Acesso em 31 mai 2020

SAGOR, R. How to conduct collaborative action research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

SCHNEIDER, F. Otimização do Espaço Escolar por Meio do Modelo Híbrido de Ensino. Em Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre – Penso, 2015.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOUZA, S.A; CANTUÁRIA, C.L; SILVA, I.O. Ensino Híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de administração. 2016. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/336033045\\_Ensino\\_Hibrido\\_uma\\_proposta\\_pedagogica\\_para\\_a\\_disciplina\\_de\\_lingua\\_inglesa\\_no\\_curso\\_integrado\\_de\\_administracao](https://www.researchgate.net/publication/336033045_Ensino_Hibrido_uma_proposta_pedagogica_para_a_disciplina_de_lingua_inglesa_no_curso_integrado_de_administracao) Acesso em 13 mai 2020

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2014.

VALENTE J.A. O ensino híbrido veio para ficar (Prefácio). In: Ensino Híbrido. Personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre, RS: Editora Penso; 2015

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social Da Mente. .ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, A.D; SOUZA, E.L.M; OLIVEIRA, S.B. A construção de memes como ferramenta no ensino de língua inglesa. Periferia, v. 11, n. 1, p. 140-161, jan./abr. 2019 Disponível em EDITORIAL (uerj.br) Acesso em 2 jun 2021,

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “Metodologias ativas e produção colaborativa de memes – uma abordagem multinível nas aulas de inglês na EPT/ERE através da DIPAC”, de autoria da professora Débora Evelyn Silva Batista, a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo da pesquisa é uma reflexão sobre as tentativas da docente em questão de promover o uso das metodologias ativas em suas aulas de inglês durante o Ensino Remoto Emergencial.

Os dados coletados para a pesquisa serão utilizados tão somente para a realização do estudo em questão. A pesquisa não acarretará despesas de qualquer natureza para a instituição.

Agradeço e me coloco à disposição para esclarecimentos.

Timóteo, em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

## APÊNDICE 2A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno/pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais: uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa no ensino médio” de autoria da professora Débora Evelyn Silva Batista, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) e sob orientação do professor doutor Vicente Aguiar Parreiras, também do CEFET/MG. A pesquisa, que será desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em estudos da linguagem da instituição, e objetiva uma investigação sobre o papel das metodologias ativas em salas de inglês multinível e em contexto remoto.

Durante a pesquisa, seu filho nos disponibilizará, por meio da plataforma on-line, parte do material utilizado por ele em sala de aula incluindo exercícios e atividades de aula. Esclareço que a identidade do seu filho não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

Seu filho não é obrigado a participar da pesquisa, e sua participação não tem relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Seu filho é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Débora Evelyn Silva Batista, através do e-mail: debora.batista@cefetmg.br

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho (nome do seu filho) \_\_\_\_\_ dela participe.

Timóteo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe/responsável pelo aluno

\_\_\_\_\_  
Débora Evelyn Silva Batista (Pesquisadora responsável)

**APÊNDICE 2B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais: uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa no ensino médio” de autoria da professora Débora Evelyn Silva Batista, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) e sob orientação do professor doutor Vicente Aguiar Parreiras, também do CEFET/MG. A pesquisa, que será desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em estudos da linguagem da mesma instituição, e objetiva uma investigação sobre o papel das metodologias ativas em salas de inglês multinível e em contexto remoto.

Durante a pesquisa, você disponibilizará, por meio da plataforma on-line, parte do material utilizado por ele em sala de aula incluindo exercícios e atividades de aula. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e sua participação não tem relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Débora Evelyn Silva Batista, através do e-mail: debora.batista@cefetmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Timóteo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_  
Débora Evelyn Silva Batista (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa – CEFET/MG: Endereço: Av. Amazonas, 5855, Bairro Gameleira. Belo Horizonte – MG. CEP: 30.510-000. Tel.: +55 (31) 3379-3004 E-mail: cep@cefetmg.br
---

## APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

### INGLÊS: FORMULÁRIO - AVALIAÇÃO FINAL DA DISCIPLINA

Responda aqui a algumas questões SOBRE VOCÊ e seu aprendizado de inglês =>

\* Required

1. Seu nome e turma \*

\_\_\_\_\_

2. Você já estudou inglês antes? Se sim, há quanto tempo? \*

\_\_\_\_\_

3. Que tipo de contato você tem com o inglês? Mais de uma opção pode ser escolhida. \*

*Check all that apply.*

aulas na escola

curso livre

filmes

jogos

internet

músicas

aplicativos

vídeos

livros

Other:  \_\_\_\_\_

4. Você gostaria de ter mais contato com o inglês? \*

Mark only one oval.

- Sim  
 Não

SOBRE A  
DISCIPLINA

Selecione as melhores alternativas e responda brevemente às questões propostas.

5. Nessa disciplina... a aprendizagem ocorreu a partir de assuntos que me interessam \*

Mark only one oval.

- 1 2 3 4  
nunca     frequentemente

6. Sinto que o que aprendi foi importante para melhorar meu inglês \*

Mark only one oval.

- 1 2 3 4  
nunca     frequentemente

7. Eu refleti sobre o que e como aprendo \*

Mark only one oval.

- 1 2 3 4  
nunca     frequentemente

8. Eu refleti sobre as contribuições feitas por meus colegas e pela professora \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

9. Como evoluiu sua motivação para aprender inglês no decorrer da disciplina? \*

---

---

---

---

10. Como evoluiu a sua autonomia no decorrer da disciplina? \*

---

---

---

---

**SOBRE AS ATIVIDADES  
PROPOSTAS**

Selecione as melhores alternativas e responda brevemente às questões propostas.

11. Você acha que o conteúdo das atividades propostas se relaciona com sua vida fora da escola? \*

*Mark only one oval.*

Sim  
 Não

12. Se sim, de que forma? Se não, como você acha que as aulas de inglês seriam mais significativas para a sua vida? \*

---

13. Na sua opinião, quais foram os pontos negativos e positivos das atividades propostas? \*

---

---

---

---

---

14. Sobre o uso da plataforma Google Classroom: acesso aos arquivos, atividades, instruções e postagens, tudo ocorreu: \*

*Mark only one oval.*

- não acessei
- com muita dificuldade
- com alguma dificuldade
- sem dificuldade

15. Justifique a resposta acima ou deixe comentários/sugestões/críticas sobre o uso da plataforma Google Classroom. \*

---

---

---

---

---

16. Sobre o uso da plataforma Google Meet para encontros síncronos: \*

*Mark only one oval.*

- não acessei  
 com muita dificuldade  
 com alguma dificuldade  
 sem dificuldade

17. Justifique a resposta acima ou deixe comentários/sugestões/críticas sobre o uso da plataforma Google Meet. \*

---

---

---

---

---

**SOBRE A INTERAÇÃO COM  
OS COLEGAS**

Selecione as melhores alternativas e responda brevemente às questões propostas.

18. Eu fiz contribuições em seus trabalhos e sinto que isso contribuiu para minha aprendizagem \*

*Mark only one oval.*

- |       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | frequentemente |

19. Eu pedi explicações sobre as contribuições que fizeram em meus trabalhos e sinto que aprendi com elas \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

20. Eu refleti criticamente sobre as contribuições feitas em meus trabalhos. \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

21. Meus colegas elogiaram as minhas contribuições. \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

22. Meus colegas me encorajaram a participar \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

23. Meus colegas demonstraram empatia quando manifestei alguma dificuldade. \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	frequentemente

24. Caso deseje, adicione aqui algum comentário sobre a interação com os colegas nas atividades propostas.

---

---

---

---

---

25. Você pensa que interagiu mais ou menos do que imaginava ser possível no formato remoto? \*

---

---

---

---

---

SOBRE A INTERAÇÃO COM A  
PROFESSORA

Selecione as melhores alternativas e responda brevemente às questões propostas.

26. Como você avalia sua interação com a professora no decorrer da disciplina? \*

*Mark only one oval.*

- não interagi  
 insatisfatória  
 pouco satisfatória  
 muito satisfatória

27. Caso deseje, deixe aqui algum comentário sobre a interação com a professora no decorrer da disciplina.

---

---

---

---

---

**SOBRE SUAS  
PERCEPÇÕES: ENSINO  
REMOTO EMERGENCIAL**

Selecione as melhores alternativas e responda brevemente às questões propostas. MUITO OBRIGADA POR RESPONDER ATÉ AQUI, AMO VOCÊS!!

28. Antes do início das aulas, você pensava ser possível aprender inglês no formato remoto? \*

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Other: \_\_\_\_\_

29. Após o fim das aulas, houve alguma mudança nessa percepção? \*

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não
- Other: \_\_\_\_\_

30. Caso deseje, descreva brevemente sua mudança de percepção acerca de sua aprendizagem de inglês no formato remoto (caso ela tenha mudado, claro!). Me ajudará muito!

---

---

---

---

---

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

## APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE ENTRADA NO DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

### PERGUNTAS NORTEADORAS

- 1) Quais eram os objetivos das atividades da semana?
- 2) Como foi a participação dos alunos nas atividades síncronas e assíncronas?
- 3) Houve percepção de desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos ao participar das atividades? De que forma?
- 4) Do que eles parecem ter gostado mais/menos?
- 5) Que alterações eu consideraria fazer para a próxima aula ou quando aplicar essa atividade novamente no futuro?

### PRIMEIRA SEMANA APLICAÇÃO DA DIPAC

WEEK 24/09 - 01/10

Passei a atividade de leitura. Procurei escolher textos que variassem em tamanho e complexidade e fui distribuindo de acordo com os níveis de cada um. Os alunos receberam bem a atividade. A maioria fez a atividade e os trabalhos entregues parecem realmente terem sido feitos por eles. Eu interagi com todos nas mensagens privadas, fazendo perguntas sobre detalhes do processo de leitura para alguns deles.

Reagiram muito bem à escolha do gênero também (memes). Aula síncrona foi usada para passar as instruções e depois ficamos no restante do tempo para conversação. Uma aluna sugeriu que fosse feita uma votação para escolher o tema de conversação de cada semana, e passei a fazer isso! Vários alunos ficaram para a conversação, alguns ouvindo, outros participando pelo chat e outros conversando mesmo (os mais fluentes). Isso me surpreendeu, pois eu estava psicologicamente preparada para que nenhum ficasse! Foi uma semana tranquila!

Como as atividades são individuais, fiquei muito surpresa com os trabalhos de alunos iniciantes. Houve trabalhos com respostas traduzidas eletronicamente mas também houve atividades que mostram que o aluno trabalhou duro para fazer! De maneira geral, fiquei feliz e continuo com o processo de dizer a eles todos os dias que não interessa receber trabalhos enormes escritos em português e traduzidos. O objetivo é que produzam dentro de seus níveis, sempre mostrando evolução, claro. Ah, outra coisa bacana foi que muitos me procuraram por whatsapp pedindo ajuda para formular suas respostas ou para entender melhor alguma parte do texto, algo que não tinham hábito de fazer presencialmente.