

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS DURANTE  
A PANDEMIA À LUZ DA PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO**

RONALDO PERES

SÃO CARLOS-SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS DURANTE  
A PANDEMIA À LUZ DA PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO**

RONALDO PERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem.

**Orientadora:** Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin.

SÃO CARLOS-SP  
2022

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBI/UFSCar), mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn)

Ronaldo, PERES Perspectiva de um professor-pesquisador da educação básica sobre o ensino de inglês durante a pandemia à luz da pedagogia do pós-método/ PERES Ronaldo -- 2022. 197f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Ana Elisa Ferreira Sobral Caetano, Cibele Rozenfeld,  
Bibliografia

1. Educação. 2. Inglês 3. Tecnologias. I. Ronaldo, PERES. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

### Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Ronaldo Peres, realizada em 23/09/2022.

#### Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ISADORA VALENCISE GREGOLIN  
Data: 23/09/2022 17:40:56-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANA ELISA SOBRAL CAETANO DA SILVA FERREIRA  
Data: 25/09/2022 14:26:03-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira (IFSP)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD  
Data: 23/09/2022 19:46:35-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de

Dedico este trabalho à minha família, em especial, à minha esposa Eliane e a meu filho Antônio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir trilhar por novos caminhos e tornar-me mestre em Educação.

À minha esposa Eliane e ao meu filho Antônio por todo amor, apoio e compreensão não só durante este período de pesquisa, mas também em todos nossos momentos juntos.

Ao meu pai Antônio Peres (*in memoriam*) que me ensinou desde cedo a ser uma pessoa íntegra e honesta com atitudes inesquecíveis e exemplares; além do mais, sempre se mostrou lúcido e equilibrado, mesmo em situações difíceis, estando ao nosso lado, sempre!

À minha mãe Maria Lourdes por inspirar seriedade, força, fé, amor e união! E por me apoiar na carreira de professor, bem como me lembrar sempre da importância desta profissão, mesmo em momentos de incerteza. Meu muito obrigado por toda sua dedicação e exemplo de vida que é para todos de nossa família.

Às minhas irmãs Ângela e Rosana e ao meu irmão Belmiro por estarem sempre a meu lado com muito amor, apoio, compreensão e paciência.

Ao cunhado e professor Henrique pelas dicas, sugestões, apoio e por me incentivar a fazer mestrado, bem como me mostrar a importância de ser pesquisador.

Ao meu amigo Alexandre Martinez por me ouvir não só criticamente ao longo desta pesquisa sobre educação e tecnologia, como também contribuir com dicas de escrita acadêmica, bem como metodologia científica; além de me incentivar a escrever o que discutíamos durante o intervalo, como também de pensar cientificamente sobre diversos assuntos educacionais.

À minha orientadora, Isadora Gregolin, pela dedicação e comprometimento de me orientar *on-line* não só durante o período deste trabalho, mas também por estar presente em todas as fases dele, bem como por respeitar minhas ideias e sugerir muitas outras. Meu muito obrigado por me mostrar com muita humildade e sabedoria os caminhos da pesquisa, de suas contribuições, de seus desdobramentos.

Às professoras que fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa: à professora Ana Elisa pelo olhar crítico, social e histórico e pelas excelentes recomendações de leituras para este trabalho; e à professora Cibele, pelas indicações tanto organizacionais quanto estruturais para o texto, bem como por me ajudar a definir aspectos cruciais para esta pesquisa.

Aos colegas de classe, que juntos, passamos por esta pandemia, embora tendo aulas somente *online*, continuamos durante todo o percurso de pesquisa, ajudando uns aos outros, trocando ideias e informações sobre curso, leituras e sites sobre pesquisa, sugerindo tanto dicas sobre leitura, quanto *lives* sobre a educação, etc, etc, etc...sou muito grato a vocês!

Aos professores do Centro de Estudos de Línguas de Avaré, por acompanhar todo o percurso desta pesquisa, como também pelas conversas sobre o ensino e aprendizagem de inglês e suas possibilidades.

À Etec Fausto Mazzola de Avaré por me proporcionar espaço para pesquisa e reflexão sobre o ensino de inglês de modo interdisciplinar

A todos meus amigos e colegas pelos momentos de apoio, compreensão, descontração que me ajudaram a sempre seguir em frente como professor e, de agora em diante, como professor-pesquisador.

“Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver.”

RUBEM ALVES (2002, p. 15)



## RESUMO

O ano de 2020 foi marcado por mudanças e adaptações em todos os setores do mundo, devido à pandemia da Covid-19. Diante disso, os órgãos públicos responsáveis pela educação no país propuseram medidas para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), reconduzindo todas as aulas presenciais para aulas *on-line* com utilização das plataformas e recursos digitais: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Whatsapp*. Frente a isso, nossa pesquisa teve como objetivo analisar quais adaptações foram necessárias no ensino de inglês na educação básica em aulas de um professor-pesquisador, ao se passar do ensino presencial para o remoto em contexto pandêmico, como também quais foram os procedimentos e ferramentas utilizadas com o intuito de alinhar as novas práticas com os parâmetros da Pedagogia do Pós-Método Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). A pesquisa também buscou problematizar os limites e possibilidades das plataformas digitais dos ecossistemas da *Google*, da *Microsoft* e da *Meta (Whatsapp)* utilizadas no contexto específico de ensino de inglês durante o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, de março a dezembro de 2020. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, baseada em análise documental Interpretativista e exploratória e configura-se como um estudo de caso de acordo com Lüdke e André (1986), tendo o foco na perspectiva do professor-pesquisador. São objetos de análise: a) registros do planejamento de ensino inicial para o ano letivo de 2020 (antes da pandemia); b) registros dos replanejamentos de ensino para o ano letivo (durante a pandemia); c) as funcionalidades dos recursos digitais implementados nas plataformas para interação e mediação (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo), fundamentada teoricamente em Moore (1998), Garrison (1998; 2003) e Mattar (2009). As análises a partir da triangulação dos dados permitem problematizações sobre as possibilidades de interação e mediação interpretadas pelo professor-pesquisador em seu processo de ensino de inglês mediado pelas plataformas digitais. Como categorias de análise foram utilizadas as dez macroestratégias, de acordo com a proposta da Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). A fundamentação teórica baseia-se em discussões sobre planejamento e implementação de ensino presentes na Abordagem Comunicativa, conforme Vieira-Abrahão (2015) e na Pedagogia do Pós-Método, de acordo com Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância da mediação do professor-pesquisador no período da pesquisa a fim de promover interações tanto professor-aluno, como também aluno-aluno, bem como aluno-conteúdo, utilizando combinações espaço-tempo para momentos síncronos e assíncronos para o ensino de inglês com a utilização de parte das funcionalidades das plataformas digitais, o que corrobora a proposta atual dos quadrantes híbridos, conforme ABMES (2021) para a educação básica. Além disso, ficou evidente a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre a noção de *design* instrucional na educação básica segundo Filatro (2015) para a organização dos conteúdos nestas plataformas, que pode contribuir para o debate sobre o ensino remoto neste contexto.

**Palavras-chave:** Plataformas digitais; Ensino Remoto Emergencial; Ensino e aprendizagem de inglês; Ensino Híbrido.

## ABSTRACT

The year 2020 was marked by changes and adaptations in all the world sectors, due to the Covid-19 pandemic. In view of this, the public organs which are responsible for education in the country proposed measures for the Emergency Remote Teaching (ERT) development, redirecting all face-to-face classes to online classes using Google, Microsoft, Meta digital platforms and resources. Confronted with this, the research objective is to analyze which adaptations were necessary in the author's English teaching environment in basic education, when moving from face-to-face to remote teaching in a pandemic context, as well as what were the procedures and tools used in order to align the new practices with the Post-Method Pedagogy parameters Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). In addition, to analyze what were the Google, Microsoft and Meta (Whatsapp) ecosystem limits and possibilities used in this relationship establishment, in a specific teaching English context during emergency remote teaching from March to December 2020. The research is characterized as qualitative, based on interpretative and exploratory document analysis and it is configured as a case study according to Lüdke and André (1986), focusing on the teacher-researcher's perspective. The analysis objects are: a) initial education planning records for the 2020 school year (before the pandemic); b) teaching replanning records for the school year (during the pandemic); c) the implemented digital resource functionalities in the platforms for interaction and mediation (student-student, student-teacher, student-content), according to Moore (1998), Garrison (1998: 2003), Mattar (2009). The analyzes based on the data triangulation allow problematizations about the interaction and mediation possibilities interpreted by the teacher-researcher in his teaching English process mediated by digital platforms. As analysis categories, the ten macro-strategies were used, according to the Post-Method Pedagogy proposed by Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). The theoretical foundation is based on teaching planning and implementation discussions present in the Communicative Approach, according to Vieira-Abrahão (2015) and in the Post-Method Pedagogy Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012). The research results showed the importance of teacher-researcher mediation during the research period in order to promote interactions teacher-student and student-student, as well as student-content, using space-time combinations for synchronous and asynchronous moments to teaching English using part of the digital platform features, which reinforces the current hybrid quadrants proposal ABMES (2021) for basic education. In addition, it became evident the need for further, theoretical deepening on the instructional design notion in basic education, according to Filatro (2015) for the content organization on these platforms, which can contribute to the debate on remote teaching in this context.

**Keywords:** Digital platforms; Emergency Remote Teaching; Teaching and learning English; Hybrid Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parâmetros de uma pedagogia pós-método .....	49
Figura 2 - A Roda Pedagógica.....	55
Figura 3- Representação Metafórica de uma aula .....	70
Figura 4- Considerações sobre abordagem, método e técnica .....	75
Figura 5-Atividades. postadas ou não postadas pelos alunos no Google Classroom.....	119
Figura 6-Interface de uma turma no Google Classroom .....	135
Figura 7-Interface disponibilizada no Google Classroom para atividades.....	136
Figura 8-Interface para adicionar "pessoas" no Google Classroom .....	137
Figura 9-Feedback do professor no Google Classroom .....	138
Figura 10-Recursos visuais para participação no TEAMS (Microsoft 365) .....	146
Figura 11- Tipos de emojis do TEAMS (Microsoft 365).....	149
Figura 12-Salas para sessões de grupo .....	151
Figura 13-Abertura de salas de sessões de grupo .....	152
Figura 14-Recurso de compartilhamento de conteúdo .....	153
Figura 15-Recurso do Google Meet- permissão para uso de câmera e microfone.....	154
Figura 16-Recurso do Google Meet - entrar na sala virtual .....	155
Figura 17-Recurso do Google Meet - opção de levantar mão .....	155
Figura 18-Recurso do Google Meet - opção de levantar mão- fila de espera- .....	156
Figura 19-Recurso do Google Meet - chat .....	157
Figura 20-Recurso do TEAMS Microsoft 365 - lousa interativa .....	157
Figura 21- Menu inicial do Google Meet para lousa interativa.....	158
Figura 22-Recurso do Google Meet - lousas interativas .....	159
Figura 23-Menu dos recursos do Google Meet .....	161

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Parâmetros da Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa.....	53
Quadro 2-Dez fontes potenciais para minimizar incompatibilidades.....	59
Quadro 3-Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira .....	78
Quadro 4-Os quadrantes híbridos detalhados da educação superior brasileira .....	79
Quadro 5-Relação das práticas do ensino antes e durante a pandemia e suas implementações .....	115
Quadro 6-Possibilidades e limites das plataformas digitais .....	123
Quadro 7-Comparativo das plataformas quanto às possibilidades de Mediação .....	126
Quadro 8-Comparativo das plataformas quanto as possibilidades de Interação .....	130
Quadro 9-Recursos das plataformas digitais quanto as interações síncronas e assíncronas .....	144

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABMES</b>	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
<b>AC</b>	Abordagem Comunicativa
<b>ADDIA</b>	Análise e <i>design</i> , desenvolvimento, implementação e avaliação
<b>ANVISA</b>	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CETEC</b>	Unidade de Ensino Médio e Técnico
<b>CEL</b>	Centro de Estudo de línguas
<b>COVID</b>	<i>Corona Virus disease</i>
<b>CPS</b>	Centro Paula Souza
<b>CV</b>	Capitalismo de Vigilância
<b>DI</b>	<i>Design</i> Instrucional
<b>GAFAM</b>	<i>Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft</i>
<b>EAD</b>	Ensino a Distância.
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>EC</b>	Estudo de Caso
<b>ETEC</b>	Escola Técnica Estadual
<b>QH</b>	Quadrantes Híbridos
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LGPD</b>	Leis Gerais de Proteção de Dados
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PPP</b>	Pedagógica do Pós-Método
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
JUSTIFICATIVAS, RELEVÂNCIA E HIPÓTESES.....	21
PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	23
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1. PLATAFORMAS DIGITAIS, INTERFACES E SUAS FUNCIONALIDADES PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	26
1.1.2 INTERAÇÃO PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS EM CONTEXTO VIRTUAL.....	31
1.1.3. FUNCIONALIDADES E CARACTERÍSTICAS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS.....	36
1.1.4. FUNCIONALIDADES E CARACTERÍSTICAS DE INTERFACES.....	38
1.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS.....	46
1.2.1 DA ABORDAGEM COMUNICATIVA E DA PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO.....	49
1.2.2. PARÂMETRO DA PARTICULARIDADE.....	50
1.2.3 PARÂMETRO DA PRATICABILIDADE.....	51
1.2.4 PARÂMETRO DA POSSIBILIDADE.....	52
1.2.5 AS DEZ MACROESTRATÉGIAS DA PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO.....	54
1.3 PLANEJAMENTO DA AULA EM FASES E OS QUADRANTES HÍBRIDOS.....	69
1.4 DESIGN INSTRUCCIONAL NAS PLATAFORMAS DIGITAIS.....	80
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
2.1 CONTEXTO DE PESQUISA.....	83
2.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	91
2.3 COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	93
2.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	95
3. ANÁLISE DOS DADOS DO ENSINO REMOTO DE INGLÊS.....	97
3.1. DA PRÁTICA PRESENCIAL PARA A REMOTA: AS ADAPTAÇÕES REALIZADAS.....	97
3.2. RELAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ENSINO REMOTO COM AS MACROESTRATÉGIAS DO PÓS-MÉTODO.....	100
3.2.1 SÍNTESE DAS ANÁLISES DO ENSINO REMOTO DE INGLÊS.....	115
3.3 MEDIAÇÃO, PLATAFORMAS E RECURSOS: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	119
I) PLATAFORMAS DIGITAIS UTILIZADAS.....	119
II) MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	131
III) INTERAÇÃO PELAS PLATAFORMAS.....	132
IV) RECURSOS DE INTERAÇÃO.....	142
3.4 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	181

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020, em que o professor-pesquisador ingressou no programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar, foi marcado por mudanças e adaptações em todos os setores do mundo, devido à pandemia da COVID-19 (do inglês: *Corona Virus Disease 2019* e em português: Doença do Coronavírus 2019), doença infecciosa causada pelo Coronavírus SARS- CoV-2 que tem como principais sintomas a febre, o cansaço e a tosse seca. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), outros sintomas menos comuns e que podem afetar os pacientes são a perda de paladar e olfato, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nas juntas e nos músculos, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. Diante disso, o total de mortos no Brasil, até abril de 2022<sup>1</sup>, chegou a 661.907 e o total no mundo, 6.587.000<sup>2</sup>.

No entanto, em março de 2020, as informações sobre estes protocolos sanitários foram sendo disponibilizadas pela comunidade científica aos poucos, conforme as pesquisas científicas estavam sendo feitas. A OMS declarou que se tratava de uma pandemia e, para isso, recomendou o uso de máscaras, álcool em gel nas mãos, deixar os ambientes ventilados, evitar aglomerações, reduzir ao máximo o contato próximo com muitas pessoas em lugares fechados- distanciamento social- e, em especial, um maior cuidado com os idosos, por serem um grupo mais suscetível ao vírus.

Além do mais, em 26 de novembro de 2021, dentre as variantes encontradas do vírus, foi detectada uma variante de preocupação entre os pesquisadores, a *Ômicron*; e outras variantes dessa mesma mutação começaram a surgir (*Alfa, Beta, Gama, Delta*), devido ao fato de que um grande número de pessoas no Brasil e no Mundo não se vacinaram ou por questões pessoais ou por questões ideológicas.<sup>3</sup>

No momento em que o professor-pesquisador finalizava este trabalho de pesquisa, passados 25 meses de pandemia, essas recomendações ainda continuavam sendo essenciais para conter este vírus. Ao mesmo tempo, as vacinas já estavam sendo aplicadas na população mundial. No Brasil, o órgão que regulamenta os medicamentos em geral é Agência Nacional

---

<sup>1</sup> <https://covid.saude.gov.br>

<sup>2</sup> <https://graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/pt/>

<sup>3</sup> <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-06-04/movimento-antivacina-cresce-em-meio-a-pandemia.html>

de Vigilância Sanitária (Anvisa) que no início de 2021 aprovou de forma emergencial o uso das vacinas.<sup>4</sup>

É nesse contexto pandêmico que um misto de medo e incertezas começaram a surgir no professor-pesquisador e que afetaram (e afetam) sua vida pessoal e profissional. Uma das preocupações iniciais era de não contrair nem transmitir esse vírus para seus familiares. Embora, mesmo seguindo as orientações da OMS, sua esposa, filho e o próprio pesquisador testaram positivo para a Covid-19 com casos leves e moderados; outra preocupação era de como ficariam as aulas presenciais deste ano letivo de 2020 e quais desdobramentos surgiriam diante desta situação pandêmica.

Somado a isso, as aulas presenciais não só de seu contexto, mas do estado de São Paulo foram suspensas, de 23 de março a 21 de abril de 2020<sup>5</sup>, e os órgãos públicos responsáveis pela educação no país, depois de um breve período de recesso, propuseram medidas para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial<sup>6</sup> (doravante ERE) e tais propostas foram inseridas sem planejamento ou análise por parte dos profissionais da educação, pois segundo Hodges *et al* (2020), no ERE “ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.” (HODGES, 2020, p.6)

Diante disto, em reuniões pedagógicas, acreditava-se que “nativos digitais” não teriam dificuldades com o ERE, como também não teriam dificuldades com a utilização de recursos tecnológicos para estudar. Segundo Prensky (2001), são considerados “nativos digitais” as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia.<sup>7</sup> No entanto, segundo o IBGE, muitos alunos não tinham nem conectividade ou dispositivos móveis adequados para participarem das aulas remotas.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/01/anvisa-aprova-por-unanimidade-uso-emergencial-das-vacinas>

<sup>5</sup> [https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/07/2020\\_revista\\_cps\\_ed\\_75\\_pags\\_separadas.pdf](https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/07/2020_revista_cps_ed_75_pags_separadas.pdf)

<sup>6</sup> Diferentemente de atividades planejadas com antecedência e projetadas para ocorrerem a distância, o ERE é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Tradução: Nathália Marcon Revisão: Rozane R. Rebechi)

<sup>6</sup> Para mais detalhes: <https://www.scielo.br/j/er/a/wGw4cRN34zZjTxBYJx7qsVQ/?format=pdf&lang=pt>;

<sup>6</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>

<sup>7</sup> <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>

<sup>8</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>



No contexto desta pesquisa, esta modalidade foi utilizada pela primeira vez devido à pandemia da Covid-19, que forçou a todos ao isolamento social, impossibilitando de ter aulas presenciais em sala de aula física, que segundo Hodges *et al* (2020), “não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil e confiável, durante uma emergência ou crise.” (HODGES, 2020, p.6).

Além disso, essa categoria de ensino já tinha sido utilizada após desastres naturais ou em guerras, segundo Hodges *et al* (2020), que a “define como uma mudança temporária de entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstância da pandemia”. (*Ibidem*, 2020, p. 5)

Deste modo, foi uma escolha coerente da rede de ensino paulista, pois nós professores, continuaríamos a lecionar com segurança durante a pandemia, no mesmo horário do calendário escolar como planejado no início do ano letivo, com a utilização de “um conjunto diverso de ferramentas e recursos tecnológicos para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informação”, utilizando computador, celular conectados a *internet*, entre outros, que segundo a Unesco (2009, p.120) é definida, em síntese, por TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação.

O tipo de ensino desenvolvido não pode ser considerado Ensino a Distância (EaD) pois, segundo a legislação<sup>9</sup> mais atual (BRASIL, 2017), esta é definida como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Portanto, durante a pandemia, as escolas da Educação Básica do estado de São Paulo, que não possuíam meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, com pessoal qualificado para trabalhá-las, nem políticas de acesso com acompanhamento e avaliação do processo educacional online, foram desenvolvendo, no próprio processo e de forma diferente em cada contexto, as melhores condições para o ensino remoto emergencial.

Faz-se necessário salientar que o EaD não é um novo modelo de ensino pois, segundo Moore e Kearsley (2007), esta modalidade começou a ser utilizada desde quando os cursos eram por correspondências, direcionados a cursos profissionalizantes; do mesmo modo, o ERE não é um modelo inédito, pois em situações extremas, tais como, de crise, de guerra, desastres

---

<sup>9</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)

naturais, pandemias, já foi utilizado. No entanto, reiterando, foi a primeira vez que os professores tanto do CEL, quanto da ETEC, bem como escolas da rede pública passaram por essa experiência.

Além disso, na modalidade de ERE, as aulas são ministradas pelos mesmos professores e focado mais em entrega de conteúdo, segundo Hodges (2020). Por outro lado, de acordo com Filatro (2017), um diferencial na EAD é o fato de haver uma equipe de gestores, professores, de designers (instrucional) trabalhando de forma orgânica para o desenvolvimento dos cursos. Portanto, de acordo com Hodges *et al*, o ERE e EaD são propostas diferentes para momentos, públicos e objetivos distintos.

Assim, para dar início ao ERE no contexto de atuação profissional que serviu de lócus para a presente pesquisa, partiu-se do planejamento anual de língua Inglesa do professor-pesquisador do Centro Paula Souza (CPS), que havia sido desenvolvido no início do ano letivo de 2020, momento anterior à pandemia da Covid-19. Várias adaptações foram necessárias em função do formato online e foram oferecidos recursos tecnológicos e digitais para o desenvolvimento das aulas.

Diante disto, o governo do estado de São Paulo disponibilizou capacitações mais direcionadas ao lado técnico dos recursos, que é de grande importância também, do que pedagógico, ou seja, como melhor utilizar as plataformas no ERE, bem como a orientar os professores neste novo formato de aula, pois nós professores da rede estadual, não tínhamos experiência (conforme apontado por pesquisas publicadas na mídia)<sup>10</sup>, e também houve um trabalho de orientação dos alunos sobre quais procedimentos seriam adotados neste período, bem como quais novos recursos os desenvolvedores das plataformas digitais criariam para a educação durante a pandemia.

As empresas de tecnologia que seriam escolhidas pelo Estado de São Paulo como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram os ecossistemas<sup>11</sup> da *Google* e da *Microsoft*, cujo ramo costumava ser mais empresarial, do que especificamente educacional, como sugere a *homepage* da empresa “*Microsoft* para pequenos e médios negócios”<sup>12</sup>; ou mesmo as mudanças dos nomes dos pacotes educacionais da *Google*, tais como *Google Apps for Education*, *Google Suite for Education (G Suite)* e atualmente *Google Workplace for*

---

<sup>10</sup><https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>

<sup>11</sup> Brown (2000, p. 19) define uma ecologia como "um sistema aberto, complexo e adaptativo, composto de elementos dinâmicos e interdependentes, cuja diversidade lhe permite uma constante adaptação ao seu meio ambiente". Fonte: [https://www.researchgate.net/publication/350362584\\_Ecologias\\_de\\_aprendizagem\\_e\\_rede\\_viruais\\_apontamentos\\_pedagogicos#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/350362584_Ecologias_de_aprendizagem_e_rede_viruais_apontamentos_pedagogicos#fullTextFileContent)

<sup>12</sup> <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/business/microsoft-365-apps-for-business>

*Education*. Além destas plataformas digitais, o professor-pesquisador utilizou o aplicativo de conversa, da *Meta*, o *Whatsapp*, para contatar alunos. Este assunto sobre o modo que este aplicativo de bate-papo foi utilizado será discutido com mais detalhes na seção sobre plataformas e interfaces.

No entanto, de acordo com o *site* do projeto Educação Viggiada, estas empresas privadas estadunidenses supracitadas só entraram nos setores públicos de forma acelerada na pandemia e sem reflexão crítica sobre a forma como acessam e utilizam os dados de usuários, devido ao fato do baixo investimento em educação que vem ocorrendo das políticas públicas do Brasil<sup>13</sup>. Outro ponto que destaca é que

[...] a precarização das instituições públicas de educação do Brasil, intensificada nos últimos anos, reflete nos contingenciamentos de gastos na educação pública e também nos cortes de investimento público para as áreas de tecnologia de informação. Ao propor uma redução de gastos com a adesão à serviços de empresas estrangeiras, são desconsiderados os custos operacionais e de manutenção, que oneram as instituições de educação de forma permanente<sup>19</sup>. A crescente dependência desses sistemas acarreta um desinvestimento em serviços controlados por instituições e governos. Frisamos que as tecnologias de informação usadas no ensino público devem estar a serviço da educação, e não o contrário. (EDUCAÇÃO ABERTA, 2021, p.6)

De acordo com o Centro Paula Souza (CPS), para recriar um ambiente virtual de trabalho com mais de 300 mil alunos, mais de 15 mil professores e cerca de 5000 servidores administrativos, distribuídos em 339 municípios foi uma tarefa “difícil e inusitada”, segundo a diretora superintendente Laura Laganá<sup>14</sup>. Ademais, estas implementações digitais que estavam previstas para os próximos cinco anos, tiveram que ser aceleradas e implementadas em um mês.

Por outro lado, a empresa *Microsoft* já era parceira do CPS e disponibilizava tecnologias para reuniões virtuais, compartilhamentos de arquivos, diversos softwares, como por exemplo, o pacote Office, que era vinculado ao *e-mail* institucional; bem como a plataforma da *Microsoft Teams*, que era utilizada especificamente para reuniões empresariais e, daquele momento adiante, passou a ser utilizada também para aulas virtuais.

Mesmo assim, esta empresa mundial de software foi escolhida sem pesquisa prévia entre professores, coordenadores ou comparativa com outros recursos, que já tinham sido utilizadas

<sup>13</sup> Os dados do projeto Educação Viggiada em outubro de 2020 indicavam que de 193 instituições analisadas, 145 (cerca de 74%) têm seus e-mails institucionais alocados em data centers da Google ou da Microsoft, únicas grandes corporações de tecnologia globais identificadas atuando no mercado da educação pública brasileira pelo projeto. Dentre as instituições que possuem algum tipo de acordo com Google e Microsoft, 84% são universidades estaduais, 65% universidades federais, 78% institutos federais de educação e 76% secretarias estaduais de educação.

<sup>14</sup>[https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2020/07/2020\\_revista\\_cps\\_ed\\_75\\_pags\\_separadas.pdf](https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2020/07/2020_revista_cps_ed_75_pags_separadas.pdf)

anteriormente no Ensino a Distância (EaD), tais como a plataforma *Moodle*, cuja utilização é gratuita e segue a filosofia de *software* livre<sup>15</sup>.

Segundo Da Silva, Grillo e Ferreira (2021), “a obrigatoriedade do uso de determinadas plataformas, faz com que o exercício do direito de escolha e de concepções de plurais durante a aprendizagem seja tolhido” (DA SILVA, GRILLO e FERREIRA, 2021, p. 227), contrariando, do mesmo modo, a Constituição Brasileira, cujos direcionamentos são para uma gestão de ensino democrático<sup>16</sup> e de pluralidade de ideias.

Neste momento, o professor-pesquisador acredita oportuno discutir, sem a intenção de esgotarmos o assunto, sobre a escolha das plataformas digitais pagas de grandes empresas estadunidense de tecnologia, *Google e Microsoft*, ao invés de plataformas digitais gratuitas de código aberto, tais como a *Moodle*<sup>17</sup>, cujo código é aberto sob a licença GPL<sup>18</sup> para baixar gratuitamente, bem como o que isso pode acarretar aos professores, alunos e a instituição Educação do país.

De acordo com o projeto Educação Viggiada<sup>19</sup>, que tem analisado a adesão destas grandes empresas comerciais de tecnologia mundial na educação tanto no ensino público como no privado, mostrou que “66% de instituições e redes (considerando instituições públicas ensino superior, redes de ensino estaduais e redes municipais com mais de 500 mil habitantes) expõe seus alunos, professores e gestores ao chamado “capitalismo de vigilância”<sup>20</sup>, que Zuboff (2019) define como:

1. Uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas;
2. Uma lógica econômica parasítica na qual a produção de bens e serviços é subordinada a uma nova arquitetura global de modificação de comportamento;
3. Uma funesta mutação do capitalismo marcada por concentrações de riqueza, conhecimento e poder sem precedentes na história da humanidade;
4. A estrutura que serve de base para a economia de vigilância;
5. Uma ameaça tão significativa para a natureza humana no século XXI quanto foi o capitalismo industrial para o mundo natural nos séculos XIX e XX;
6. A origem de um novo poder instrumentário que reivindica domínio sobre a sociedade e apresenta desafios surpreendentes para a democracia de mercado;
7. Um movimento que visa impor uma nova ordem coletiva baseada em certeza total;
8. Uma expropriação de direitos humanos críticos que pode ser mais

<sup>15</sup> Software Livre refere-se a todo programa de computador que pode ser executado, copiado, modificado e redistribuído sem que haja a necessidade da autorização do seu proprietário para isso. Esse tipo de software disponibiliza para seus usuários e desenvolvedores o livre acesso ao código-fonte para que possam realizar alterações da maneira que desejarem.

<sup>16</sup> <https://educacaointegral.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-a-construcao-da-escola-democratica/>

<sup>17</sup> [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br)

<sup>18</sup> GNU **General Public License** (Licença Pública Geral), GNU **GPL** ou simplesmente **GPL**, é a designação da licença para software livre idealizada por Richard Stallman em 1989, no âmbito do projeto GNU da Free Software Foundation (FSF) Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/GNU\\_General\\_Public\\_License](https://pt.wikipedia.org/wiki/GNU_General_Public_License)

<sup>19</sup> <https://educacaoviggiada.org.br>

<sup>20</sup> Capitalismo de vigilância, termo cunhado por Shoshana Zuboff (2015, 2019), professora emérita da Universidade de Harvard.

bem compreendida como um golpe vindo de cima: uma destituição da soberania dos indivíduos. (ZUBOFF, 2019, p. 15)

O professor-pesquisador considera oportuno destacar que, segundo Zuboff (2019), estamos diante de um novo tipo de mercado sem precedentes na história humana que movimenta uma fortuna anualmente<sup>21</sup>: as gigantes da tecnologia, entre elas a *Google*, a *Microsoft*, a *Meta* oferecem seus produtos aos usuários de “forma gratuita”, sem que haja nenhum tipo de cobrança ou boleto ou mensalidade a pagar; todavia, segundo Zuboff (2019), seus termos e condições de uso não são tratados de forma objetiva e esclarecedora a seus usuários. Deste modo, a forma de pagamento destes serviços oferecidos são todas as informações “permitidas e acordadas” pelos usuários, tais como suas plataformas, seus e-mails, suas ferramentas, entre tantos outros. No entanto, não está sendo utilizada de uma forma democrática, segundo a autora; pois tanto os acordos fechados com estados, como também com as redes de ensino, bem com os usuários comuns não deixam claro de que forma as informações estão sendo coletadas, categorizadas e utilizadas.

Para Zuboff (2019), estas gigantes da tecnologia extraem, categorizam, organizam as informações que são fornecidas a elas pelos usuários, todavia sem que saibam exatamente de que forma isto ocorre. Para a mesma autora, esta questão revela que as empresas de tecnologia não deixam o direito de escolha, isto é, se os usuários permitem ou não acesso a todas as informações, tornando esta ação sem consentimento, um ato não democrático.

Em outras palavras, o custo para o usuário pelo uso destas tecnologias digitais são as informações coletadas durante todo o percurso conectado a internet ou às suas plataformas. Em nosso contexto, por exemplo, todas as informações extraídas dos professores, dos alunos, e dos funcionários são de algum modo, utilizadas pela *Google*, *Microsoft*, *Meta*. Assim, acreditava-se, segundo Zuboff (2019), que os usuários fossem o produto; todavia, segundo a mesma autora, somos a matéria-prima, ou uma carcaça que será descartada ou como elefantes na extração do marfim. Para a autora a modulação do comportamento humano vai além de sermos o produto.

Diante disto, ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado ao longo da pandemia, de março a dezembro de 2020, pouco se discutiu sobre essas questões de privacidade de dados em nosso contexto profissional, mas foi um aspecto importante e sobre o qual fomos aprofundar nossas compreensões teóricas. Também não houve orientações sobre como seriam preservados os dados dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pelas plataformas, de alunos, de professores, de funcionários, já que para utilizá-las era preciso preencher um

---

<sup>21</sup> <https://valorinveste.globo.com/mercados/internacional-e-commodities/noticia/2022/04/26/alphabet-dona-do-google-reporta-lucro-de-us-164-bilhoes-no-1o-trimestre-queda-de-83percent.ghtml>

“simples” cadastro, fornecendo *e-mail(s)*, telefone, nome, gênero, entre outras, mas não sabíamos (sabemos) de que modo estas gigantes da tecnologia poderiam/podem utilizar nossos dados. Naquele momento, pois, o objetivo das redes de ensino era<sup>22</sup> encontrar uma solução tecnológica rápida e de fácil acesso.

Assim, as redes de ensino foram se apropriando e tornando-se cada vez mais dependentes destes ecossistemas que as grandes empresas de tecnologia oferecem pois, segundo Scolari (2018), são interfaces que têm a possibilidade de se ligarem a outras interfaces para se transformarem em algo novo. Podemos ilustrar essa dinâmica de ecossistemas com o exemplo da Google, que demanda a criação de uma conta de *e-mail*, que contém todas nossas informações pessoais, para finalmente poder utilizar todos recursos digitais: *G Suite for Education*, atualizado para *Google Workplace for Education* que inclui serviços como *Gmail*, *Meet*, *Classroom*, *Drive* e outros; e a *Microsoft* que oferece o serviço o *Microsoft 365* que inclui *Word*, *Powerpoint*, *Outlook*, *OneNote*, *Forms*, *Teams*, dentre outros, que foram sendo utilizadas, adaptadas, reconstruídas e replanejadas, a fim de adequarem-se ao ensino remoto emergencial durante a pandemia, mesmo não tendo como foco inicial a educação, e sim o campo dos negócios, segundo Zuboff (2019).

No entanto, de acordo com Zuboff (2019), estas empresas podem não só coletar dados e perfis dos usuários das plataformas, como também analisá-los e utilizá-los para mineração de dados e modulação de comportamentos. Em outras palavras, estas empresas não vendem os dados coletados, pois são a matéria prima deste novo mercado- mas sim, vendem “produtos de predição” pois, segunda a autora, a “*Google* descobriu que nós não somos menos valiosos que as apostas alheias do nosso comportamento futuro” (ZUBOFF, 2019, p.113). Além do mais, “as empresas estão investindo em um mercado de futuro que promete “certezas” a seus investidores, baseando-se em dados comportamentais reais extraídos de usuários e não em ficção.” (*Ibidem*, 2019, p. 114).

Por um lado, se estas empresas estão investindo neste tipo de mercado, por outro, encontra-se a perda de autonomia tanto das instituições de educação do país como de seus docentes, como discutido no Manifesto sobre a vigilância na Educação<sup>23</sup>, que nos obriga a utilizar as plataformas digitais ou outros recursos oferecidos “gratuitamente” ao sistema escolar por estas empresas, sem oferecer outras alternativas de forma democrática.

---

<sup>22</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/04/09/estados-adotam-plataformas-online-e-aulas-na-tv-aberta-para-levar-conteudo-a-estudantes-em-meio-a-pandemia-de-coronavirus.ghtml>

<sup>23</sup> <https://aberta.org.br/portfolio/manifesto-sobre-a-vigilancia-na-educacao/>

Entretanto, segundo este manifesto, “a gratuidade torna-se apenas uma estratégia por trás de um discurso comercial. Oculta-se, com isso, o real preço desses serviços, ou seja: a coleta de dados e metadados das comunidades educacionais”.<sup>24</sup> Para Zuboff (2019), reiterando, tal manipulação é uma ameaça tanto ao Estado de direito quanto da democracia.

Além do mais, todo o investimento que tem sido feito na educação pelas empresas<sup>25</sup> do Vale do Silício é pequeno, comparado ao lucro que se tem com todos os dados coletados dos usuários pela utilização destas plataformas sem saber, segundo Zuboff (2019) como todo este mecanismo de extração de dados funciona. De fato, estas gigantes da tecnologia sabem do potencial deste mercado educacional, pois “ao se colocarem ao lado de editoras, as empresas de tecnologia visavam uma fatia expressiva do mercado educacional”.(FERREIRA, 2020, p. 3).

Assim, o professor-pesquisador e a orientadora concordam com a autora supracitada quando discutem a forma com que as empresas de tecnologia acessam todas informações disponibilizadas pelos próprios usuários através das plataformas ou internet sem esclarecer, não só como estão utilizando esses dados, mas também como os categorizam, bem como os analisam e comercializam a análise desses dados, segundo Zuboff (2019).

Em consonância com Zuboff (2019), Ferreira (2020) argumenta que “a falta de uma legislação específica que proteja, de maneira eficaz, os dados dos usuários, agrava ainda mais essa questão, uma vez que sem uma auditoria externa, essas empresas fazem suas próprias políticas de privacidade.” (FERREIRA, 2020, p.224).

Em relação a ter uma legislação mais específica sobre o modo que as empresas coletam e utilizam os dados dos usuários, no Brasil foi criada a Lei nº13.709/2018, chamada de LGPD (Leis Gerais de Proteção de Dados) <sup>26</sup> “para proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e a livre formação da personalidade de cada indivíduo. No entanto, sua implementação e conhecimento por parte da população ainda está no início em relação a outros países do mundo<sup>27</sup>.

Diante desse contexto de aulas remotas com a utilização das plataformas digitais das grandes empresas de tecnologia mundial, durante as reuniões pedagógicas, discutia-se mais sobre as questões relacionadas a forma de implementar as aulas de inglês *online* com tais recursos, do que sobre aquilo que as plataformas faziam com os dados coletados dos alunos, já

<sup>24</sup> <https://aberta.org.br/portfolio/manifesto-sobre-a-vigilancia-na-educacao/>

<sup>25</sup> <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/as-aco-es-filantropicas-do-google-no-brasil-durante-a-pandemia/>

<sup>26</sup> <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aceso-a-informacao/lcpd>

<sup>27</sup> <https://www.serpro.gov.br/lcpd/menu/a-lcpd/mapa-da-protcao-de-dados-pessoais>

que a *Microsoft* garantiu a proteção de todos nossos dados<sup>28</sup>. Deste modo, o professor-pesquisador enfrentou esse novo desafio de replanejar as aulas do bimestre, do semestre ou até mesmo do ano que haviam sido pensadas para o contexto presencial das escolas, mas de modo remoto.

Como consequência, tanto o tipo de abordagem quanto as propostas de atividades individuais ou em grupos, bem como as avaliações dos alunos sofreram mudanças na modalidade remota. O professor-pesquisador pôde perceber que no início das aulas remotas, havia uma preocupação de otimizar o tempo das aulas síncronas, com aulas expositivas de conteúdos mais teóricos de forma resumida e com materiais de apoio, tais como *slides* e *PDFs*. Além disso, as aulas pelas plataformas digitais eram mais cansativas para os alunos, pois estes participavam das aulas, na grande maioria das vezes, com *smartphones* e com uma conexão precária.

Posteriormente, levando em consideração a baixa participação dos alunos e o aumento da evasão, buscamos proporcionar atividades mais dinâmicas, visando a participação ativa dos alunos, tais como atividades interativas e diversificadas (por vídeo, *links*, textos, jogos, individuais ou em grupos), pois considerava-se que as aulas teriam que ser mais atrativas e significativas para os alunos, segundo Moran (2015), Bacich (2015) *et al.*

Dito isso, é importante ressaltar que o professor-pesquisador nunca tinha trabalhado com a modalidade de EaD, como também com ERE, utilizando-se de plataformas digitais para todas as aulas síncronas ou assíncronas, desempenhando novos papéis: que de acordo com Cunha (2011), além dos novos papéis que a escola contemporânea já trouxera aos docentes, tais como, a transferência das funções da família para escola, da lógica de produtividade e de mercado, trouxe também diante da pandemia, a plataformização da educação, acarretando, deste modo, uma precarização do trabalho docente.

Em outras palavras, os docentes tiveram que aprender a ministrar todas aulas de modo *on-line*, utilizando-se das ferramentas ou das plataformas digitais escolhidas pelas Secretarias da Educação (*Google Meet* e *Classroom*) e do Desenvolvimento (*Microsoft Teams*), com capacitações oferecidas pelas mesmas secretarias de forma *on-line* para os professores.

Todavia esses treinamentos, reiterando, eram mais direcionados para como as plataformas funcionavam, ou seja, como adicionar alunos às plataformas, como disponibilizar atividades para os alunos, como enviar *links* de acesso à aula, entre outros, que também eram importantes aprender, do que capacitações demonstrando como utilizá-las de forma pedagógica

---

<sup>28</sup> O documento enviado pela Microsoft ao Centro Paula Souza em relação à proteção de dados, pode ser apreciado no Apêndice deste trabalho.



e interativa, isto é, como utilizar as ferramentas e plataformas digitais, a fim de que as aulas tivessem mais momentos interativos entre alunos e professores, por exemplo.

Ademais, os equipamentos utilizados durante as aulas remotas eram de uso pessoal do professor-pesquisador, pois o governo do estado ainda não tinha sido oferecido o programa de computador para professores da rede para facilitar a compra de melhores equipamentos. Esse incentivo começou a ser divulgado em setembro de 2020.<sup>29</sup> A respeito disso, Ferreira (2020) reflete exatamente sobre a questão do tempo e dos recursos próprios dos docentes para ministrar aulas, pois estes não dispõem de tempo para reflexão e questionamentos sobre a adoção dessas plataformas.

Ademais, não foi possível realizar formação específica para trabalhar remotamente, como também planejamento coletivo não ocorreu para essa modalidade, uma vez que as aulas foram rapidamente retomadas de forma online sem possibilidade de preparação. Portanto, diversos problemas começaram a surgir durante esse percurso, que não haviam sido previstos, tais como professores e alunos sem celular ou computador, com qualidade insuficiente de internet, sem condições financeiras ou psicológicas de ensinar/estudar em casa.

Dito isso, parte deste problema foi solucionado pela entrega de *chips* pelo governo do Estado de São Paulo<sup>30</sup> aos alunos e professores que não tinham acesso a internet (22,5 mil estudantes receberam um cartão para acesso à internet com disponibilidade de 20 gigabytes por mês, a ser usado exclusivamente para acesso às aulas).

Todavia, outros problemas, tais como a evasão de alunos e/ ou transferência em massa para o ensino noturno, devido ao fato de muitos alunos precisarem trabalhar, gravidez precoce, violência, problemas emocionais, a falta de ir à escola e relacionar-se socialmente com os colegas de turma,<sup>31</sup> aumentaram ainda mais a desigualdade social.

Além disso, não foram disponibilizadas pela Secretarias da Educação ou Desenvolvimento em 2020 condições apropriadas de trabalho aos professores, que adaptou sua própria casa em local de trabalho. Todavia, em 2021, o governo do estado do Estado de São Paulo, criou um programa que subsidiava a compra de computadores ou notebooks por professores da rede até em dois mil reais para transmissão das aulas remotas e acesso às

---

<sup>29</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/25/governo-de-sp-vai-subsidiar-compra-de-notebooks-de-ate-r-2-mil-para-professores-da-rede-estadual-de-ensino.ghtml>

<sup>30</sup> <https://www.cps.sp.gov.br/chips-facilitam-acesso-a-aulas-remotas-de-etecs-e-fatecs/>

<sup>31</sup> <https://porvir.org/como-evitar-o-aumento-do-abandono-e-da-evasao-no-ensino-medio-apos-a-pandemia/>

plataformas digitais.<sup>32</sup> Assim, parte do problema não só de conexão dos alunos foi solucionado, como também a possibilidade de atualização de equipamentos dos professores.

O projeto de pesquisa de mestrado que havia sido proposto inicialmente pretendia analisar o processo de aprendizagem de inglês pelos alunos em sala de aula com o uso de aplicativos digitais e, diante do contexto pandêmico de suspensão das aulas presenciais, foi modificado e passou a contemplar o próprio processo de planejamento e implementação do ensino de inglês de modo remoto pelas plataformas digitais como discutido entre o professor-pesquisador e sua orientadora.

No processo reflexivo sobre as adaptações e estratégias de ensino necessárias para este novo cenário, aproximaram-se do referencial teórico da Pedagogia do Pós-Método, segundo Kumaravadivelu (2001; 2003; 2005) para compreenderem, enquanto professor-pesquisador, as possibilidades de interação e mediação interpretadas pelo professor-pesquisador em seu processo de ensino de inglês mediado por plataformas digitais.

Dessa forma, a pesquisa debruçou-se sobre o contexto específico de ensino de inglês cujo pesquisador desempenha também a função de professor, focalizando o processo de planejamento e implementação de ensino remoto pelas plataformas digitais disponibilizadas pela instituição. Partiram dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, que sustentava a proposta de ensino da instituição antes da pandemia e da perspectiva teórica do pós-método de Kumaravadivelu (2001; 2003; 2005).

As análises centraram-se nas adaptações possíveis e necessárias durante a pandemia realizadas pelo professor-pesquisador, que baseou-se nos parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (2003), a fim de analisar em seu planejamento as estratégias utilizadas em seu contexto de ensino mediado pelas plataformas digitais e suas funcionalidades, através dos ecossistemas da *Google e Microsoft: Google Classroom e Google Meet e da Microsoft Teams 365*, além do aplicativo de conversa da *Meta, o Whatsapp*.

Também discutiram, neste trabalho, questões teóricas sobre a possibilidade do planejamento da aula de línguas em fases para o trabalho no ensino e remoto, de acordo com a proposta de Rozenfeld e Viana (2019), a fim de facilitar o trabalho do professor com os diversos aspectos que esse processo envolve.

Outra temática que começou a ser problematizada no momento da escrita da Dissertação, com o retorno das aulas presenciais nas escolas, foi o potencial do planejamento

---

<sup>32</sup><https://www.educacao.sp.gov.br/programa-computador-professor-docentes-devem-consultar-facilidades-disponiveis-para-compra-de-equipamentos-de-informatica/>

das aulas na perspectiva de quadrantes híbridos<sup>33</sup> (doravante QH) no ERE e suas potencialidades de trabalhar tempo e espaço em nosso contexto de ERE.

A respeito disso, reiterando, o professor-pesquisador baseou suas análises apenas em dados coletados durante sua atuação de forma remota, mas aproximaram-se da discussão teórica sobre educação híbrida com os QH, segundo a ABMES, por esta possibilitar a combinação de diversas maneiras do trabalho *online* com o presencial, expandindo-se, portanto, as questões de espaço e tempo na educação, evidenciando que a aula pode ocorrer “em diferentes espaços de aprendizagem” (ABMES, 2020).

Por fim, para uma tentativa de organizar e melhor dispor os materiais para os alunos nas plataformas digitais, discutiram conceitos sobre *Design* Instrucional, conforme Filatro (2015) para análise e *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação (ADDIA) não em contexto de Ensino a Distância, como proposto pela autora, mas no ERE durante a pandemia. Essas escolhas teórico-metodológicas foram tentativas de adaptar o planejamento das aulas, levando em consideração as problemáticas relacionadas ao contexto de ERE.

Deste modo, algumas possibilidades de adaptação foram sendo problematizadas por meio das capacitações oferecidas tanto pela Secretaria de Educação, quanto durante as disciplinas cursadas pelo professor-pesquisador na UFSCar e na UNESP, bem como durante o processo de orientação e reuniões de grupo de pesquisa com a orientadora.

### **Justificativas, relevância e hipóteses**

Enquanto professor de inglês de ensino médio de uma escola técnica do interior de São Paulo (ETEC) e de um Centro de Estudos de línguas (CEL), ambas públicas, a inquietação inicial sobre o ERE era pensar em formas diferenciadas para lecionar, utilizando os recursos digitais, a fim de promover interação entre os participantes.

Como, por exemplo, questionamentos sobre como utilizar as possibilidades das plataformas digitais e suas funcionalidades para as aulas síncronas e assíncronas e conhecer suas limitações; quais abordagens para o ensino e aprendizagem de LE seriam utilizadas em aulas remotas; de que maneiras as aulas seriam planejadas; se os materiais seriam organizados nas próprias plataformas digitais por unidades, por temas, por atividades individuais ou em grupos, colaborativas.

---

<sup>33</sup> <sup>33</sup> Termo criado pela ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior em 2021, a fim de explorar as inúmeras possibilidades da educação híbrida

Para tanto, o professor-pesquisador e sua orientadora, nesse trabalho de pesquisa, optaram metodologicamente por uma pesquisa que analisou o processo de planejamento e implementação de ensino de Inglês no ERE com os recursos das plataformas digitais da *Google* e *Microsoft*, utilizados para as aulas síncronas e assíncronas, aproximando os princípios da Abordagem Comunicativa, segundo Vieira-Abrahão (2015), à Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003; 2009; 2012) que serão discutidas com mais detalhes na seção teórica deste trabalho.

Ademais, a utilização destas plataformas digitais como AVA e o do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta pedagógica foram tentativas de superar a distância trazida pelo ERE devido à pandemia, de acordo com Behar (2020), pois tanto professores e alunos, como também os coordenadores e gestores, fizeram uso destas plataformas e deste aplicativo, a fim de enviar atividades em diversos formatos aos alunos, corrigir e dar devolutivas (*feedback*) e como para “busca ativa” dos alunos que não frequentavam as aulas síncronas.

A relevância da pesquisa, portanto, consiste na possibilidade de contribuir com discussões sobre os aspectos teóricos e metodológicos da utilização de recursos e aplicativos digitais (tais como o *Whatsapp*) enquanto instrumentos pedagógicos de informação e comunicação utilizados durante a pandemia em um contexto específico de ensino de Inglês.

Segundo as diretrizes para aprendizagem móvel da Unesco (2013)<sup>34</sup>, os dispositivos móveis quando conectados a *World Wide Web (WWW)* podem trazer facilidades, pois possuem funções para a aprendizagem que substituem os computadores. Nesse sentido, o professor-pesquisador e a orientadora buscaram com essa pesquisa discutir e identificar a prática docente sobre as possibilidades e os limites de interação e mediação pelas plataformas.

Referem-se, portanto, a estes instrumentos, nesta pesquisa especificamente, como plataformas digitais<sup>35</sup>, pelo fato de receberem formatos distintos em suas interfaces, tais como *PDFs*, *links*, textos, para atividades de *Reading and Writing*; utilização de vídeos, *podcasts* para atividades de *Listening*, como também disponibilizar um espaço para *chat*, ligação de vídeo (com limites de usuários entre os participantes) para envio de áudios em atividades de *Speaking*, bem como terem a opção de salvar os conteúdos disponibilizados.

Nesse sentido, partem inicialmente das seguintes hipóteses:

---

<sup>34</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>

<sup>35</sup> Não aprofundaremos na discussão ou diferenciação se este aplicativo de conversa deve ser considerado uma AVA ou não. No entanto, neste trabalho de pesquisa, o *Whatsapp* será analisado juntamente com as plataformas digitais que funcionaram com AVAs.

- a) de que as plataformas digitais são capazes de criar um ambiente pedagógico online para o desenvolvimento da aprendizagem, como também oferecem recursos de interação e mediação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo;
- b) de que, frente à pandemia, havia a necessidade de adequar não só o planejamento do bimestre e/ou do ano letivo, mas também a abordagem que era utilizada anteriormente à pandemia: a Abordagem Comunicativa; introduzindo, assim, durante esse novo período, estratégias mais alinhadas à proposta da Pedagogia do Pós-Método para trabalhar com as plataformas digitais como suportes, pois essa nova perspectiva oferece mecanismos para organizar a aula a partir de macroestratégias, atendendo as particularidades, possibilidades e praticabilidades do contexto;
- c) de que uma opção possível no meio online era trabalhar a aula em fases, a fim de possibilitar a construção de aulas em espiral, descaracterizando uma sequência estrutural obrigatória, permitindo, desse modo, uma reorganização a partir das estratégias de aprendizagem conforme as necessidades dos alunos;
- d) de que era necessário repensar as estratégias didáticas, buscando romper com os paradigmas tempo e espaço, como condutores da ação pedagógica, a fim de organizar as trocas de informação decorrentes das atividades propostas nas plataformas digitais e aplicando-se o *Design Didático Institucional*.

### **Perguntas de pesquisa e objetivos**

O desenvolvimento deste trabalho buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais adaptações foram necessárias em um contexto específico de ensino de inglês ao se passar do ensino presencial para o remoto durante a pandemia?
- 2) Quais os procedimentos e ferramentas foram utilizadas, com o intuito de alinhar as novas práticas com os parâmetros da Pedagogia Pós Método? Quais os limites e possibilidades das plataformas utilizadas no estabelecimento dessa relação?

O objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre as possibilidades de interação e medição com o uso de plataformas digitais em um contexto específico de ensino e aprendizagem de língua inglesa durante a pandemia. Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs a:

- Aprofundar conhecimento teórico sobre uso de tecnologias digitais para promoção de interação e mediação em aulas de língua inglesa;
- Identificar os recursos digitais oferecidos pelas plataformas *Google Classroom e Google Meet, Microsoft Teams e Whatsapp* e suas funcionalidades relacionados a prática do professor-pesquisador; e, assim, debater as potencialidades e limites enfrentados nos seus usos para a promoção de interação e mediação em um contexto específico de ensino de inglês;
- A partir da fundamentação teórica da Pedagogia do Pós-Método, buscar parâmetros de análise pedagógica da construção de planejamentos educacionais;
- Analisar estratégias de organização das aulas em plataformas digitais, a fim de facilitar a interação entre os participantes e compreensão das atividades propostas.

### **Organização da Dissertação**

A Dissertação estrutura-se em três seções. Na introdução apresentamos<sup>36</sup> resumidamente o contexto da pesquisa, como também as justificativas e relevância para o desenvolvimento da dissertação, bem como as questões de pesquisa e de que forma o trabalho foi organizado.

Na primeira seção, da fundamentação teórica, discutimos a noção de Plataformas Digitais, segundo Tori (2010; 2017), Filatro (2015) e de Interfaces, conforme Scolari (2018) e suas funcionalidades em nosso contexto de pesquisa, bem como as possibilidades e limites de interação e mediação pedagógica, segundo Vygostsky (1978) em contexto online pelas plataformas digitais: *Google Classroom e Google Meet, Teams* e o aplicativo *Whatsapp*. Ademais, abordamos sucintamente os conceitos de interação e mediação em educação.

Na segunda seção é descrito o percurso metodológico da pesquisa, apresentando não só o contexto, mas também sua natureza e caracterização, bem como os tipos de dados coletados, os instrumentos e procedimentos de análise, de acordo com a base teórica apresentada.

Para isso, partimos da análise e comparação realizada por Vieira-Abrahão (2015) sobre as características da Abordagem Comunicativa, de acordo com Vieira-Abrahão (2015) e da Pedagogia do Pós-Método, Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012), como proposta de atualização da abordagem utilizada durante o momento pandêmico nas aulas de LE pelas plataformas digitais. Outrossim, apresentamos discussões teóricas sobre o planejamento da aula de línguas

---

<sup>36</sup> Quando utilizarmos a primeira pessoa do plural estamos nos referimos às discussões e reflexões do professor-pesquisador e sua orientadora que trabalharam nesta pesquisa, excepcionalmente com orientações *on-line*, devido à pandemia,

em fases Rozenfeld e Viana (2019) durante a pandemia, juntamente com a implementação dos Quadrantes Híbridos, segundo ABMES (2020) e as diversas possibilidades que trazem, pois consideram as questões de espaço e tempo de maneiras diversificadas.

Depois disso, para organizar as atividades assíncronas nas plataformas digitais, tais como, roteiros de estudo, atividades para pesquisa, trabalhos colaborativos para o desenvolvimento das aulas, antes e durante pandemia, trouxemos a discussão sobre a noção de *Design Instrucional*, conforme Filatro (2003).

Na terceira seção é apresentada a organização e resultados das análises dos dados obtidos, a partir do Estudo de Caso, conforme Lüdke e André (1986), Gil (2007), Yin (2001;2015), a fim de caracterizar tanto as funcionalidades dos recursos digitais oferecidos pelas plataformas no ensino remoto, quanto as possibilidades e limites da implementação da pedagogia do Pós-Método identificado em um contexto específico de ensino de inglês para promover interação e mediação.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais, retomando as perguntas que nortearam a pesquisa, as limitações e as possíveis contribuições deste estudo para o próprio contexto, além de deixar alguns encaminhamentos para futuros trabalhos sobre a temática

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Nesta seção, discutimos noções teóricas relacionadas não só com o nosso planejamento de ensino de línguas de modo remoto implementado às plataformas digitais e às interfaces, relacionando-as com suas funcionalidades; traremos algumas considerações e as diferenças de utilização dos termos plataformas e interfaces e o modo que foram utilizadas neste período pandêmico, bem como discussões teóricas sobre interação. Além disso, discutimos também sobre algumas possibilidades e limites de interação e mediação pedagógica em contexto online pelas plataformas digitais, focalizando estratégias de interação e mediação em contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa; discutiremos a utilização da Abordagem Comunicativa, antes da pandemia, e o Pós-Método, durante a pandemia, pelas plataformas digitais. Encerramos a seção com a discussão sobre um possível planejamento de aulas em fases juntamente com a contribuição da proposta dos Quadrantes Híbridos, bem como a utilização do design Instrucional para a organização das informações durante a pandemia.*

### 1.1. Plataformas Digitais, Interfaces e suas funcionalidades para mediação pedagógica

Consideramos relevante buscar melhor compreensão teórica sobre as noções de plataformas digitais e interfaces pois desenvolvemos pesquisa baseando-nos em um contexto de aulas remotas *on-line*, com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e de plataformas digitais da *Google e da Microsoft e suas interfaces* para as aulas síncronas e assíncronas, com a mediação e interação do professor-pesquisador.

A partir das funcionalidades disponibilizadas por estas plataformas, o professor-pesquisador passou pelo processo de replanejamento de seu ensino de inglês e pela necessidade de apropriar-se de saberes teóricos e metodológicos para realizar mediação do ensino virtual impulsionado pela necessidade de distanciamento físico acarretado pela pandemia do Covid-19.

Faz-se oportuno discutirmos os termos “mediação pedagógica” e “interação” em contexto virtual, pois durante este percurso de aulas remotas, o professor-pesquisador buscou diferentes formas de interagir e mediar as situações de ensino e aprendizagem com os alunos somente pelas plataformas digitais.

Diante da complexidade do termo mediação pedagógica, traremos para nossa pesquisa algumas definições e discussões sobre o termo à luz de alguns autores, começando com Vygotsky: na perspectiva da abordagem histórico-cultural, quando descreve que “o



funcionamento mental e ação humana são mediados pelos artefatos que podem ser tanto materiais (ferramentas ou instrumentos físicos, aí incluídas as tecnologias) como simbólicas (instrumentos psicológicos ou símbolos)”<sup>37</sup>, de acordo com Vygotsky (1978).

A partir dessa teoria, a lei geral do desenvolvimento humano, no que tange a mediação, é aquela que vai mostrar que todo ser humano se desenvolve por meio do par mais experiente. Segundo o autor, mediar é, basicamente, estar no meio entre o que sou hoje, Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)- aquilo que faz de forma autônoma- e o que serei amanhã, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o que serei com o novo conhecimento.

Mediação pedagógica, na visão vygotskyana, é o processo que leva o aluno de uma zona a outra, conduzida pelo par mais experiente. É importante destacar que o professor-pesquisador utilizou-se não só da linguagem como instrumento de mediação, como também os próprios dispositivos ou plataformas digitais. A esse respeito, Peixoto (2011, p.100) defende que:

As práticas pedagógicas podem envolver vários artefatos que assumem funções diferenciadas nas relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, com funções diferenciadas no conjunto do dispositivo de formação, de acordo com a direção da ação, com a natureza do objeto e com a dimensão mais individual ou coletiva do processo (PEIXOTO, 2011, p. 100).

No entanto, existem qualidades desta mediação, isto é, os instrumentos externos ou culturais favorecem a interação humana, mas é a qualidade dessa interação que vai mostrar se o resultado foi positivo ou não para o aprendizado, pois, “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Por outro lado, as ferramentas abrem possibilidades para a mediação acontecer, dado que, por si só, elas não são instrumentos mediadores, mas sim, apenas instrumentos possibilitadores (VYGOTSKY 1982-1984, v. IV, p. 281). Assim, a essência da mediação para Vygotsky (*Ibidem*, p. 281), reiterando, está na intencionalidade do par mais experiente, nas palavras do próprio autor, “na ausência do outro, o homem não se constrói” (*Ibidem*, p.281) escreveu, em 1932:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:]. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1982, p. 281).

---

<sup>37</sup> Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.). – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 426

Um outro elemento essencial da mediação, segundo o autor, é a empatia que está diretamente vinculada à capacidade de primeiro enxergar o outro, de senti-lo, de conectar-se com ele, levando em conta todo contexto social. Dessa maneira, o que o professor diz somente terá significado para o aluno se fizer sentido para ele. Assim, o propósito maior, que é promover o aprendizado no aluno, será atingido, contanto que este seja, do mesmo modo, um agente ativo nesse processo.

Ademais, é necessário que o professor tenha intencionalidade pedagógica, pois segundo o autor, é para onde o docente deseja conduzir seu aluno e o quanto o aluno está disposto a seguir. Desse modo, conseguimos visualizar onde o aluno está, isto é, o lugar não só cognitivo dele, mas também o lugar de conhecimento que tem, bem como o lugar humano do aluno naquele momento. Visto que no contato pessoal, quando percebemos se está bem ou não, somos capazes de restabelecer esse indivíduo para continuar seu aprendizado.

Portanto, de acordo com Vygotsky (1982), quando não temos o contato direto do antes, durante e depois da aula com esse aluno, perdemos uma possibilidade de regulação deste estado psíquico que é indispensável para seu aprendizado.

Em consonância com Vygotsky, Peixoto e Santos (2018, p. 429) definem a mediação pedagógica baseados em Masetto<sup>38</sup> (2008; 2012) como sendo:

[...] a atitude e o comportamento do professor ao apresentar e tratar de conteúdo/tema que ajude o educando a compreender e lidar com as informações até produzir conhecimento e mesmo a interferir em sua realidade. Nesse sentido, a mediação pedagógica implica que o professor planeje e execute as condições para que aconteça a aprendizagem na condição de incentivador, motivador, orientador, consultor e colaborador, buscando trabalhar em equipe e colocando peso maior na responsabilidade do aluno pelo processo de aprendizagem (MASETTO, 2008; 2012.p.141-171).

Para Masetto (2012), o conceito de mediação pedagógica significa atitude, comportamento do professor que se coloca como incentivador, utilizando da metáfora da “ponte rolante” entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

Para o autor, isso pode ser utilizado tanto para as aulas convencionais (presenciais na escola), quanto para aulas virtuais (com uso de computadores, celulares, mídias digitais), bem como para Educação a Distância (EAD). No entanto, no ERE, segundo Hodges *et al* (2020), a

---

<sup>38</sup> <https://www.educabrasil.com.br/mediacao-pedagogica/>

tentativa foi de levar o mesmo modelo de ensino da sala de aula tradicional, para a sala de aula virtual

Por sua vez, em contexto educacional, mediação tecnológica, de acordo com Mill (2018), pode referir-se ao:

processo de reflexão, seleção e apropriação de tecnologias voltadas à efetivação de práticas de mediação pedagógica na educação. Geralmente, a mediação tecnológica vem associada ou correlaciona à “mediação pedagógica” e, por vezes, pode também ser denominada “educação mediada por tecnologias” (MILL, 2018, p. 433)<sup>39</sup>

Partiremos, em nossa pesquisa, da definição anteriormente expressa por Mill (2018) por considerarmos estar mais alinhada à nossa concepção enquanto professor-pesquisador do impacto que as tecnologias podem provocar nas práticas pedagógicas e na inseparabilidade entre mediação tecnológica e mediação pedagógica.

Para Freire (2002), autor que discutiu a mediação docente em suas obras, o processo de ensino e aprendizagem estão intimamente correlacionados. Para o autor:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2002, p. 134).

Em consonância com Freire (2002), Perrenoud (2000) argumenta que o educador é tanto responsável por organizar situações de aprendizagem, tanto para dirigi-las, substituindo assim, modelos de ensino com exercícios repetitivos, sem criatividade e criticidade, bem como sem estimulá-lo a novos desafios e descobertas.

Essa visão também é compartilhada por Sartori e Roesler (2005), quando discutem o papel do planejamento para que ocorra a mediação e a percepção de “presença” pelos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, citando como exemplos os espaços como chats, fóruns, vídeo, áudios, sendo cada um planejado de acordo com suas características, a fim de que a mediação seja percebida, tanto em momentos síncronos quanto assíncronos, possibilitando a criação não só de estratégias, quanto da criação de diálogo, bem como a participação ativa dos alunos. Essa percepção de presença, segundo Kenski (2003), é fundamental, pois os alunos a percebem nos ambientes virtuais.

---

<sup>39</sup> Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.). – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 433

Ao problematizar a mediação em contexto virtual de ensino, Moran (2015; 2018) defende que “precisamos ‘dar menos aulas’ e colocar o conteúdo fundamental na WEB”<sup>40</sup>, pois deste modo, o aluno precisará ler os materiais de antemão a fim de as aulas sejam mais produtivas e interativas, proporcionando uma participação mais ativa com seus pares, como também tendo a supervisão do professor. No entanto, segundo Ferreira (2020), o trabalho docente obteve novas funções, que não, necessariamente, as teria em sala de aula convencional, tais como, preparar materiais digitais, aprender a lecionar on-line, gravar vídeos, editá-los, entre outras.

Para isso, segundo o mesmo autor, o professor deve preparar as atividades misturando vídeos, materiais nos AVAs, e aprofundamento em momentos síncronos nos espaços físicos. Portanto, a lógica de uma sala de aula tradicional foi invertida, De acordo com Moran (2015; 2018),

o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes. (MORAN, 2015:2018, p.22).

Em relação ao modo como os alunos acessam aos conteúdos para estudar no contemporâneo, Wolf (2019) discute não só sobre os efeitos da leitura nas mídias digitais para o cérebro leitor, como também as novas conexões cerebrais quando imersos em diversos conteúdos digitais, bem como suas implicações, pois “a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características singulares da mídia digital, particularmente nos jovens” (WOLF, 2019, p.35).

Segundo a mesma autora, “as questões envolvidas não podem ser reduzidas simplesmente a diferenças entre mídias baseadas em materiais impressos e mídias baseadas na tecnologia”. (*Ibidem*, 2019, p. 35). Além do mais, “as conexões entre como e o que lemos e o que está escrito têm importância crucial para a sociedade de hoje.” (*Ibidem*, 2019, p. 35).

Portanto, o professor-pesquisador e a orientadora corroboram com a autora que há um grande desafio para ensinar nossos alunos que estão imersos neste excesso de informações na

---

<sup>40</sup> [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)

rede, dando a ilusão de estarem bem informados, porém dificultando “uma análise crítica de nossas realidades complexas”. (*Ibidem*, 2019, p.49).

### 1.1.2 Interação pelas plataformas digitais em contexto virtual

Diante deste período adaptativo de pandemia, foram utilizadas maneiras diferentes de interação entre aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno, pelas plataformas digitais, tais como interações em momentos síncronos pelas videoconferências, por áudio, pelo *chat*; em momentos assíncronos, pelo envio de atividades pelas plataformas ou pelo aplicativo, como observado e analisado nesta pesquisa, bem como a mediação pedagógica, tanto em momentos síncronos e assíncronos através do professor-pesquisador.

A seguir, consideramos oportuno trazer algumas considerações sobre o termo interação, sem a intenção de esgotar o assunto, todavia necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que todas as aulas foram ministradas remotamente de março a dezembro de 2020 pelas plataformas digitais e questões sobre como promover uma melhor interação em as partes foram recorrentes. Deste modo, o professor-pesquisador buscou conhecer e utilizar algumas das formas diferentes de interagir com a utilização de recursos digitais, a saber:

Primeiramente, sobre o termo interação, de acordo com o dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa: interação é definida como influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados ( ex.: interação entre o coração e os pulmões, do indivíduo com a sociedade a que pertence); ação recíproca de dois ou mais corpos; atividade ou trabalho compartilhado em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; intervenção e controle, feitos pelo usuário, do curso das atividades num programa de computador, num *CD-ROM*, etc.

Dito isto, as interações entre professor-aluno, aluno-aluno eram preparadas pelo professor-pesquisador, observando o que as plataformas poderiam dispor em termos de ferramentas digitais, tais como: utilização do microfone das plataformas, a fim de interagir com os colegas de sala interagissem em atividades de perguntas e respostas; ao mesmo tempo, o professor-pesquisador verificava pronúncia, fluência, escolhas lexicais dos participantes.

Outro exemplo de interação entre os alunos era através do *chat* das plataformas: enquanto os alunos interagiam durante a aula, o professor-pesquisador observava não só a escrita, mas também o andamento dos diálogos ou perguntas para serem respondidas durante ou ao final da aula. Para isso, o professor-pesquisador ministrava a aula com o *chat* sendo

visualizado e mesmo quando estava apresentando algum conteúdo com *slides*, pois deste modo não era capaz de visualizar o *chat* pelo *Meet*, o professor-pesquisador voltava à tela do *chat* para verificar se havia ou não perguntas.

Por seu turno, o termo interativo, segundo o mesmo dicionário, é relativo à interação; em que ocorre interação; que permite interagir com a fonte ou o emissor; que funciona pela interação com o usuário através da troca de informações e de dado; interatividade, por sua vez, é o meio pela qual duas ou mais pessoas ou coisas funcionam em conjunto permutando influxos; e a capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação; e interativo é aquilo que permite ao indivíduo interagir com a fonte ou emissor.

Em complementação acerca das definições sobre esses termos, Mill (2018), em Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância<sup>41</sup>, define, de acordo com Silva (2012), que:

a interatividade está intimamente ligada ao modo pelo qual os indivíduos se relacionam com as novas tecnologias; já interação pode ser aplicada na relação de um objeto ao outro e com pessoas, dando, assim, a sensação de participação ou inferência” (TEIXEIRA e BARROS, 2018, p. 369).

Posto isto, entendemos a importância para este trabalho de discutirmos alguns dos principais modelos de interação propostos ao contexto virtual de ensino e aprendizagem, em nosso contexto de pesquisa, relacionado ao ERE: a começar por Moore (1998), um dos pioneiros a discutir interação no contexto virtual de ensino, que destacou três maneiras: **i) aluno-conteúdo**, **ii) aluno-professor** e **(iii) aluno-aluno** que são fundamentais para o aprendizado<sup>42</sup>, a saber:

**i) interação aluno-conteúdo:** de acordo com Moore (1989;2008), quando não há este tipo de interação, a educação não acontece, pois se o aluno interage intelectualmente com o conteúdo, gerará mudanças na compreensão ou perspectiva deste aluno. De acordo com Mattar (2009), o aluno, inserido no mundo digital, interage com diversos objetos de aprendizagem, tais como textos, imagens, vídeos, entre outros, podendo tanto criar seu próprio ambiente de aprendizagem, quanto editá-lo, bem como propor melhorias para o curso.

<sup>41</sup> Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.). – Campinas, SP. Papyrus, 2018, p. 369

<sup>42</sup> [https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao\\_9/1-tres\\_tipos\\_interacao\\_american\\_journal\\_distance\\_education-three\\_types\\_of\\_interaction-michael\\_moore.pdf](https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao_9/1-tres_tipos_interacao_american_journal_distance_education-three_types_of_interaction-michael_moore.pdf)

**ii) a interação aluno-professor:** segundo Moore (1998), é muito maior do que aluno-conteúdo, pois o professor “planeja os materiais, escritos ou gravados que objetivem motivar, fazer apresentações, facilitar a aplicação, avaliar e inclusive proporcionar um grau de suporte afetivo ao estudante” (MOORE, 1998, p.76).

**iii) interação aluno-aluno:** de acordo com Moore (1998), é quando o aluno interage com outros alunos, sozinho ou em grupos, “com ou sem a presença de um professor em tempo real”, embora, segundo o autor, isso não seja particularmente importante para a maioria dos aprendizes adultos e avançados, que tendem a ser automotivados.” (MOORE, 1998, p.77).

Para Mattar (2009), neste processo de interação, o aluno também trabalha de forma colaborativa e cooperativa, envolvendo, de acordo com Berge (1999), um aspecto mais social da educação, o qual denominou de educação interpessoal. Além do mais, segundo Mattar (2009), esse tipo de interação desenvolve não só o senso crítico do aluno, mas também a capacidade de trabalhar em equipe, bem como “cria a sensação de pertencer a uma comunidade”. (MATTAR, 2009, p.119).

Para o autor, “distinguir entre esses três tipos de interação trará benefícios conceituais, também contribuirá muito para superar mal-entendidos entre educadores que usam diferentes mídias.” (MOORE, 1989, p.1)<sup>43</sup>.

Depois de quase dez anos, Anderson e Garisson (1998) propõem modelos de interação não só discutidos para utilização em sala de aula presencial, mas referindo-se também ao contexto virtual de interação. Para isso, retomam aos principais eixos interacionais propostos por Moore (1989), professor, aluno e conteúdo, todavia acrescentam mais três **iv) conteúdo-conteúdo**, **v) professor-conteúdo** e **vi) professor-professor**, a saber:

**iv) conteúdo-conteúdo:** este modelo de interação proposto por Anderson (2003) refere-se a programas semiautônomos, proativos e adaptativos, como discutidos por Mattar (2009), utilizando-se de programas de inteligência artificial no AVA dos cursos EaD, para atualizar

---

<sup>43</sup> No original “[...] To distinguish among these three types will have benefits conceptually, but will also do much to overcome the misunderstandings between educators who use different media.” (Tradução nossa)

automaticamente seus recursos, segundo Mattar (2009), a fim de “manter sempre uma bibliografia dinâmica”.

**vi) professor-conteúdo:** Segundo Mattar (2009), os objetos de aprendizagem devem ser desenvolvidos por professores, que precisam “desempenhar um papel primordial no design instrucional dos cursos” (Mattar, 2009, p.117). Segundo o autor, a tendência é cada vez mais que os materiais sejam produzidos pelos próprios professores e não por autores que não conhecem o contexto que estão inseridos.

**vii) professor-professor:** professor trabalhando em rede possibilita estar em contato e interagir com outros professores, segundo Mattar (2009), a fim de “obter assistência e *insights* pedagógicos”. Este tipo de interação pode ocorrer tanto virtual quanto presencial, tais como reuniões, congressos, seminários, de maneira formal ou informal entre os professores.

Na mesma direção de Anderson e Garrison (2003) sobre interação em contexto *online* de ensino e aprendizagem, os pesquisadores Hillman, Willis e Gunawardena (1994) acrescentaram **viii) aluno-interface** em adição a Moore (1989); segundo Hirumi (2002) a **ix) interação aluno-ferramentas**, entre outras. No entanto, para este trabalho, em que analisamos as formas de interação em contexto de ERE, com a utilização das plataformas digitais para ensino e aprendizagem de inglês em contexto pandêmico, consideraremos os seguintes tipos de interação:

**viii) aluno-interface:** em adição às três interações propostas por Moore, os pesquisadores Hillman, Willis e Gunawardena (1994) acrescentaram mais este tipo de interação que é utilizada na apresentação do conteúdo,” e como o aluno deve usar a tecnologia para interagir com o conteúdo, o professor e outros alunos.”

**ix) Aluno-Ferramentas:** Hirumi (2013) representa a interação dos alunos com as ferramentas dentro e fora do AVA, tais como *e-mails*, fóruns de discussão e *chats*, processadores de textos, planilhas, gráficos, bem como câmeras de vídeo e outros dispositivos de gravação (o celular) que, segundo o autor, “enriquecem a aula experiência da EaD”.

Complementando a discussão sobre interação, na perspectiva de Barbirato (2005), a interação tem o papel central no ensino e aprendizagem de língua. No entanto, a autora analisa a interação em sala de aula física e presencial, pois “envolve processos inter e intra pessoais,



engaja o aprendiz num processo de construção de linguagem cognitivamente e impacta a comunicação de significados, de sentidos”. (BARBIRATO, 2005, p.40-41).

Além do mais, os processos intrapessoais, segundo a autora, são as “conversas internas” que a pessoa tem com ela mesma, pensando e refletindo sobre o assunto antes de verbalizá-la para outra pessoa com quem está interagindo por meio das relações interpessoais.

Por outro lado, Leffa (2006) já havia analisado a interação no contexto virtual que vai além da interação com o professor, levando em consideração outros elementos, e não somente pelos processos intra e interpessoais, conforme Barbirato (2005), mas também o fator reciprocidade.

Assim, de acordo com Leffa (2006), o processo de interação envolve no mínimo dois elementos, baseando-se na ideia da reciprocidade, que a partir desse contato, resultaria uma mudança que afetaria todos os envolvidos. Por basear-se na reciprocidade, Leffa (2006) define interação como processo que:

envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. (LEFFA, 2006, p 175.)

Para nosso contexto de pesquisa, tanto as definições de Moore e Garrison (1998) *et al*, quanto de Leffa (2006), Anderson (2003) e Mattar (2009) sobre os tipos de interação presencial e virtual são pertinentes, pois o professor-pesquisador teve que adaptar o planejamento anterior à pandemia, que era baseado em ensino convencional em sala de aula física de modo presencial, com materiais didáticos, livros, laboratórios de informática para o modelo virtual de ensino, caracterizado como ERE. Portanto, tanto professores quanto alunos utilizaram computadores pessoais, celulares, *laptops* conectados à *internet* para acessar às plataformas digitais.

Diante desse cenário de aulas, foi necessário repensar o modelo unilateral de comunicação “um para todos”, que de acordo com Silva (2012), tem sido cada vez mais questionado, no qual o professor explica os conteúdos e os alunos, sentados e inertes, copiam as lições em suas carteiras sem questionar, altera-se para um modelo mais dinâmico de comunicação, conhecido como “todos para todos”. Todavia, durante este período de pesquisa, alunos sem conectividade, não poderiam participar destes momentos de interação propostos pelo professor-pesquisador.

No entanto, haveria novas possibilidades de interação, tais como, a criação, a cocriação, a alteração, o compartilhamento da mensagem, “subtraindo-lhe o conteúdo fechado

que a caracterizava no terreno do analógico e transportando-a para o campo do digital, com os entrelaçamentos possíveis entre humanos, informações e máquinas” (LÉVY 1996 e 1998; CASTELLS 1999; TAPSCOTT 2010, SILVA 2012; MELLO e BARROS 2014).<sup>44</sup>

Assim, em nosso contexto de pesquisa, decidimos focalizar nossa atenção sobre as interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, por entender que o professor-pesquisador, através das plataformas digitais, dispunha de mais recursos para observar, analisar e categorizar as interações aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, através da interação dos alunos nas aulas remotas, participação pelo *chat* ou fóruns, entrega de atividades.

Dito isso, para próxima seção, traremos parte destas discussões das principais plataformas digitais na perspectiva dos pesquisadores Tori (2017), Filatro (2015), Milligan (1999) *et al*, bem como, o termo interfaces e AVAs, na perspectiva de Scolari (2018) e o modo que foram utilizadas em contexto do professor-pesquisador, tendo como foco as funcionalidades e as escolhas de ferramentas das plataformas para o ensino e aprendizagem de inglês no ERE, do que para suas características durante as aulas remotas.

### 1.1.3. Funcionalidades e características das Plataformas digitais

De acordo com Tori (2010), as plataformas da *Google (Classroom e Meet)* e da *Microsoft (Teams)* utilizadas em nosso contexto educacional, podem ser chamadas de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou Plataforma para Educação *on-line*, pois, segundo Filatro (2008), tanto Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) ou somente Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) “refletem o conceito de sala de aula online” na qual “a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas” (FILATRO, 2008, p. 120), por essa razão há a necessidade de adicionar nestes ambientes, além de professores e alunos, coordenadores, equipe pedagógica.

Deste modo, as plataformas educacionais ou ambientes virtuais, de acordo Filatro (2008), permitem “a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos e equipe de suporte.” (FILATRO, 2008, p.120), podendo ter diversas nomenclaturas, desde *LMS (Learning Management System)*, *CMS (Course Management System ou Content Management System)*, *LCMS (Learning Content and Management System)* ou *IMS (Instructional Management Systems)*.

---

<sup>44</sup> Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.). – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 370

Para Milligan (1999) um AVA deve ser projetado com a finalidade de gerenciar e administrar os variados aspectos da aprendizagem, tais como, disponibilização de conteúdos, acompanhamento da evolução do estudante, avaliação. Diante disso, o autor apresenta as principais ferramentas que um AVA deve conter:

- Controle de acesso: geralmente com senha base;
- Administração: acompanhamento do estudante, registro de progresso por páginas consultadas;
- Controle de tempo: alguns meios explícitos e materiais de estimulação;
- Avaliação: geralmente formativa (por exemplo, para a autoavaliação);
- Comunicação: em vários níveis, um para um, um para muitos, síncrona e assíncrona;
- O espaço pessoal: para os participantes trocam e armazenam materiais;
- A base de recursos: menos formais do que materiais, talvez um FAQ (perguntas frequentes) ou banco de dados acessado por pesquisa de palavra-chave;
- As instalações de apoio: por exemplo, ajuda online sobre o ambiente e
- Ferramentas de manutenção: para criar e atualizar os materiais de aprendizagem. (MILLIGAN, 1999, p.1).

Na perspectiva de Milligan (1999), o sucesso de um AVA está relacionado às questões ferramentais e técnicas, bem como os diversos instrumentos disponibilizados aos estudantes para uma prática educativa, conduzidos por ações supervisionadas e controladas.

Tori (2017), em consonância com Filatro (2008), complementa que tais ambientes virtuais podem ser utilizadas tanto para ensino a distância, como ensino híbrido, ou mesmo, como suporte para atividades presenciais.

No entanto, o autor adverte que as plataformas digitais ou AVAs, que estiverem mais próximas da realidade dos alunos, as que forem similares às redes sociais ou dos aplicativos móveis, agradarão mais a essa geração.

Para Tori (2017), para ser considerado um AVA deve conter algumas das seguintes funcionalidades:

- a) **gerenciamento do curso:** criação de cursos, disciplinas, matrícula de alunos, gerenciamento de senhas, registro de atividades e de acessos realizados pelos usuários, cálculo e publicação de notas etc.;
- b) **gerenciamento de conteúdo:** armazenamento, gerenciamento, edição e exibição de conteúdo multimídia;
- c) **disco virtual:** área de trabalho, que pode ser individual ou compartilhada, na qual o usuário pode fazer *downloads*, *uploads* e visualização de conteúdos;
- d) **correio eletrônico (e-mail):** serviço de correio convencional; alguns permitem o envio e o recebimento de mensagens apenas dentro do próprio sistema, outros possibilitam troca de mensagens também com o exterior;
- e) **mensagem instantânea:** serviço de mensagem que possibilita a comunicação síncrona e a troca de documentos entre usuários que estejam conectados ao sistema;
- f) **sala de bate-papo (chat room):** sala virtual para encontros e troca de mensagens síncronas, podendo ser de texto, voz ou vídeo;
- g) **fórum de discussão:** recurso de comunicação assíncrona que possibilita a organização das discussões por assunto, disciplina, curso, turma, grupo etc.;

**h) quadro de avisos:** área para publicação de informes de interesse geral; lousa virtual (*Whiteboard*, por exemplo): recurso de comunicação síncrona no qual os usuários;

**l) área de apresentação do aluno:** oferece ao aluno, ou grupo de alunos, recursos similares aos disponíveis ao professor para publicação de conteúdo multimídia;

**j) compartilhamento de recursos:** permite que um ou mais usuários compartilhem a tela, um documento ou recursos de seus computadores; compartilham uma tela que pode receber desenhos, textos e outras mídias; o instrutor pode liberar a lousa virtual apenas para visualização ou permitir o compartilhamento para escrita com um ou mais dos participantes;

**k) área de apresentação do aluno:** oferece ao aluno, ou grupo de alunos, recursos similares aos disponíveis ao professor para publicação de conteúdo multimídia. (TORI, 2010, p.105)

Embora dentre todas as possibilidades que as tecnologias digitais podem trazer, Tori (2010) argumenta que “não há motivos de se usar uma nova tecnologia digital, uma nova plataforma, um novo aplicativo, simplesmente por ser algo “legal”, tem que ter objetivos analisados e planejados, abordagens definidas e situadas.

Sendo assim, Tori (2020) reitera que esses ambientes virtuais (plataformas ou interfaces) que “dialogarem melhor” com a forma com que os alunos conectam com os outros ambientes virtuais, tais como, *Instagram*, *Discord*, entre outras, provavelmente, entenderão mais facilmente os assuntos.

A seguir, discutiremos sobre o conceito de interface, utilizado para definir um ambiente virtual de aprendizagem na perspectiva do pesquisador Scolari (2018).

#### 1.1.4. Funcionalidades e características de Interfaces

Scolari (2018) analisa a interface ou esse ambiente virtual não somente pela perspectiva do usuário, isto é, quando este faz uso da tela, do teclado, do *joy stick* (para o autor, esses são os dispositivos digitais onde as pessoas interagem) mas sim, pelas esferas social, política, educacional, ou seja, muito além do uso da tecnologia digital. Neste contexto proposto pelo autor:

Uma interface é uma rede de atores humanos e tecnológicos que interagem e mantêm diferentes tipos de relacionamento entre si. Os atores humanos podem ser individuais (um usuário, um designer, um gerente, etc.) ou institucionais (uma empresa, uma lei, o Estado, uma organização de usuários, etc.) (SCOLARI, 2018, p.2).

Para Scolari (2018) não existe uma única definição para interface. Ele prefere, por outro lado, criar metáforas para melhor entender o termo, como por exemplo, “a interface como uma membrana, um dispositivo de comunicação, um instrumento, uma conversa, um lugar, entre outras.” (SCOLARI, 2018, p.2). Pois, segundo o autor, interface “é onde as coisas

acontecem” (SCOLARI, 2018, p.3). Para ele, uma interface não é somente um instrumento utilizado para desempenhar uma tarefa ou função, mas sim “um lugar onde vive-se” (*ibidem*, 2018, p.3).

Diante disso, concordamos com Scolari (2018) sobre a complexidade não só de uso que há nestas interfaces, como também compreendemos que estas podem ser utilizadas para diversos fins, tais como, educação, negócios, análise de dados, entre outros. Todavia, não sabemos exatamente como estas informações disponibilizadas pelos alunos, professores e funcionários nestas plataformas, durante a pandemia (de março a dezembro de 2020), puderam ser utilizadas para um propósito que não fosse para a melhoria e qualidade de ensino.

A respeito de como as informações são utilizadas por estas empresas de tecnologia, Zuboff (2019) reflete que “somos os objetos dos quais as matérias-primas são extraídas e expropriadas para as fábricas de predição do Google”, ou seja, tudo que fazemos conectados à internet pode ser rastreado, tais como, pesquisar, ler, estudar, curtir *posts*, baixar vídeos, entre diversas opções, isso tudo pode ser vendido “aos verdadeiros clientes da empresa, mas não a nós. Nós somos os meios para os fins dos outros”. (ZUBOFF, 2019, p.114)

Devido a estas e outras complexidades que uma interface é capaz de fazer, que Scolari (2018), para explicar ou definir o que são interfaces, utilizou de metáforas “para iluminar certos aspectos da interface, privilegiando algumas de suas propriedades, mas ao mesmo tempo ocultando outras.” (SCOLARI, 2018, p.4). Sendo assim, têm-se as seguintes caracterizações, a saber:

- a) **A interface é o lugar de interação:** Segundo o autor, é o lugar (ambiente) onde as coisas acontecem: os atores humanos (indivíduos ou instituições) e tecnológicos interagem e mantêm diferentes tipos de interação.
- b) **As interfaces não são transparentes:** De acordo com o autor, se considerarmos as mais simples interações na interface, tais como, clicar em um botão para acender uma luz, ou transferir um documento para lixeira, envolverão transações complexas de interpretações de sentido na relação entre os atores e, deste modo, nunca serão neutras ou transparentes.
- c) **As interfaces constituem um ecossistema:** As interfaces têm a possibilidade de se ligarem a outras interfaces para se transformarem em algo novo. Segundo o autor, o que estava no mundo real ontem, hoje está nas telas, o que estará nos videogames de amanhã, depois será

encontrado na web. Nas próprias palavras do autor, “o conteúdo de uma interface é sempre outra interface”.

**d) As interfaces evoluem:** o autor faz uma analogia, baseando na Evolução das Tecnologias<sup>45</sup>, livro de Basalla, G. (1988), com a teoria da Seleção Natural <sup>46</sup> de Charles Darwin (1859): não só as espécies que melhores adaptam sobrevivem, mas também, as tecnologias, cujas diversidades e inovações estão em constantes mudanças e adaptações; caso não evoluam, podem não sobreviver. O autor faz uma ressalva, que isto também depende tanto da opção de utilização quanto da aceitação dos usuários. Caso não seja utilizada, pode ser extinta ou modificada.

**e) As interfaces coevoluem com seus usuários:** Segundo o autor, ainda na analogia com o Darwinismo, “na coevolução, as mudanças evolutivas em uma espécie pressionam o processo de seleção das outras, o que por sua vez afeta a primeira espécie.” O autor apresenta-nos um exemplo, que desde o surgimento da *World Wide Web* <sup>47</sup>(Agosto de 1991), não só a Web tem evoluído, mas também todos usuários. O autor argumenta que, “a interface foi a testemunha e o lugar dessa coevolução”.

**f) As interfaces não se apagam, mas se transformam:** De uma forma ou de outra, segundo o autor, tudo se transforma e será utilizado ou reutilizado em momentos distintos no decorrer da história, ou seja, “o passado e o presente coexistem em uma interface: o computador ainda utiliza um teclado para digitar conteúdos, inspirado nas máquinas de escrever. Embora, de acordo com o autor, diversas transformações e adaptações foram feitas

---

<sup>45</sup> Este livro apresenta uma teoria evolutiva da mudança tecnológica com base em estudos recentes na história da tecnologia e em material relevante extraído da história econômica e da antropologia. Ele desafia a noção popular de que a tecnologia avança pelos esforços de alguns indivíduos heroicos que produzem uma série de invenções revolucionárias devido pouco ou nada ao passado tecnológico Basalla, G. (1988). *The Evolution of Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>46</sup> O livro *Sobre a Origem das Espécies*, obra científica seminal do naturalista britânico Charles Darwin, é publicado na Inglaterra em 24 de novembro de 1859. A teoria de Darwin defendia que organismos vivos evoluem através de um processo que chamou de “seleção natural”. Nela, organismos com variações genéticas que se adaptam ao seu meio ambiente tendem a propagar mais descendentes que organismos da mesma espécie aos quais faltam as variações, influenciando, por conseguinte a estrutura genética em geral das espécies. (<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/1859-charles-darwin-publica-a-origem-das-especies/>)

<sup>47</sup> “Tim Berners-Lee escreveu a primeira proposta para a *World Wide Web* em março de 1989 e sua segunda proposta em maio de 1990. Junto com o engenheiro de sistemas belga Robert Cailliau, isso foi formalizado como uma proposta de gerenciamento em novembro de 1990. Isso delineou os principais conceitos e definiu termos importantes por trás da web. O documento descreve um “projeto de hipertexto” denominado “WorldWideWeb” em que uma “web” de “documentos de hipertexto” pode ser visualizada por “navegadores”. (tradução nossa) (<https://home.cern/science/computing/birth-web/short-history-web>)

ao longo da história, ainda continuamos a utilizar um teclado para conversarmos em um *chat*, modificar um artigo na *Wikipedia*, etc. Esses e muitos outros são exemplos de uso de uma interface. Pois para ele, para entendermos o que é uma interface, devemos ser com arqueólogos, fazendo uma ligação constante do passado e o presente, conforme Scolari (2018).

**g) Se uma interface não puder fazer algo, ela o simulará:** Do mesmo modo que costumávamos a utilizar o teclado alfanumérico para introduzir funções não só para copiar, cortar, ou formatar, hoje, com as interfaces gráficas com o uso de um *mouse* ficaram muito mais simples; “essa mesma dinâmica pode ser encontrada nas mídias contemporâneas, tais como, da fotografia a televisão e a *World Wide Web*,” exemplifica o autor. No entanto, argumenta o autor, “a *web* não precisa mais simular a mídia antiga; a mídia antiga que está imitando a *web*”: quando lemos um jornal, por exemplo, “é como navegarmos na *web*, adaptando-se a novas gerações: textos mais curtos, pequenos ícones identificam diferentes seções.” Segundo o autor, “os jornais, hoje, não são mais jornais: eles se tornaram páginas impressas da *web*. (SCOLARI, 2018, p.8)

**h) As interfaces estão sujeitas às leis de complexidade:** Scolari *et al* (2018) concordam que todo sistema é complexo. O autor reflete, historicamente, sobre as camadas criadas de modo linear para facilitar o entendimento: como por exemplo, Photoshop 1.0 (1990), Photoshop 2.0 (1991), 2.5 (1992) and 3.0 (1994), entre outros. No entanto, tudo isso mostra apenas uma parte de um processo muito mais complexo. “Novas tecnologias são nada mais que combinações de tecnologias existentes previamente”. (SCOLARI, 2018, p.8). Do mesmo modo, uma interface não poderia seguir uma sequenciação linear, haja vista que é um sistema complexo, similar a um sistema biológico, político. Assim, organizam-se e desorganizam-se de modo não linear e imprevisível, segundo o autor.

**i) O design e o uso de uma interface são práticas políticas:** No contexto educacional, as práticas utilizadas em sala de aula, ainda hoje, foram criadas no século 18 para atender às demandas da época durante a Revolução Industrial: “Educação para as massas”, ou seja, todos os alunos recebiam o mesmo tipo de conhecimento. Todavia, esse modelo na contemporaneidade está em crise, segundo Scolari (2018) e precisa de uma interface escolar atualizada, não só menos industrial, como também mais conectada, em rede, especialmente, direcionada ao que os alunos se interessam.

De acordo com o autor, a interface é o “local de conflitos” entre microinterações (o sujeito em frente a um dispositivo) e macrointerações (na gastronomia, partidos políticos, sindicatos, escolas, universidades, etc.). O autor afirma “que tanto as interfaces individuais ou institucionais não são neutras: tanto do lado designers quanto usuários: formulam e reformulam estratégias e táticas, definem posição, fazem avanços, sofrem contratempos como em qualquer confronto” (SCOLARI, 2018, p.12).

**j) A interface é o lugar da inovação:** As interfaces estão em atualização constante, a fim de encontrar melhorias e seus espaços de interação, ou em uma escola pública, partidos políticos ou sindicatos, não bastando apenas conhecê-las, mas sim buscando inovações, soluções práticas, atualizações desses sistemas, pois de acordo com o autor, que foram criados para uma sociedade industrial que não existe mais. Diante disso, “a interface é um lugar de inovação. Elas precisam ser redesenhadas.” (SCOLARI, 2018, p.12).

Além das características já tratadas para discutir a importância das interfaces é necessário compreender os procedimentos de análises de uma interface, que Scolari (2018) utilizou três categorias, a saber: i) Identificação de atores; ii) Identificação de relacionamentos; iii) Identificação do processo.

#### **i) Identificação de atores**

Segundo Scolari (2018), os atores podem ser humanos (individuais e institucionais) e tecnológicos. Os atores humanos são tanto os alunos, professores e pessoal de serviços, quanto as autoridades escolares e os atores institucionais são os regulamentos internos, locais, estaduais que regulamentam os processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as secretarias e ministérios da educação, as instituições onde os professores se formaram, entre outros. Por fim, atores tecnológicos que são utilizados em sala de aula, desde as tecnologias mais tradicionais como o quadro negro, giz, mesas quanto a projetores, computadores, lousas digitais, segundo Scolari (2019).

#### **ii) Identificação de relacionamentos**

Para Scolari (2019), existem diferentes tipos de relacionamentos em uma interface. O autor destaca três: relação unilateral, bidirecional, multidirecional. Na relação unilateral, que nos remete a um ensino tradicional, não existe um diálogo entre professor e aluno. O professor está no centro do processo, isto é, não há uma relação dialógica entre as partes, fortalecendo



assim a relação entre opressor e oprimido, como analisou Freire em “A concepção bancária da educação como instrumento de opressão”,

A educação “bancária” cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1996, p.57-58).

Por outro lado, o professor pode escolher por uma relação bidirecional na qual professores e os alunos beneficiam-se dos mesmos recursos de sala de aula, tais como materiais didáticos, áudio, vídeo; além do mais estes recursos podem ser emitidos em ambas as direções, permitindo que haja interações professor-alunos, alunos-professor; por seu turno, há o relacionamento multidirecional que considera tanto a possibilidade do professor interagir com seus alunos, quanto os alunos interagirem com seu professor, bem como os alunos interagirem entre si, cuja participação no processo do ensino e aprendizagem deverá ser tanto de toda comunidade escolar, quanto de cidades, de estados, de países.

### **iii) Identificação do processo**

Para o autor, os processos a serem analisados são: I) Processos de significância; II) Processos de produção, circulação e consumo; III) Processos de convergência e divergência; IV) Processos de inclusão e exclusão; V) Processos de coevolução; VI) Processos (Re) design da interface, a saber:

#### **I) Processos de significância:**

De acordo com o autor, é a interface do usuário, isto é, “a troca interpretativa entre o usuário e um dispositivo”, tanto em nível individual (o professor ou aluno aprendendo sobre um novo equipamento ou os procedimentos de uma aula *online*), quanto nível coletivo (o que a escola pode proporcionar em termos de ascensão social) “cada vez mais teremos que incorporar na análise processos de significação entre dois atores tecnológicos.” (SCOLARI, 2019, p.8).

#### **II) Processos de produção, circulação e consumo**

Segundo o autor, para a elaboração de uma aula, o professor deve “consumir” o tema da aula, consultando livros ou outras fontes, para assim, produzir sua aula. Nas palavras do

autor a partir de Marx: “para criar bens, por exemplo, é necessário consumir outros bens; da mesma forma, o consumo leva à produção de novos bens.” (SCOLARI, 2019, p.8).

### III) Processos de convergência e divergência

Antes da pandemia, as aulas aconteciam em uma sala de aula tradicional. Durante a pandemia, as aulas passaram a ser virtuais (por exemplo, nas plataformas da *Google* e da *Microsoft* analisados nesta pesquisa). Essa mudança do tradicional para o virtual, segundo o autor, é chamado processo de convergência, “quando dois ou mais atores ou interfaces se unem para gerar uma nova interface”. Por outro lado, o processo de divergência, de acordo com o autor, são as aulas em sala de aula, onde temos as aulas e as aulas em laboratórios, onde fazemos experiências, ou seja, são dois lugares distintos, como explica o próprio autor,

Poder-se-ia dizer que a evolução sociotecnológicas é a história das suas convergências e divergências: a imprensa como convergência de atores (prensa para o vinho, o livro manuscrito como modelo, tipo móvel com metal, etc.) ou a divergência entre aeronaves supersônicas e subsônicas após a Segunda Guerra Mundial. (SCOLARI, 2019, p.9).

### IV) Processos de inclusão e exclusão

No ensino remoto, por exemplo, recursos tecnológicos foram incluídos para o desenvolvimento das aulas, tanto síncronas como assíncronas, a fim de que os alunos continuassem os estudos. No entanto, de acordo com autor, esse processo de incorporação de um novo ator ou outra interface, geraria uma outra interface e maior, ou seja, “uma sala de aula com computador e projetor não é a mesma que sem esses atores” (SCOLARI, 2019, p.9).

Do mesmo modo, concordamos com o autor que uma aula *síncrona*, com participação e interação de professor e alunos, utilizando-se de recursos digitais tecnológicos, tendo como suporte as plataformas digitais para momentos assíncronos, definitivamente, uma aula não será a mesma com a adição desses atores.

Ademais, em nosso contexto de pesquisa, quando incluímos recursos digitais tecnológicos, tivemos que excluir outros: a sala de aula tradicional foi substituída (por medidas de segurança) para *on-line*; com a utilização de uma lousa digital, a lousa tradicional foi substituída; para o autor: “Às vezes, a exclusão é consequência de uma inclusão: nesse caso, um ator substitui o outro” (SCOLARI, 2019, p.10).

### V) Processos de coevolução

Para o autor, “assim como as espécies biológicas coevoluem, também os atores das redes sociotecnológicas vivenciam processos coevolutivos” (SCOLARI, 2019, p.10).

A coevolução pode ocorrer entre atores tecnológicos (por exemplo, entre facas e garfos) ou entre atores humanos e tecnológicos (por exemplo, a coevolução das relações professor-aluno e a distribuição de carteiras na sala de aula). Essas relações entre os atores são dialéticas e constituem um dos principais motores da evolução das interfaces. (SCOLARI, 2019, p.10)

## VI) Processos de (Re) design da interface

Para o autor, não é o suficiente apenas entender sobre os sistemas das escolas públicas, dos partidos políticos ou sindicatos, mas sim, temos que trabalhar para modificá-los, redesenhá-los e melhorá-los, a fim de que dialoguem com o momento presente. Pois muitos desses sistemas, argumenta o autor, “foram criados para uma sociedade industrial que não existe mais.”

Uma alternativa é introduzir novos atores na sala de aula, incorporando um ator humano - por exemplo, um artista que trabalha com alunos e professores - ou tecnológico - utilizando um aplicativo para criar memes inspirados nas figuras retóricas do curso de Letras-. De qualquer forma, talvez, a grande transformação pendente nas interfaces educacionais não venha do lado de seus atores, mas da mudança na relação entre os atores humanos, algo que Paulo Freire já defendia há meio século quando se propunha a partir de uma educação monológica para outra dialógica e <sup>48</sup>horizontal. (SCOLARI, 2019, p. 9-10, tradução nossa)

Outrossim, a partir das discussões sobre plataformas e interfaces apresentadas por Tori (2017), Filatro (2008) e Scolari (2018), entre outros, consideramos, nesse contexto de pesquisa, a utilização destes recursos digitais tanto nos momentos síncronos, como assíncronos, bem como as dificuldades encontradas pelo professor-pesquisador para lecionar inglês de modo remoto, tendo como recorte não só as funcionalidades deste plataformas, a fim de lecionar , aplicando a pedagogia do Pós-Método, conforme Kumaravadivelu (2003), mas também as algumas possibilidades e limites de interação e medição pelas plataformas, bem como as questões sociais, políticas e educacionais que envolveram seus usos durante a pandemia.

Deste modo, quando discutirmos a utilização das plataformas digitais como AVAs e suas funcionalidades, neste contexto de pesquisa, estamos nos referindo aos ambientes virtuais ou ecossistemas da *Google e da Microsoft* e suas interfaces, como discutidos em Scolari (2019),

---

<sup>48</sup> ¿Cómo podemos cambiar una interfaz educativa? Una alternativa es introducir nuevos actores en el aula, incorporando a un actor humano –por ejemplo un artista que trabaje con alumnos y maestros- o tecnológicos – usar una aplicación para crear memes inspirados en las figuras retóricas en la asignatura de Lengua-. De todas formas, quizá, la gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos, algo que ya sostenía Paulo Freire hace medio siglo cuando proponía pasar de una educación monológica a otra dialógica y horizontal. (SCOLARI, 2019, p. 9-10)

Tori (2017), Filatro (2015) *et al*, bem com o aplicativo de conversa da *Meta, o Whatsapp*. Entretanto, este aplicativo era opcional para os alunos.<sup>49</sup>

## 1.2 Ensino e aprendizagem de LE pelas plataformas digitais

A busca por um único método ou abordagem que pudesse ser utilizado em qualquer lugar e por qualquer pessoa do planeta sempre foi um sonho de professores de línguas. Todavia, por ser um processo complexo e com muitas variáveis, tais como, “contexto social, cultural e institucional, proficiência do docente, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala, diferentes interpretações das características dessa abordagem” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.9).

Diante disso, todos esses fatores devem ser levados em consideração no ensino e aprendizagem de línguas, pois a cada novo método criado em razão dos limites ou dificuldades do anterior, de sua eficácia ou não, o método e/ou abordagem têm sido responsabilizados pelos baixos resultados no ensino de língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.186; RICHARDS & RODGERS, 2001, p.159).

A respeito de utilizar um único método ou abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas, alguns autores nos anos 90 questionaram se haveria ou não algum ideal para todos os alunos e em qualquer lugar de acordo com Prabhu (1990); ou mesmo, segundo Allwright (1991), proclamou a morte do método; por fim, o pesquisador Kumaravadivelu (1994) chamou sua hipótese de condição Pós-Método e depois de Pedagogia do Pós-método (PPM), ou de um movimento para “além do método”, como descritos por Vieira-Abrahão (2015) em seu artigo comparativo entre AC e PPM.

Além do mais, para Prabhu (1990), “não há um melhor método de ensino”, mas sim um senso de plausibilidade, isto é, de que forma, os docentes utilizam das suas percepções sobre do que os alunos necessitam aprender ou não em seus contextos escolares.

No entanto, com a chegada da pandemia, um “novo” modelo de educação temporário foi imposto aos professores e alunos: o ERE. Todas as aulas pelas plataformas digitais (síncronas e assíncronas) pertencentes a *Google e Microsoft*, evidenciando, como é descrito por Micheal Apple (2012), que “para o Norte ganhar, o Sul deve perder”; e nesta relação de poder, como consequência, os professores não tiveram outra escolha, mesmo criticando e falando, não

---

<sup>49</sup> Neste momento, acreditamos oportuno esclarecer que embora, estas plataformas digitais e este aplicativo de conversa possuem utilizações, funcionalidades, aparatos, formatos e portabilidades diferentes, nesta pesquisa não aprofundaremos estas questões; optamos por deixá-los lado a lado, pois foram recursos utilizados diariamente no ERE nas aulas síncronas e assíncronas exclusivamente para fins pedagógicos.

foram ouvidos; tiveram que aceitar este formato como “única saída” e “não como melhor método de ensino” que fora oferecido. Para os governantes, uma medida rápida e “segura”. Segundo Apple (2012),

quando os prédios educacionais estão pegando fogo, e eu como professor preciso escapar dele, e me são oferecidas duas janelas, em que a da direita diz “aqui está um currículo multicultural para você professor” e a da esquerda são oferecidos textos e livros escritos numa linguagem que os professores não conhecem/dominam/usam, com o fogo chegando mais perto muitos professores acabam pulando na janela da direita. Isto tem implicações também para nós na universidade, porque precisamos redefinir o que conta como bom trabalho, que o multiculturalismo não seja apenas um slogan e que possamos ser capazes de mostrar concretamente como uma experiência multicultural seria na prática. Precisamos reconstruir a nós mesmos. (APPLE, 2012, p.181)

Posto isto, as gigantes da tecnologia mundial, *Google* e *Microsoft*, que tinham firmado contratos com o governo do estado anterior da pandemia, tanto com o Centro Paula Souza<sup>50</sup>, pela Secretaria do Desenvolvimento, quanto pela Secretaria da Educação<sup>51</sup>, continuaram a oferecer seus serviços digitais, adequando, mudando, acrescentando devido às novas demandas que o ERE exigia. Por outro lado, o professor-pesquisador teve que adequar seu planejamento para o ERE, que de acordo com Prahbu (1990), tais adaptações seriam capazes de identificar sua “intuição pedagógica” e “o entendimento subjetivo do professor acerca do ensino que ministra”. Para Hall (1990), corroborando com o autor,

(...) o ensino age sobre o aprendizado e como este ocorre, [pois] professar a crença num método pode meramente demonstrar o quão congelado está o senso de plausibilidade de um professor e o quão inseguro ele se sente frente às rotinas do ensino” (HALL, 1990, p. 18).

Sendo assim, o professor-pesquisador pesquisou “não por métodos alternativos, mas alternativa ao método”, a fim de adequar-se ao novo contexto atual, utilizando uma abordagem que trabalhasse com outras possibilidades. Diante disso, Kumaravadivelu (2003), na mesma direção de questionar a rigidez dos métodos, em seu livro *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*, trouxe a discussão sobre a Pedagogia do Pós-Método como “uma alternativa para método e não um método alternativo”, argumentando que “os métodos são baseados em conceitos idealizados voltados para contextos idealizados”<sup>52</sup>(KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28, tradução nossa). Essa visão deixa claro para autor que:

<sup>50</sup><https://news.microsoft.com/pt-br/centro-paula-souza-agora-tem-ferramentas-de-nuvem-e-inteligencia-artificial-da-microsoft/>

<sup>51</sup> <https://expansao.co/secretaria-de-educacao-utiliza-plataforma-da-google-no-trabalho-a-distancia/>

<sup>52</sup> “Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.”

A pedagogia pós-método permite-nos ir além e superar as limitações da pedagogia baseada no método. Aliás, eu uso o termo pedagogia, em um sentido amplo para incluir não apenas questões relativas às estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares, e as medidas de avaliação, mas também uma vasta gama de experiências políticas e socioculturais e históricas que influenciam direta ou indiretamente no ensino de L2. Em uma definição tão ampla, eu visualizo pedagogia a pedagogia pós-método como um sistema tridimensional constituída de parâmetros pedagógicos da particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa)<sup>53</sup>

De acordo com o autor supracitado, usar um único método seria incapaz de atender a todas as complexidades que compõem o aprendizado de um novo idioma, desde a cognição de professores e alunos, isto é, o processo de adquirir um conhecimento, às necessidades culturais, como por exemplo, do que os alunos do século XXI necessitam ou interessam aprender?

Para Kumaravadivelu (2003), com a pedagogia do pós-método, professores e alunos deveriam ser mais autônomos e o “pragmatismo baseado em princípios, concentra-se, portanto, em como a aprendizagem em sala de aula pode ser moldada e gerenciada por professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica” (KUMARAVADIVELU, 2012, p.10, tradução nossa<sup>54</sup>). Para Almeida Filho (2013), que foi um dos responsáveis pela difusão da Abordagem Comunicativa ao Brasil, a AC com muitas características semelhantes a PPM, a saber:

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30).

Esta definição deixa claro que para o autor, diferentemente do método, que foi discutido anteriormente, que impõe conteúdos, procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e está relacionada a crenças, filosofia, pressupostos teóricos, contexto e público alvo, corroborando com Hall (1963), Larsen Freeman (1986), Almeida Filho (2013).

Ademais, de acordo com Larsen Freeman (1986) e Almeida Filho (2013) e outros, trabalhar a competência comunicativa com os alunos é o foco principal da AC. Para essa abordagem, trabalhar a interação entre seus pares ou professores de forma mais significativa é

<sup>53</sup> Tradução livre de: Postmethod pedagogy allows us to go beyond, and overcome the limitations of, method-based pedagogy. Incidentally, I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures but also a wide range of historic political and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education. Within such a broad-based definition, I visualize postmethod pedagogy as a three-dimensional system consisting of pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34).

<sup>54</sup> Principled pragmatism thus focuses on how classroom learning can be shaped and managed by teachers as a result of informed teaching and critical appraisal.

de extrema importância. Assim, na próxima seção, discutiremos as principais semelhanças da Abordagem Comunicativa (AC) e que a diferença da Pedagogia do Pós-Método (PPM), utilizada em nosso contexto de pesquisa.

### **1.2.1 Da Abordagem Comunicativa e da Pedagogia do Pós-Método**

De acordo com Vieira-Abrahão (2015), a PPM é uma atualização da AC, como observado neste trabalho. Além disso, a AC, de acordo com Hall (2011), é muito vasta, como ele mesmo o denomina, como sendo um termo guarda-chuva, podendo ser forte e fraca: na AC forte, o foco está em seu uso, isto é, no modo como os falantes da língua inglesa realmente falam esse idioma sem ou pouca interferência dos docentes; e na AC fraca, o foco estaria nas estruturas, tendo como foco o estudo gramatical e, depois, seu uso comunicativo. Conforme explanado por Vieira-Abrahão (2015):

Em nosso país, pode-se encontrar a primeira versão em escolas de idiomas ou centros de línguas, enquanto que a segunda parece predominar no ensino de línguas nos cursos de Letras nas universidades, em decorrência da preocupação não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também com o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor. Entende-se que ele precisa ter um profundo conhecimento da estrutura da língua-alvo para poder ensinar. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.26).

O autor da PPM, Kumaravadivelu (2003), por outro lado, explica essa pedagogia a partir de três parâmetros diferentes: da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade. Para isso, utiliza-se de dez macroestratégias, “como princípios norteadores” conforme apresentaremos a seguir.

Além disso, na PPM, Kumaravadivelu (2003; 2006) analisa o ensino de línguas por três parâmetros, um sistema tridimensional, com muitas semelhanças com a AC, a saber: o Parâmetro da Particularidade, da Praticidade e da Possibilidade, como mostrado na Figura 2 abaixo.

### **Figura 1 - Parâmetros de uma pedagogia pós-método**

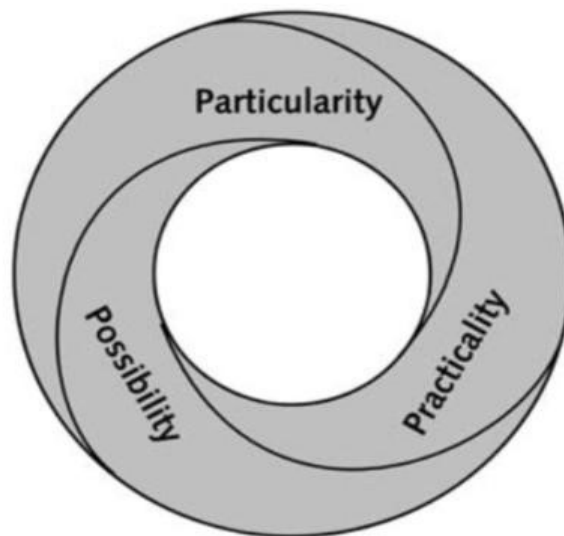


Figure 2.1. Parameters of a postmethod pedagogy

Fonte: KUMARAVADIVELU (2003, p.37, adaptado.)

### 1.2.2. Parâmetro da Particularidade

Kumaravadivelu (2003) parte do princípio de que o professor deve ser autônomo, isto é, deve observar suas ações, encontrar soluções e testar novamente para ver se as ações estabelecidas foram as mais apropriadas, e também, que cada situação de ensino é única.

Na Pedagogia da Particularidade, de acordo com o autor, deve referir-se a um grupo particular de professores, a fim de ensinar um grupo particular de alunos, com objetivos e contextos institucionais específicos, inseridos dentro de um meio sociocultural particular.

Por essa razão, não é possível ter somente um objetivo, tão quanto um único método ou uma única abordagem pré-determinados, nem em sala de aula física nem virtual, fazendo uso ou não de tecnologias digitais, tais como as plataformas usadas nesse período. Observemos, por exemplo, a definição do autor para o primeiro parâmetro:

Parâmetro da particularidade, requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa)<sup>55</sup>

<sup>55</sup> First and foremost, any post method pedagogy has to be a pedagogy of particularity. That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34)



Desse modo, a PPM poderia ser “uma alternativa ao método e não um método alternativo” aplicada no decorrer desse período pandêmico ou pós-pandêmico, com o suporte das tecnologias digitais. Entretanto, segundo o autor, deverá haver uma mudança de postura do professor, a respeito de observar sua própria prática pedagógica diária, refletir sobre ela, a fim de tomar ações contínuas, baseadas em todo esse processo de observação, reflexão e ação, para que assim, os docentes possam “teorizar a prática e praticar a teoria”.

Em consonância com a concepção de Kumaravadivelu (2003), onde os docentes de ensino de línguas têm um objetivo específico que é ensinar um outro idioma, levando em consideração a realidade local, buscando interações, a fim de promover uma aprendizagem significativa para os alunos durante esse período.

Do mesmo modo, as instituições de ensino em nosso contexto, o Centro de Estudos de Línguas e Centro Paula Souza, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, deveriam conhecer e reconhecer as necessidades específicas de cada escola; e na medida do possível, tomar não só decisões situadas, como também, permitir que os diretores, coordenadores e professores direcionem as especificidades de cada unidade, com o objetivo de encontrar soluções criativas e práticas em seus contextos, como discutidas no próximo parâmetro.

### **1.2.3 Parâmetro da Praticabilidade**

O segundo parâmetro é o da Praticabilidade. Kumaravadivelu (2003) enfatiza que os professores devem “teorizar sua prática e praticar sua teoria”, o autor não relaciona esse parâmetro somente a uma prática pedagógica, fazendo com que os docentes sejam “vistos meramente como aqueles que implementam teorias de profissionais.” (KUMARAVADIVELU, p. 540-1), mas sim, de um professor intelectual, cuja função é criar novas teorias e novas práticas a partir de seu contexto. Há, portanto, uma relação entre teoria e prática, em outras palavras, há a busca por um equilíbrio entre as teorias dos profissionais ou acadêmicos com teorias pessoais ou dos professores.

O Parâmetro de Praticabilidade envolve uma teoria da prática gerada pelo professor. Ele reconhece que nenhuma teoria da prática pode ser totalmente útil e utilizável a menos que seja gerada através da prática. Um corolário lógico é que é o professor praticante quem, com as ferramentas adequadas para exploração, é o mais adequado para produzir tal teoria prática. O exercício intelectual de tentar derivar uma teoria da prática permite que os professores entendam e identifiquem problemas, analisem e avaliem informações, considerem e avaliem alternativas e, em seguida, escolham a

---

melhor alternativa disponível que é então submetida a uma avaliação crítica adicional. Nesse sentido, uma teoria da prática envolve reflexão e ação contínuas. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.35, tradução nossa)

Posto isto, desde o início da pandemia, há tentativas por parte dos docentes de, não só melhorar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem em um ambiente virtual com o uso das TDICs, mas também, como trabalhar de forma mais interativa e/ou colaborativa entre professor-alunos, alunos-alunos, alunos-conteúdo.

No entanto, segundo Soto, Gregolin, Rangel (2009) “não basta definir um *layout* atraente e amigável e disponibilizar nele as ferramentas mais modernas do momento”, há a necessidade, de acordo os autores, de repensar questões que vão desde o trabalho docente às questões de entrega instrucional desses materiais, “entre uma infinidade de outros fatores”. Criando, assim, possibilidades de “novas teorias e novas práticas a partir de seu contexto” (SOTO, GREGOLIN, RANGEL, 2009, p.117).

#### 1.2.4 Parâmetro da Possibilidade

O terceiro parâmetro, a pedagogia da possibilidade, está alinhado à pedagogia crítica de Freire (1997)<sup>56</sup>, a qual discute que há sempre uma relação de poder e domínio em toda pedagogia, a fim de criar, sustentar e acarretar mais desigualdades sociais. Segundo o autor do pós-método,

No processo de sensibilização para a realidade sociopolítica vigente, o parâmetro da possibilidade também se preocupa com a identidade individual. Mais do que qualquer outro empreendimento educacional, o ensino de idiomas oferece a seus participantes desafios e oportunidades para uma busca contínua na formação identitária e na transformação social (KUMARAVADIVELU, 2003, p.36, tradução nossa)<sup>57</sup>

Além disso, o autor discute que as ações dos docentes não devem ser apenas pedagógicas, mas sim, que promovam obrigações sociais, isto é, os contextos tantos sociais, econômicos e políticos, nos quais os docentes estão inseridos, podem trazer um despertar de

---

<sup>56</sup> Por Carlos Eduardo Moreira- Fonte: Dicionário Paulo Freire/ Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs), 2019, p. 116

- A criticidade para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado. Seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997)

<sup>57</sup> In the process of sensitizing itself to the prevailing sociopolitical reality, the parameter of possibility is also concerned with individual identity. More than any other educational enterprise, language education provides its participants with challenges and opportunities for a continual quest for subjectivity and self-identity for

uma consciência política entre os participantes, promovendo, assim, possíveis transformações sociais e identitárias.

Diante disso, discussões interdisciplinares a partir da sala de aula sobre temas ou situações reais que façam sentido para os educandos e educadores, podem promover reflexão e ação entre eles, despertar um senso crítico dos educandos, bem como, o desenvolvimento da autonomia. Freire (2009) nomeou essas atividades críticas de “temas geradores”.<sup>58</sup>

Para concluir, o autor sugere que visualizemos essa pedagogia do Pós-Método tridimensionalmente com os parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade. Todavia, isso “varia de contexto para contexto, dependendo do que os participantes contribuem para que isso ocorra”. A seguir, apresentamos uma síntese dos três parâmetros nas palavras do próprio autor:

O parâmetro de particularidade busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e específica ao local, que se baseia em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. O parâmetro da praticidade busca romper a relação de papéis reificada, capacitando e encorajando os professores a teorizar a partir de sua prática e a praticar o que teorizam. O parâmetro de possibilidade busca explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem com eles para a sala de aula, para que também possa funcionar como um catalisador para uma busca contínua pela formação da identidade e transformação social. Inevitavelmente, as fronteiras do particular, do prático e do possível são confusas, as características desses parâmetros se sobrepõem. Cada um molda e é moldado pelo outro. Eles se entrelaçam e interagem entre si em uma relação sinérgica em que o todo é maior do que a soma de suas partes (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37, tradução nossa)

Para Vieira-Abrahão (2015), ao analisar e desenvolver, comparativamente, um quadro entre a AC e a PPM, concluiu que a “AC foi primeiro movimento da PPM”, por entender que um único método não seria suficiente para preencher todas as lacunas do ensino e aprendizagem. Compreendemos, portanto, que ambas as abordagens tanto dialogam como complementam-se, bem como, servirão de base para analisarmos os planos de aulas de 2020, antes e durante a pandemia. A Figura a seguir foi desenvolvida pela autora para mostrar essa comparação:

Quadro 1- Parâmetros da Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
----------------------	------------------------

<sup>58</sup> O Parâmetro da Possibilidade está em consonância com as teorias de Paulo Freire. Os “temas geradores” estão na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2009). Nessa obra, o autor destaca a importância de trabalhar com temas, a fim de estimular tanto a criticidade ou cidadania dos educandos, tornando-os mais reflexivos sobre sua importância na sociedade.

<i>Parâmetro da particularidade:</i> busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, sócio- culturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
<i>Parâmetro da praticidade:</i> o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
<i>Parâmetro da possibilidade:</i> procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da AC: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Fonte: (VIEIRA-ABRAHÃO 2015, p.33)

Autores como Bell (2003), Liu (1995) e Vieira-Abrahão (2015) consideram a PPM como uma síntese, uma retomada ou uma atualização da AC. Segundo os autores, os focos na AC e da PPM são o interesse, o contexto dos alunos, a reflexão constante da prática dos docentes, promoção da criticidade para uma transformação social. Posto isto, na próxima seção, discorreremos sobre as dez macroestratégias e os três parâmetros da Pedagogia do Pós-Método, segundo Kumaravadivelu (2003;2009) que utilizamos como categorias de análise desta pesquisa, relacionando-as tanto com os recursos das ferramentas digitais, quanto à mediação pedagógica.

### 1.2.5 As dez macroestratégias da Pedagogia do Pós-método

Para entender a concepção da PPM, Kumaravadivelu (2003) propôs, portanto, um *framework*<sup>59</sup> com dez macroestratégias para orientar o professor na implementação do pós-método, definidas por ele como “princípios orientadores que têm origem em *insights* históricos, teóricos, empíricos e experienciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.”

Macroestratégias são definidas como princípios orientadores derivados de insights históricos, teóricos, empíricos e experienciais relacionados à aprendizagem e ensino de uma segunda língua. Uma macroestratégia é, portanto, um plano geral, uma diretriz ampla baseada na qual os professores serão capazes de gerar suas próprias microestratégias específicas da situação, baseadas em necessidades ou técnicas em sala de aula. Em outras palavras, as macroestratégias são operacionalizadas em sala de aula por meio de microestratégias. As macroestratégias sugeridas e as macroestratégias situadas podem auxiliar os professores de uma segunda língua à

<sup>59</sup> De acordo com Cambridge Dictionary: *Framework* é um sistema de regras, ideias ou crenças que é usado para planejar ou decidir algo. Podemos compreender que, neste caso específico, trata-se de uma “matriz de referência”.

medida que começam a construir sua própria teoria da prática. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 38)

As macroestratégias são esquematizadas pelo autor na seguinte “roda pedagógica” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.38):

Figura 2 - A Roda Pedagógica

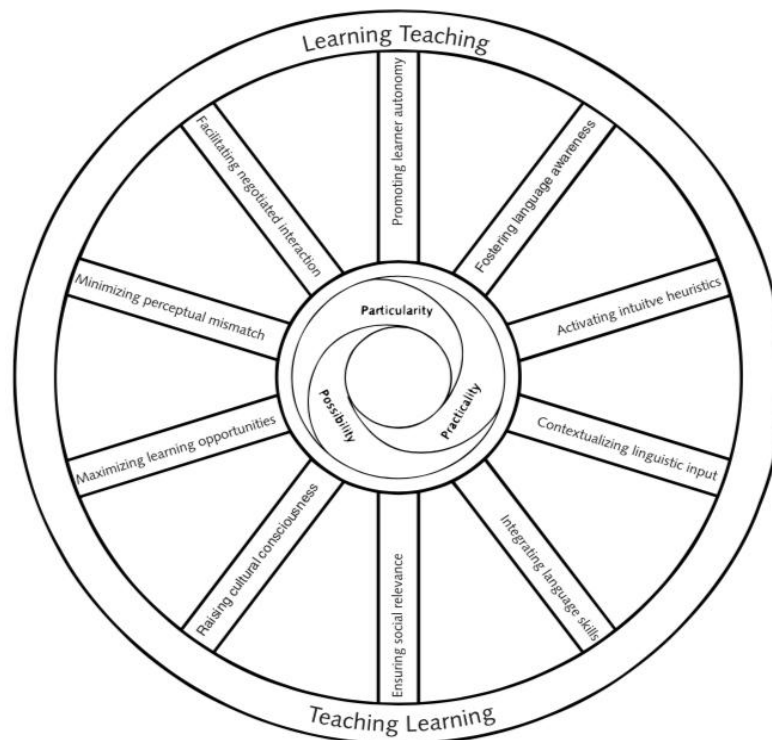


Figure 2.2. The Pedagogic Wheel

Fonte: (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 38)

As dez macroestratégias propostas pelo autor são “orientações gerais, neutras do ponto de vista teórico e metodológico” e não devem ser interpretadas como uma tentativa de transmitir qualquer qualidade prescritiva, em outras palavras, as macroestratégias não devem ser estáticas ou engessadas<sup>60</sup>.

Segundo o autor, isso não significa que o docente deva usar qualquer metodologia sem parâmetros ou critérios em suas aulas. Para essa conduta sem princípios, a qual repugna, ele

<sup>60</sup> No texto original em inglês, o autor utilizou a palavra “*frozen*”, em uma tradução livre, em contexto de Língua Portuguesa, optamos traduzir metáfora por “engessada”.

chamou de “ecletismo metodológico”. O que autor defende é um ecletismo baseado em princípios, ou seja, baseado em dez macroestratégias, as quais devem ser utilizadas como parâmetros mais particulares e específicos, desempenhadas em contextos locais.

Segundo o autor, devemos ter em mente que as dez macroestratégias são “para facilitar o crescimento e desenvolvimento da própria teoria da prática dos professores”, a saber:

### **I) Maximizar oportunidades de aprendizagem:**

Nessa primeira macroestratégia, os professores não só criam oportunidades de aprendizagem para os alunos, como também, usufruem das aprendizagens criadas por eles, ou seja, “os professores precisam encontrar um equilíbrio entre seu papel como planejadores de atos de ensino e seu papel como mediadores de atos aprendizagem” (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 201-202).

Além disso, as dúvidas de um aluno em sala de aula pode ser uma oportunidade de maximizar a aprendizagem de outros alunos com o mesmo questionamento; perder essa oportunidade de explicar essa dúvida para todos, enfatiza o autor, é uma falha do professor a qual poderia ser evitada se utilizasse essa macroestratégia como referência. (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 201-202).

Nessa macroestratégia, assim, o autor “concebe o ensino como um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem, processo no qual os professores encontram equilíbrio entre seu papel tanto como gestores, quanto mediadores da aprendizagem”, em outras palavras, o professor tem a autonomia de criar oportunidades de aprendizagem e adaptá-las; Kumaravadivelu (2003) acredita que “a melhor maneira de maximizar as oportunidades de aprendizagem em nossas aulas é por meio do envolvimento significativo do aluno” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 48).

### **II) Facilitar interações negociadas:**

Esta segunda macroestratégia refere-se à interação significativa aluno-aluno, aluno-professor em sala de aula, na qual os alunos têm não só, a liberdade, a flexibilidade, o direito de expressar, mas também, são encorajados a iniciar o tópico e falar, não apenas reagir e responder. Há evidências contundentes, segundo o autor, de que quando há oportunidade de interação negociada que acelera compreensão e produção, a saber:

Estudos sobre modificações interacionais demonstram que o que permite ao aprendiz ir além de suas atuais capacidades receptivas e expressivas são oportunidades de modificar e reestruturar sua interação com seus interlocutores até que a compreensão

mútua seja alcançada. Produção, como oposta à compreensão, pode muito bem ser o gatilho que força os alunos a prestar atenção à forma, à relação entre forma e significado e aos meios gerais de comunicação. (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 202, tradução nossa).

Sobre a interação dos alunos em aulas de línguas, o autor reflete sobre o uso indiscriminado dos termos “falar, dialogar, conversar, interação coloquial, negociação e interação negociada. No entanto, para entender como esses termos podem ser mais bem definidos em um contexto específico de insumo, interação e desenvolvimento em línguas, o autor faz uso das três macros funções propostas por Micheal Halliday (1985), (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 202) a saber, i) interação como atividade textual; ii) interação como atividade ideacional; iii) interação como atividade interpessoal.

i) A interação como atividade textual, segundo o autor, refere-se a importância dos aspectos não só linguísticos, mas também, metalinguísticos necessários para compreender, isto quais estruturas e mecanismos utilizados para falar uma língua, de acordo com o autor,

[...]A dimensão linguística lida com sinais fonológicos, sintáticos e semânticos que permitem aos alunos e seus interlocutores compreender a entrada e transmitir mensagens conforme pretendido. A dimensão metalinguística trata da consciência da linguagem necessária para falar sobre as estruturas e a mecânica da linguagem (KUMARAVADIVELU, 2003, P. 102, tradução nossa)<sup>61</sup>

ii) A interação como atividade interpessoal, refere-se a como utilizamos a língua para comunicarmos como as pessoas. Segundo o autor,

[...] envolve características sociolinguísticas da linguagem necessárias para estabelecer papéis, relacionamentos e responsabilidades. Ele se concentra nas nuances da compreensão interpessoal, especialmente aquelas necessárias para abrir e manter canais de conversação e para identificar e reparar falhas de comunicação. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 102, tradução nossa)<sup>62</sup>

iii) A interação como uma atividade ideacional, refere-se as ideais e/ou emoções reais ou imaginárias do presente ou do passado trazidas pelas experiências de vida de cada falante, “dentro, ao redor e fora do contexto de ensino e aprendizagem situados” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 102)

<sup>61</sup> Interaction as a textual activity refers mainly to the use of linguistic and metalinguistic features of language necessary for understanding language input. The linguistic dimension deals with phonological, syntactic, and semantic signals that enable learners and their interlocutors to understand input and transmit messages as intended. The metalinguistic dimension deals with the language awareness necessary to talk about language structures and mechanics.

<sup>62</sup> Interaction as an interpersonal activity refers to the use of language to promote communication between participants. It thus involves sociolinguistic features of language required to establish roles, relationships, and responsibilities. It focuses on the nuances of interpersonal understanding, especially those necessary to open and maintain conversational channels and to identify and repair communication breakdowns

Especificamente, ele se concentra nas ideias e emoções que os participantes trazem com eles com base em suas experiências vividas, passadas e presentes. Também envolve uma consciência cognitiva e uma sensibilidade sociocultural para o mundo externo e seu impacto na formação de identidades individuais. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 102, tradução nossa)<sup>63</sup>

Para o autor, essa divisão das atividades interacionais foi feita para facilitar a análise e compreensão dos estudos interacionais de uma L.E. Ele reitera que as três acontecem ao mesmo tempo. Na seção de análise trouxemos alguns exemplos utilizados pelos professor-pesquisador a fim de facilitar interações negociadas.

### III) Minimizar incompatibilidades perceptuais

Segundo o autor, em toda comunicação há a possibilidade de ambiguidades. Isso aumenta ainda mais, quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas. Esta macroestratégia enfatiza o reconhecimento de incompatibilidades perceptivas potenciais não só entre as intenções do professor e as interpretações do aluno, mas também do professor e do formador de professores, “mesmo a aula sendo bem preparada e executada, haverá alguma incompatibilidade entre a intenção do professor e a interpretação do aluno” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 206).

Em outras palavras, tanto professor e alunos devem estar sensíveis ao processo de ensino e aprendizagem, tanto na maneira que o professor prepara a atividade, quanto no modo que o aluno percebe a aula, bem como, interpreta as intenções do professor, a fim de que essas incompatibilidades sejam minimizadas.

Para isso, Kumaravadivelu descreve dez fontes potenciais que devemos estar cientes. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 203-204), a saber: aspectos cognitivos, comunicativos, linguísticos, pedagógicos, estratégicos, culturais, avaliativos, procedimentais, instrucionais ou atitudinais, a saber: <sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Interaction as an ideational activity refers to an expression of the participants' own experience of the processes, persons, objects, and events of the real or imaginary world in, around, and outside the situated learning and teaching context. Specifically, it focuses on ideas and emotions participants bring with them based on their lived experiences, past and present. It also involves a cognitive awareness of, and a sociocultural sensitivity to, the external world and its impact on the formation of individual identities.

<sup>64</sup> (There are at least ten potential sources of perceptual mismatch that we should be aware of (Kumaravadivelu, 1991): 1. *Cognitive*: a source that refers to the knowledge of the world and mental processes through which learners obtain conceptual understanding of physical and natural phenomena; 2. *Communicative*: a source that refers to skills through which learners exchange messages, including the use of communication strategies; 3. *Linguistic*: a source that refers to linguistic repertoire—syntactic, semantic, and pragmatic knowledge of the target language—that is minimally required to participate in classroom activities; 4. *Pedagogic*: a source that refers to teacher/learner recognition of stated or unstated, short- and/or long-term objective(s) of classroom activities; 5. *Strategic*: a source that refers to learning strategies, that is, operations, steps, plans, and routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information; 6. *Cultural*: a source that refers to prior knowledge of the



Quadro 2-Dez fontes potenciais para minimizar incompatibilidades

1. <b>Cognitivo:</b> uma fonte que se refere ao conhecimento do mundo e dos processos mentais por meio dos quais os alunos obtêm compreensão conceitual dos fenômenos físicos e naturais;
2. <b>Comunicativo:</b> uma fonte que se refere às habilidades pelas quais os alunos trocam mensagens, incluindo o uso de estratégias de comunicação;
3. <b>Linguístico:</b> uma fonte que se refere ao repertório linguístico - conhecimento sintático, semântico e pragmático da língua-alvo - que é minimamente necessário para participar das atividades em sala de aula;
4. <b>Pedagógico:</b> uma fonte que se refere ao reconhecimento do professor / aluno de objetivo (s) declarado (s) ou não declarado (s), de curto e / ou longo prazo das atividades em sala de aula;
5. <b>Estratégico:</b> uma fonte que se refere às estratégias de aprendizagem, ou seja, operações, etapas, planos e rotinas utilizadas pelo aluno para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação;
6. <b>Cultural:</b> uma fonte que se refere ao conhecimento prévio das normas culturais da língua alvo minimamente necessárias para que o aluno compreenda as atividades em sala de aula;
7. <b>Avaliativa:</b> uma fonte que se refere a tipos e modos articulados ou não articulados de medidas de autoavaliação contínua usadas pelos alunos para monitorar seu desempenho em sala de aula;
8. <b>Processual:</b> uma fonte que se refere a caminhos declarados ou não declarados escolhidos pelo aluno para atingir um objetivo imediato. A fonte procedimental pertence a táticas de baixo para cima especificadas localmente e atualmente identificadas, que buscam uma resolução rápida para um problema específico disponível, enquanto a fonte estratégica, mencionada anteriormente, pertence a uma base ampla, de nível superior, de cima para baixo estratégia, que busca uma solução geral para uma situação geral de aprendizagem de línguas;
9. <b>Instrucional:</b> uma fonte que se refere aos direcionamentos e instruções dados pelo professor e / ou indicadas pelo redator do livro didático para ajudar os alunos a atingirem seu (s) objetivo (s); e
10. <b>Atitudinal:</b> uma fonte que se refere à atitude dos participantes em relação à natureza da aprendizagem e ensino de L2, a natureza da cultura da sala de aula e a natureza das relações do papel do participante.

Fonte: (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 203-204, tradução nossa)

O autor das macroestratégias chama a atenção do professor para a importância de se ter consciência dessas incompatibilidades, a fim de poder ajudar os alunos com maior eficácia diante de uma dificuldade em realizar atividades de sala.

#### IV) Ativar descobertas intuitivas (heurísticas)

---

target cultural norms minimally required for the learner to understand classroom activities; 7. *Evaluative*: a source that refers to articulated or unarticulated types and modes of ongoing self-evaluation measures used by learners to monitor their classroom performance; 8. *Procedural*: a source that refers to stated or unstated paths chosen by the learner to achieve an immediate goal. Procedural source pertains to locally specified, currently identified bottom-up tactics, which seek a quick resolution to a specific problem on hand, whereas strategic source, mentioned earlier, pertains to broad-based, higher-level, top-down strategy, which seeks an overall solution to a general language-learning situation; 9. *Instructional*: a source that refers to instructional directions given by the teacher and/or indicated by the textbook writer to help learners achieve their goal(s); and 10. *Attitudinal*: a source that refers to participants' attitude toward the nature of L2 learning and teaching, the nature of classroom culture, and the nature of participant role relationships.)

“Em contextos educacionais, o termo “heurísticas” refere-se ao processo de autodescoberta por parte do aluno”. Segundo o autor, essa macroestratégia destaca a importância do professor de fornecer bons exemplos de uso de língua (*rich environment*) durante a aula, a fim de que os alunos possam inferir, perceber e internalizar as regras que regem as estruturas gramaticais, sem serem ensinadas tradicionalmente sobre elas.

Deste modo, quando o aluno percebe a estrutura por ele mesmo, não através da gramática, mas pelos exemplos utilizados, este já estará sabendo as regras ou perto de sabê-las:

Ao aplicá-lo à aprendizagem e ao ensino de línguas, isso significa que uma tarefa importante que o professor de línguas enfrenta é criar um ambiente linguístico rico na sala de aula para que os alunos possam ativar suas heurísticas intuitivas e descobrir o sistema linguístico por si próprios. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 176)

Em consonância com o autor do Pós-Método, Diane Larsen- Freeman (2000) usou o termo “*Grammarling*” para focalizar mais no raciocínio do que nas regras, a fim de ajudar os alunos a descobrir padrões poderosos subjacentes aos padrões da língua:

Em contextos educacionais, heurísticas se referem ao processo de autodescoberta por parte do aluno. Também se refere a um método particular de ensino - “um método de ensino que permite aos alunos aprender descobrindo coisas por si próprios e aprendendo com suas próprias experiências, em vez de lhes contar coisas” (Cambridge International Dictionary of English, 1995, p. 666, tradução nossa).

O autor chama a atenção para essa questão complexa de que não importa a maneira de se aprender uma língua: seja através das regras ou pelo raciocínio, sempre será algo complexo. Na seção de análise, utilizamos alguns exemplos para ilustrar essa macroestratégia, utilizadas através das plataformas digitais.

## **V) Promover conscientização linguística**

Esta macroestratégia refere-se a qualquer tentativa de chamar a atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais de uma L.E, a fim de aumentar o grau de explicitação necessário para promover o aprendizado de L.E:

A linguagem está intrinsecamente tecida no tecido da vida humana. Está intimamente ligada à relação entre mãe e filho, entre o eu e a sociedade, entre o pensamento e a ação, entre a guerra e a paz. É onipresente. Nós a usamos, fazemos mau uso e abusamos dela. E, no entanto, raramente pensamos nisso. Quase não notamos sua presença ao nosso redor. Raramente reconhecemos quando as pessoas a usam para controlar os outros. Quase não percebemos quando os políticos a manipulam para gerenciar a opinião pública (KUMARAVADIVELU, 2003, p.156, tradução nossa)<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Tradução livre de: Language is intricately woven into the fabric of human life. It is closely linked to the relationship between mother and child, between self and society, between thought and action, between war and

## VI) Contextualizar insumo linguístico

Esta macroestratégia destaca como o uso e uso da linguagem são moldados por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extra situacionais;

A comunicação em linguagem é inseparável de seu contexto comunicativo. Fora do contexto, a comunicação da linguagem faz pouco sentido. O que tudo isso significa para aprender e ensinar um L2 é que devemos apresentar aos nossos alunos a linguagem conforme ela é usada em contextos de comunicação, mesmo que seja selecionada e simplificada para eles; caso contrário, estaremos negando um aspecto importante de sua realidade. (idem, 2003, p. 204, tradução nossa)<sup>66</sup>

## VII) Integrar habilidades linguísticas

Esta macroestratégia refere-se à necessidade de integrar holisticamente as habilidades de linguagem tradicionalmente separadas e sequenciadas como ouvir, falar, ler e escrever;

Um tipo diferente de conexão existe na maneira como usamos as habilidades primárias da linguagem tradicionalmente identificadas como ouvir, falar, ler e escrever. Na prática da vida cotidiana, integramos continuamente essas habilidades. Na verdade, é raro o dia em que apenas ouvimos, ou apenas falamos, ou apenas lemos ou apenas escrevemos. Pense em como seria artificial e cansativo se, por algum motivo peculiar, decidirmos separar essas habilidades e usar apenas uma por um determinado período de tempo. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225, tradução nossa)<sup>67</sup>

## VIII) Promover autonomia do aprendiz

Segundo Kumaravadivelu (2006), “o aprendiz no Pós-Método é um aprendiz autônomo”. Para isso, o professor deve ajudá-lo “a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e a realizar as mudanças de atitude necessárias”. Dito isto, o autor discute que,

68

---

peace. It is all-pervasive. We use it, misuse it, and abuse it. And yet, we seldom think about it. We hardly notice its presence around us. We rarely recognize when people use it to control others. We barely notice when politicians manipulate it to manage public opinion (KUMARAVADIVELU, 2003, p.156, tradução nossa).

<sup>66</sup> Tradução livre de: Language communication is inseparable from its communicative context. Taken out of context, language communication makes little sense. What all this means to learning and teaching an L2 is that we must introduce our learners to language as it is used in communicative contexts even if it is selected and simplified for them; otherwise, we will be denying an important aspect of its reality. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 204, tradução nossa).

<sup>67</sup> Tradução livre de: A different kind of connectedness exists in the way we use the primary skills of language identified traditionally as listening, speaking, reading, and writing. In the practice of everyday life, we continually integrate these skills. Rare indeed is the day when we only listen, or only speak, or only read, or only write. Just think how artificial and tiresome it would be if, for some peculiar reason, we decide to separate these skills and use only one for a specified period of time. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225, tradução nossa)

<sup>68</sup> A primary task of the teacher wishing to promote learner autonomy is to help learners take responsibility for their learning and bring about necessary attitudinal changes in them. This psychological preparation should be combined with strategic training that helps learners understand what the learning strategies are, how to use them

Uma das principais tarefas do professor que deseja promover a autonomia do aluno é ajudá-lo a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e realizar as mudanças de atitude necessárias. Esta preparação psicológica deve ser combinada com o treinamento estratégico que ajuda os alunos a entender quais são as estratégias de aprendizagem, como usá-las para realizar várias tarefas de apresentação e resolução de problemas, como monitorar seu desempenho e como avaliar o resultado de sua aprendizagem. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225, tradução nossa).

Diante disto, o autor do pós-método cita alguns termos que são muito usados no contexto de autonomia dos alunos, a saber: autoinstrução, auto direcionamento, aprendizado de auto acesso, e instrução individualizada, a saber:

- **Autoinstrução:** refere-se a situações nas quais os alunos estão trabalhando sem o controle direto do professor;
- **Auto direcionamento:** refere-se a situações em que os alunos aceitam a responsabilidade por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem, mas não necessariamente pela implementação dessas decisões;
- **Aprendizado de autoacesso:** (*self-access learning*) refere-se a situações em que os alunos fazem uso de material de ensino de autoacesso ou tecnologia instrucional que lhes é disponibilizada;
- **instrução individualizada:** refere-se a situações em que o processo de aprendizagem é adaptado, pelo professor ou pelo aluno, para se adequar às características específicas de cada aluno. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 132 apud Leslie DICKINSON L. 1987, p. 11)<sup>69</sup>

Além disso, o autor reitera que devemos ajudar os alunos não só a desenvolver a capacidade de pensamento crítico, mas também, a tomada de decisão e ação independente, bem como, desenvolver o autocontrole e autodisciplina “que levam à autoestima e autoconfiança”. Assim, desenvolve a capacidade de não depender completamente do professor e do sistema de ensino para aprender.

---

for accomplishing various problem-posing and problem-solving tasks, how to monitor their performance, and how to assess the outcome of their learning.

- <sup>69</sup> self-instruction refers to situations in which learners are working without the direct control of the teacher.
- self-direction refers to situations in which learners accept responsibility for all the decisions concerned with learning but not necessarily for the implementation of those decisions.
- self-access learning refers to situations in which learners make use of self-access teaching material or instructional technology that is made available to them.
- individualized instruction refers to situations in which the learning process is adapted, either by the teacher or by the learner, to suit the specific characteristics of an individual learner.

A autonomia, portanto, “é um processo complexo de interação consigo mesmo, com o professor, com a tarefa e com o ambiente educacional”. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.133). Diante dessa complexidade sobre o que é ser aluno autônomo, Kumaravadivelu (2003) *et al*, chama atenção pelo fato de que autonomia não é ser apenas um aluno independente, mas deve também aprender a trabalhar de forma colaborativa com os professores, com os colegas e com o sistema educacional.

Ademais, a autonomia não está livre dos contextos pessoais e educacionais. Em outras palavras, segundo o autor, depende não só de fatores como a personalidade, motivação, necessidades, desejos de aprender línguas, como também, do ambiente educacional em que a aprendizagem ocorre, o autor prossegue em seu argumento, dizendo que

[...]A autonomia não é um curso estável alcançado pelos alunos, ou seja, os alunos autônomos tendem a ser autônomos em uma situação, mas não necessariamente em outra, e eles podem muito bem escolher abdicar de sua própria autonomia e buscar a orientação do professor em certos estágios de seu aprendizado. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 134, tradução nossa)<sup>70</sup>

Essa macroestratégia, assim, envolve ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com os meios necessários para caminharem tanto individualmente, quanto colaborativamente; deve ser capaz de monitorar sua própria aprendizagem, de buscar o controle da própria vida, pois cada indivíduo tem sua própria maneira de aprender sobre ela, nas palavras do próprio autor,

A forma como é teorizada e praticada varia de tempos em tempos, contexto a contexto e cultura a cultura. Em sua forma mais básica, representa um anseio fundamental por liberdade de pensamento e liberdade de ação nas esferas da vida pessoal, econômica, social, política e outras. Indivíduos e sociedades também recorrem frequentemente a instituições educacionais em busca de ferramentas que possam orientá-los em sua busca pela autonomia. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.131, tradução nossa)<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Autonomy is not independence, that is, learners have to learn to work cooperatively with their teachers, peers, and the educational system; Autonomy is not context-free, that is, the extent to which it can be practiced depends on factors such as learners' personality and motivation, their language learning needs and wants, and the educational environment within which learning takes place; and Autonomy is not a steady state achieved by learners, that is, autonomous learners are likely to be autonomous in one situation, but not necessarily in another, and they may very well choose to abdicate their own autonomy and look for teacher direction at certain stages in their learning.

<sup>71</sup> Tradução livre de: The concept of autonomy, in one form or another, has long engaged the minds of people everywhere. It is grounded in a human tendency to seek control over one's life. It is displayed in different ways by different people. How it is theorized and practiced varies from time to time, context to context, and culture to culture. In its most basic form, it represents a fundamental longing for freedom of thought and freedom of action in personal, economic, social, political, and other walks of life. Individuals and societies alike have often turned to educational institutions looking for tools that can guide them toward their pursuit of autonomy. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.131)

De acordo com os conceitos discutidos pelos autores, em momentos síncronos, é esperado que os alunos sejam capazes de descrever mais claramente suas dificuldades para o professor. Segundo Freire (1996), o professor deve estimular seus alunos a pensar e aprender por si mesmo, pois ensinar não é apenas a transferência de conhecimento.

Embora, ainda exista em “nossa cultura de aprendizagem no Brasil”, como Almeida Filho já discutia em seu livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (1993), que “o aluno só aprende na escola” e que “os professores vão para escola para ensinar,” os profissionais da educação, além de planejarem o ano letivo com a equipe escolar, organizarem os materiais e atividades diversificadas, conhecerem e utilizarem novas tecnologias digitais, avaliarem seus alunos, entre outras funções, restou-lhes mais esse grande desafio que é de mudar esse paradigma para “o aluno pode aprender em qualquer lugar a qualquer hora”, segundo Santaella (2013), a saber:

Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2013, p.43).<sup>72</sup>

Segundo Santaella (2013), a educação ubíqua não veio para substituir a educação formal, ou informal ou não formal, ou, ainda, substituir as modalidades de educação existentes, pois, de acordo com autora, todas elas se completam. Entretanto, de acordo com Salgado (2020), com os mesmos dispositivos móveis que podem acessar ubiquamente a qualquer conteúdo não importando o tempo ou o espaço, “há indícios de que o espaço público se altera profundamente conforme a experiência da intimidade vai sendo cenografada para a ubiquidade”, pois carregam não só muitas informações pessoais, tais como, as senhas, as digitais, como também o reconhecimento facial que são intransferíveis, bem como todos os “rastros” deixados pelas próprias navegações pela *Web*.

Com isso, Salgado (2020) discute que “podemos ir a qualquer *site*, embora costumemos ir àqueles que o buscador oferece com base em nossas próprias navegações” (SALGADO, 2020, p. 51). De acordo com a autora, “admitimos a autoabdição porque estamos há muito

---

<sup>72</sup> [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf)

mergulhados em ritos cotidianos de dispositivos que sempre dão a ver cenografias de espaços individuais, personalizados.” (*Ibidem*, 2020, p. 51).

Por outro lado, em relação a este momento sobre espaços cada vez mais individualizados e de relacionamentos mais superficiais Bauman (2001), chamou de Modernidade Líquida das relações humanas: período após a Segunda Guerra Mundial, em que as relações sociais, econômicas e de produção ficaram frágeis, fugáveis e maleáveis como os líquidos; diferenciando-se da Modernidade Sólida, anterior a este período de guerra, caracterizada pela rigidez e solidificação das relações humanas, das relações sociais, da ciência e pensamento.

Todavia, Salgado (2020) diverge do pensamento de Bauman (2001), pois refere-se a liquidez apontada por Milton Santos (2003) em *Natureza do Espaço*, em cujas discussões aborda temas tais como, conceito de espaço geográfico, associando-o à evolução das técnicas e às noções e de objeto e de ação, como também o período informacional vivido a partir da década de 1970, bem como os crescimentos das redes geográficas, o acirramento do processo de globalização, o conceito do meio técnico-científico informacional, entre outros.

Segundo Bauman (2001), as relações humanas na modernidade líquida ficaram abaladas, optando por chamá-las de “conexão” ao invés de relacionamento. Assim, quanto maior for o número acumulado de conexões superficiais, mais fácil ficará para desconectar-se delas a qualquer momento, devido a superficialidade destas amizades ou relacionamentos.

Para Salgado (2003), o espaço sem a ação humana seria paisagem, pois é o homem que anima as formas espaciais, conferindo-lhes conteúdos, como também tornando-as progressivamente mais técnicas, emotivas, simbólicas: por que, de acordo com Salgado (2003), toda ação humana é dotada de intencionalidade e as relações entre sistemas de objetos e os de ações são mediadas pelas leis e normas.

Ademais, durante a pandemia da Covid-19, em nosso contexto, tudo isso agravou-se e a busca por uma maior autonomia do aluno, como descrito em Kumaravadivelu (2003) no pós-método, que incentiva alunos a aprender a aprender, de forma que possam caminhar tanto individualmente, quanto colaborativamente, tornando-o capaz de monitorar sua própria aprendizagem e buscar controle da própria vida, fez com que o professor-pesquisador disponibilizasse momentos para o promoção desta autonomia, tais como a pesquisa individual e em grupo, atividades assíncronas, debates, entre outros.

Assim, o professor-pesquisador e orientadora estão em consonância com Bauman (2001), em se tratando do cenário de relações “líquidas” que vem ocorrendo desde o pós-guerra e intensificadas pelas redes sociais, quanto em Salgado (2003), sobre as ações dotadas de intencionalidades das relações mediadas pelas leis e normas como mencionado anteriormente.

### **IX) Assegurar relevância social**

Essa macroestratégia refere-se à necessidade de os professores serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional em que ocorre o ensino e aprendizagem de L2;

Nenhuma sala de aula é uma ilha em si mesma. Cada sala de aula é influenciada e é um reflexo da sociedade mais ampla da qual faz parte. O próprio termo sociedade se refere a uma unidade muito grande que consiste em uma comunidade de comunidades. No contexto específico da educação de línguas, significa “todos aqueles contextos mais amplos (e sobrepostos) em que estão situadas as instituições nas quais o ensino de línguas ocorre. Estas incluem - mas não estão limitados aos contextos internacionais, nacional, comunitário, étnico, burocrático, profissional, político, religioso, econômico e familiar em que as escolas e outras instituições educacionais estão localizadas e com as quais interagem” (HYWEL COLEMAN, 1996, p. 1, tradução nossa)<sup>73</sup>

[...]O contexto social molda várias questões de aprendizagem e ensino, como (a) a motivação para a aprendizagem de L2, (b) o objetivo da aprendizagem de L2, (c) as funções que se espera que L2 desempenhe em casa e na comunidade, (d) a disponibilidade de input para o aluno, (e) a variação na input, (f) e as normas de proficiência aceitáveis para aquela comunidade de fala particular

[...]O propósito de aprendizagem e o uso da linguagem são talvez os mais cruciais para determinar a relevância social de um programa de L2. Diferentes contextos sociais contribuem para o surgimento de várias funções em uma comunidade de fala L2, influenciando assim o aprendizado e o uso de L2 de maneiras significativamente diferentes. Nesses contextos, os alunos raramente são expostos a toda a gama de sua L2 em toda a sua complexidade que seria de esperar em um contexto onde ela é usada como o principal veículo de comunicação. No uso de uma L2, “o aluno não está se tornando um falante nativo de imitação, mas uma pessoa que pode ficar entre as duas línguas, usando ambas quando apropriado” (Cook 1992, p. 583). Tal observação deve informar a tomada de decisão do professor em termos de materiais instrucionais apropriados, medidas de avaliação e conhecimento / habilidade alvo. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.207, tradução nossa)

Diante disso, a BNCC reitera que aprender uma língua estrangeira “amplia as possibilidades de interação e de mobilidade, o que torna possíveis novos percursos de

---

<sup>73</sup> Tradução livre de: No classroom is an island unto itself. Every classroom is influenced by and is a reflection of the larger society of which it is a part. The term *society* itself refers to a very large unit consisting of a community of communities. In the specific context of language education, it stands for “all of those wider (and overlapping) contexts in which are situated the institutions in which language teaching takes place. These include—but are not limited to—the international, national, community, ethnic, bureaucratic, professional, political, religious, economic and family contexts in which schools and other educational institutions are located and with which they interact” (HYWEL COLEMAN, 1996, p. 1).



construção de conhecimento”. Em outras palavras, aprender inglês (língua estrangeira como o documento nomeou), não só aumenta o vocabulário linguístico, mas também, contribui para atenuar o senso crítico dos alunos, bem como, a prática da cidadania e, desse modo, constituindo o entendimento das diferenças e o respeito mútuo.

Desse modo, ter acesso a diferentes culturas e visões de mundo, através da aprendizagem de línguas, faz com que os alunos se engajem no mundo de forma mais crítica e atuante.

### **X) Aumentar consciência cultural**

Esta macroestratégia enfatiza a necessidade de tratar os alunos como informantes culturais para que sejam encorajados a se engajar em um processo de participação em sala de aula que valorize seu poder de conhecimento.

Cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa”, diz Raymond Williams (1976, p. 87), o autor de *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Cultura é um conceito tão complicado que não se presta a uma definição única ou a uma descrição simples. Ele traz à mente imagens diferentes para pessoas diferentes. Em seu sentido mais amplo, inclui uma ampla variedade de construções, como hábitos mentais, preconceitos pessoais, valores morais, costumes sociais, realizações artísticas e preferências estéticas de sociedades particulares. (HYWEL COLEMAN, 2003, p. 267, tradução nossa)<sup>74</sup>

Nessa última macroestratégia o autor traz para o ensino de línguas, o conceito de ensino de cultura, com o objetivo de fazer com que o aluno, aprenda não só sobre as estruturas da língua inglesa (L2), mas também, crie consciência e empatia em relação a essa comunidade. Desse modo, os alunos questionam quais contribuições para o mundo essa cultura alvo trouxe e/ou quais as diferenças no modo de vida, compreensão de valores e atitudes dessa comunidade, ela pode acrescentar.

O objetivo, assim, é de ajudar o aluno a compreender os falantes nativos e suas perspectivas. Nesse sentido, Kumaravadivelu relata que a diversidade cultural raramente é explorada e explicada. Mesmo assim, “é necessário enfatizar uma consciência cultural global”:

Para tanto, em vez de privilegiar o professor como único informante cultural, precisamos tratar o aluno também como um informante cultural. Ao tratar os alunos

---

<sup>74</sup> Tradução livre de: Culture is one of the two or three most complicated words in the English language,” says Raymond Williams (1976, p. 87), the author of *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Culture is such a complicated concept that it does not lend itself to a single definition or a simple description. It brings to mind different images to different people. In its broadest sense, it includes a wide variety of constructs such as the mental habits, personal prejudices, moral values, social customs, artistic achievements, and aesthetic preferences of particular societies. (HYWEL COLEMAN, 2003, p. 267, tradução nossa)

como informantes culturais, podemos incentivá-los a se envolver em um processo de participação que valoriza seu poder / conhecimento. Podemos fazer isso identificando o conhecimento cultural que os alunos trazem para a sala de aula e usando-o para ajudá-los a compartilhar suas próprias perspectivas individuais com o professor, bem como com outros alunos cujas vidas e, portanto, perspectivas diferem das suas. Essa abordagem multicultural também pode dissipar estereótipos que criam e sustentam mal-entendidos e falhas de comunicação interculturais (KUMARAVADIVELU, 2003c, p.43).

Aumentar uma consciência global ou uma suposta cidadania global não está vinculada somente em aprender inglês, mas sim, que através dessa língua, os alunos podem ter acesso a outras culturas e oportunidades. Kumaravadivelu (2003a, p.41), reitera que as macroestratégias são princípios orientadores que derivam do conhecimento teórico, empírico e experimental atual da aprendizagem e do ensino de línguas que “podem mudar conforme nossa base de conhecimento aumenta ou muda”. Elas fornecem apenas os princípios gerais de orientação para o ensino em sala de aula; eles devem ser implementados em sala de aula por meio de microestratégias. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 206-207).

Portanto, tanto as dez macroestratégias, quanto os três parâmetros da Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu foram utilizados para análise do planejamento do ensino e aprendizagem de Inglês, anterior e durante a pandemia, bem como suas implementações com as funcionalidades que as plataformas forneceram.

Além disso, as disciplinas cursadas durante o mestrado trouxeram novas informações, consequentemente novas discussões e novas possibilidades, a respeito de como ensinar línguas de modo *on-line*, mais especificamente, pelo modelo de ERE, pelas plataformas digitais. Uma delas seria o planejamento das aulas em fases, de acordo com Rozenfeld e Viana (2019) e a outra possibilidade seria a utilização dos quadrantes híbridos, propostos pela ABMES (Associação Brasileira e Mantenedora do Ensino Superior).

Posto isto, vale salientar, que foram possibilidades e tentativas de adequar e de replanejar o ano 2020 como novas possibilidades, que consideramos importante mencionar nesta pesquisa e que estão sendo descritas nesta seção, como por exemplo: quando olhamos para trás e observamos que algumas das práticas não precisariam ter sido síncronas, se considerarmos a questão de tempo e de espaço propostos pelos quadrantes híbridos ( ABMES, 2021), tais como assistir a vídeos, leitura de um texto; se consideramos que o planejamento teria como foco as aulas, como proposto por Rozenfeld e Viana (2006;2019); e que as atividades poderiam ter tido sido organizadas, utilizando o Design Instrucional, como discutido em Filatro (2015).

Para tanto, o que tínhamos planejado antes da pandemia para o ensino de inglês era a aplicação da Abordagem Comunicativa como estratégia pedagógica, com a utilização dos materiais didáticos- livros distribuídos gratuitamente- fornecidos pelo governo do Estado de São Paulo, como também utilizar o planejamento anual de acordo com reuniões do início do ano letivo com os professores de outras áreas presentes, a fim de trabalhar em alguns momentos de forma interdisciplinar, bem como salas de aula física com trinta e cinco alunos, entre outros; e o que viríamos a ter: lecionar línguas em sala de aula virtual com o ERE, implementar a Pedagogia do Pós-Método com a utilização das plataformas digitais com o replanejamento do bimestre, dos semestres, propor tentativas de interação, entre outros.

Assim, outras possibilidades de ministrar aulas neste formato foram sendo conhecidas e discutidas ao longo do ano de 2020 sobre como ministrar aulas síncronas com os alunos: uma das discussões foi como planejar a aula em fases, de acordo com Rozenfeld e Viana (2006;2019), como também as possibilidades de aplicar alguns dos quadrantes híbridos em nosso contexto (ABMES, 2021), bem como organizar de forma satisfatória, os materiais nas plataformas digitais, aplicando alguns conceitos do *Design* Instrucional, conforme Filatro (2015).

Posto isto, discutiremos abaixo estes conceitos teóricos que foram sendo apresentados durante a pesquisa: o planejamento das aulas em fases, os quadrantes híbridos e do *Design* Instrucional.

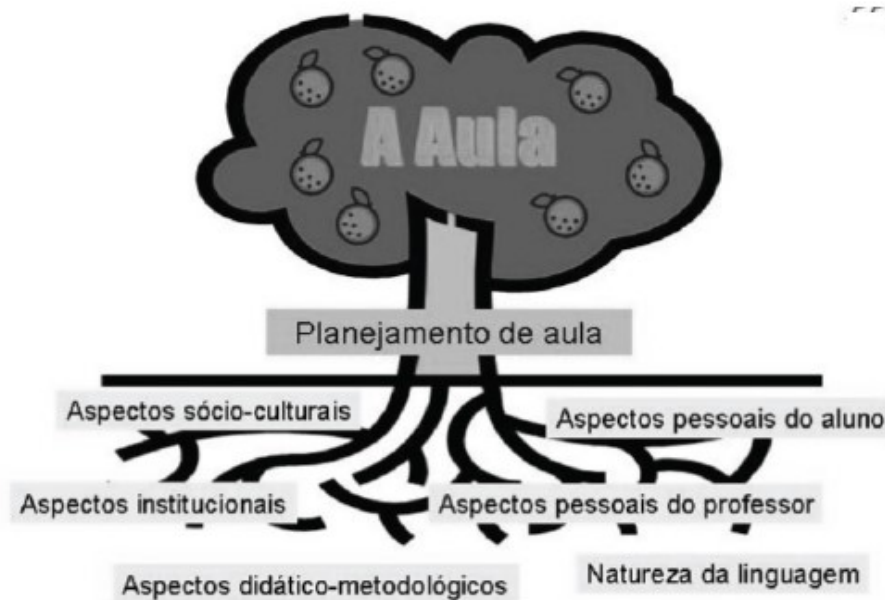
### **1.3 Planejamento da aula em fases e os Quadrantes Híbridos**

De acordo com Rozenfeld e Viana (2006; 2019) é no planejamento que o professor reflete sobre quais elementos vão fundamentar suas aulas e quais técnicas serão definidas, a fim de que a aula aconteça de forma mais eficiente e produtiva. Segundo os autores, devemos levar em consideração diversos aspectos para que “a aula ocorra de forma satisfatória” (ROZENFELD e VIANA, 2006, p.1). Para isso, os autores citados, explicam tais aspectos, utilizando a metáfora de uma árvore- que pode ser visualizada abaixo- sendo que

a raiz é composta pelos elementos que deverão ser considerados pelo(a) professor(a) ao planejar uma aula (e que darão os “nutrientes” para a copa), o tronco é o processo de planejamento, ou seja, o momento de reflexão do(a) professor(a) acerca de tais aspectos e de seleção de material, que levará, então, ao crescimento da copa da árvore (a aula), que, se bem “alimentada”, poderá produzir bons frutos. (ROZENFELD E VIANA, 2006; 2019. p.11)

Além do mais, devemos conhecer o contexto, propor interações entre as partes para as atividades propostas, utilizar diferentes materiais didáticos (físicos ou virtuais), a sequência didática, os recursos didático-tecnológicos disponíveis; a modalidade de ensino na contemporaneidade pode ser variada (presencial, a distância ou híbrida), “tendo em vista que o interesse dos alunos (ou seja, aspectos pessoais afetivos) está bastante voltado para o uso das TDICs (ROZENFELD E VIANA, 2006; 2019, p.7-13). A seguir, a representação da aula através da metáfora da árvore, conforme Rozenfeld e Viana (2006; 2019)

Figura 1- Representação Metáforica de uma aula



Fonte: Rozenfeld e Viana (2006)

Conforme Rozenfeld e Viana (2006; 2019), tais elementos são explicados da seguinte forma:

**a) aspectos socioculturais** - referem-se ao contexto sociocultural no qual os alunos e professores estão inseridos, tais como política de ensino/aprendizagem de LE, relação do contexto dado com a língua e cultura-alvo, ambiente linguístico etc.

**b) aspectos institucionais** - são aqueles que incluem, por exemplo, tempo disponível para se atingir objetivos pré-estabelecidos, material disponibilizado na instituição, livro didático adotado, perfil dos alunos, espaço físico da escola e das salas de aula, recursos tecnológicos disponibilizados, número de alunos por sala etc. Os aspectos institucionais e socioculturais não são, na maioria das vezes, passíveis de mudanças. Eles devem ser analisados pelo professor e este deverá tecer reflexões durante o planejamento acerca da adaptação de seus objetivos pedagógicos às condições ali encontradas.

**c) aspectos didático-metodológicos** - são os aspectos de caráter pedagógico, tais como objetivos a serem atingidos, procedimentos metodológicos (...), concepções metodológicas em relação ao erro, ao papel do professor em sala de aula, à forma de elaboração de temas socioculturais da língua-alvo, livro didático etc.

**d) natureza da linguagem** - A linguagem não se restringe a sua dimensão sistêmica (conjunto de estruturas linguísticas); sua compreensão deve envolver também cultura, sociedade, contexto e ideologia. (...)

**e) aspectos pessoais do professor** - fatores como formação profissional do professor, sua conduta frente aos alunos, à língua e cultura-alvo, filtro afetivo<sup>5</sup>, que envolve também motivação pessoal para seu trabalho, abordagem de ensino, personalidade etc.

**f) aspectos pessoais do aluno** - referem-se às características dos alunos como idade, conhecimento de outra LE, procedência, interesse, dificuldades, estilos de aprendizagem, atitude, conhecimento prévio, criatividade, filtro afetivo (por exemplo, motivação, empatia, grau de ansiedade, entre outras), abordagem de aprender e outros. (ROZENFELD E VIANA, 2006)

Sobre isto, segundo os autores, o professor deve considerar os aspectos socioculturais (o contexto onde professores e alunos estão inseridos); aspectos institucionais (cronograma, materiais didáticos e recursos tecnológicos, perfil do aluno, espaço físico e de sala de aula); aspectos didático-metodológicos (objetivos do curso, procedimentos metodológicos, o papel do professor em sala, os temas a serem abordados, livro didático); natureza da linguagem (não só conjuntos de estrutura linguística, mas também cultura, sociedade, contexto e ideologia); aspectos pessoais do professor (formação profissional, postura ética com os alunos, à língua e cultura-alvo, filtro afetivo, motivação pessoal para o trabalho, abordagem de ensino, personalidade, etc.); aspectos pessoais do aluno (idade, conhecimento prévio da LE e de outras, procedência, interesse, dificuldades, atitude, estilos de aprendizagem, criatividade, ansiedade, entre outras). (ROZENFELD E VIANA, 2019, p.12).

Embora, no passado, segundo Rozenfeld e Viana (2006; 2019), os materiais didáticos, tais como, o livro, o áudio eram fatores imprescindíveis para o sucesso de uma aula, hoje em dia, devemos levar em consideração as diversas modalidades de ensino disponíveis, tais como presencial, a distância ou híbrida, como também os recursos digitais que são utilizados no planejamento do curso. (ROZENFELD E VIANA, 2006; 2019, p. 12).

Além disso, os autores consideram de extrema importância que os docentes incluam em seus planejamentos os objetivos e procedimentos de aula ou de curso; do mesmo modo, que ponderem sobre o “trato da diversidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea, bem como sua multiplicidade de canais de comunicação e mídia pelos quais circulam as mídias na atualidade”, ou seja, que os professores priorizem não só uma Pedagogia

dos Multiletramentos” (*ibidem*, 2019, p. 13 apud ROJO e MOURA, 2012) como também “do Letramento Crítico” . (ROZENFELD, 2016, p.13).

De acordo com Cazden et al (2021), o Grupo de Nova Londres (GNL) utilizou pela primeira vez o termo “Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de adequá-lo às novas transformações sociais e tecnológicas tanto para os professores quanto para os alunos, bem como, para diferenciá-lo do termo já utilizado, a Pedagogia dos Letramentos:

“Eles defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. A noção de multiletramentos, segundo os autores, supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes. Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios.” (CAZDEN *et al.*, 2021, p.12)

Em consonância com os autores da Pedagogia dos Multiletramentos, que buscaram diferentes olhares para a Pedagogia dos Letramentos, Rozenfeld e Viana (2019) propõem, em adição a esse tema, o Letramento Crítico, o qual, segundo os autores, deveria ser mais incentivado pelos professores durante o planejamento, pois

Ele se constituiria a partir de práticas de leitura e escrita que levam em consideração o contexto geral e questões políticas, sociais e ideológicas, visando, assim, o desenvolvimento da leitura crítica de textos multimodais e da criticidade diante de formas sociais de construção de sentidos. Rozenfeld (2016, p.148), que refletiu sobre “o potencial do ensino de alemão em escolas públicas brasileiras, não apenas para a aprendizagem de um novo idioma, mas também para uma formação crítica e cidadã dos alunos”. (ROZENFELD E VIANA, 2019, p. 14)

Além disso, os autores refletem que um planejamento de aula não deve ser apenas (mesmo que os autores reconhecem a necessidade e importância disso) orientações burocráticas que recebemos das instituições onde trabalhamos, como também, nem apenas os materiais didáticos que os alunos recebem prontamente para uso, mas sim, que devemos refletir sobre nosso próprio contexto, o grau de motivação e interesse dos alunos, os recursos tecnológicos ou não que a escola dispõe para uso dentro e/ou fora da sala de aula, “a natureza dialógica da linguagem e premissas teóricas do campo de ensino e aprendizagem de línguas, entre outros inúmeros fatores” (ROZENFELD E VIANA, 2019, p. 15).

Para melhor organizar o planejamento da aula, segundo os autores supracitados, dividiram-na em quatro fases: Fase 1- Selecionar o material e conteúdo; Fase 2 – Aquecimento e introdução do tema selecionado; Fase 3 – Apresentar o material selecionado na fase 1; Fase 4- Prática (uso livre- fechamento).

Para visualizarmos esse complexo cenário que envolve a preparação de uma aula de LE, levando em consideração não só as fases do planejamento da aula, mas também, seus detalhes, como já descritos acima, os autores objetivam com todo esse processo “um planejamento criterioso e uma organização física dessa unidade do processo e do espaço de ensinar e aprender”. Abaixo, resumimos as principais ideias desse planejamento com suas fases:

### **Fase 1- Selecionar conteúdo e material**

- Selecionar ou um texto, vídeo, áudio, diálogo
- Quais habilidades deseja desenvolver?
- Objetivos linguísticos e comunicativos?
- Qual é perfil de seus alunos?
- Qual o tempo de aula?
- Qual a relação do conteúdo com aulas anteriores?
- Quais são as prescrições curriculares e as condições institucionais?
- Quais são as possíveis dificuldades a serem encontradas pelos alunos?

### **Fase 2 -Aquecimento e introdução do tema selecionado**

- Em sala de aula junto dos alunos
- Informações de cunho organizacionais, institucionais ou pedagógicos: entrega de tarefas, notas, avisos gerais
- Clima de confiança em um ambiente harmonioso
- Retomada de conteúdos com jogos, conversas, tempo controlado
- Preparação do novo insumo: conhecimento prévio do aluno e despertar para o interesse do novo
- Trabalhar com os novos vocábulos (*pre-teaching*)
- Baixo filtro afetivo, motivando, despertando interesse, reduzir ansiedade, valorizando o conhecimento prévio

### **Fase 3- Apresentar o material selecionado na fase 1**

- Central para se atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos
- Encontro do aluno com um texto escrito ou multimodal na língua-alvo
- Insumo bem preparado na fase anterior para despertar no aluno um sentimento de alegria, compreensão, confiança, interesse pela aprendizagem nesse momento
- Esse sentimento atua positivamente no filtro afetivo do aluno, na sua autoimagem
- busca-se levar o aluno à compreensão do novo conteúdo

- Chamamos essa fase de “Trabalho com o MS”, pois trata-se do momento em que serão realizadas atividades com o insumo/material selecionado na fase 1.
- questões norteadoras (de forma escrita, oral, na lousa, no *Datashow*, da introdução de novos itens lexicais.
- Atividades preparadas para duplas, individualmente, de forma expositiva ou em grupo, a depender do objetivo do professor em relação à dinâmica

#### **Fase 4- Prática - uso livre (fechamento)**

- Uso da língua-alvo em situações significativas de comunicação
- Se necessário, antes de passar ao uso livre, recapitular a atividade por exercícios de sistematização dirigidos e/ou de repetição, (denominada pelos autores como Prática)
- Uso livre: discussão do tema apresentado na fase anterior, de um *role play* de forma livre sobre a situação apresentada, de reflexão sobre aspectos da cultura-alvo em contraposição à própria, a depender da temática abordada e dos objetivos do/a professor/a
- Inserir em uma sequência bem planejada, contextualizada e como preparo para a comunicação significativa. Para que esse uso livre aconteça
- Propor situações de interesse e da realidade de seus alunos, situações em que eles
- Possibilidade de se comunicar livremente utilizando o novo insumo em contexto significativo, conforme Rozenfeld e Viana (2006)
- Para finalizar as atividades da aula, promover apreciação do trabalho realizado, propondo trabalho autônomo, por meio da sugestão de aplicativos, *sites*, filmes, exercícios do livro filmes, exercícios do livro ou pesquisas na internet.

Para preparação de uma aula, antes da pandemia, o professor-pesquisador baseava-se na Abordagem Comunicativa com o intuito de trabalhar a escuta, a fala, a escrita, a leitura; durante a pandemia foi utilizada a Pedagogia do Pós-Método, tendo as dez macroestratégias como referência e atualização do método e das técnicas através das funcionalidades e possibilidades que as plataformas digitais disponibilizam.

Posto isto, acreditamos ser de grande relevância para nosso trabalho, discutir os termos abordagem, método, técnica, suas implicações e hierarquias de acordo com Rozenfeld e Viana (2019) *et al.* Embora estes termos já foram bastante discutidos por diversos autores, acreditamos que esta discussão ainda seja oportuna para esta pesquisa, devida à confusão<sup>75</sup> que estes termos ainda geram entre os professores de línguas.

De acordo com Anthony (1963), a abordagem são os pressupostos teóricos, crenças e filosofia especificados em um plano global; corroborando com o autor, Almeida Filho (2012) complementa que uma abordagem “é aprender e ensinar uma língua alvo envolvendo também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de

<sup>75</sup> <https://www.scielo.br/j/rbla/a/BWRcTw6RRMtQyn63DTpxBfm/?format=pdf&lang=pt>

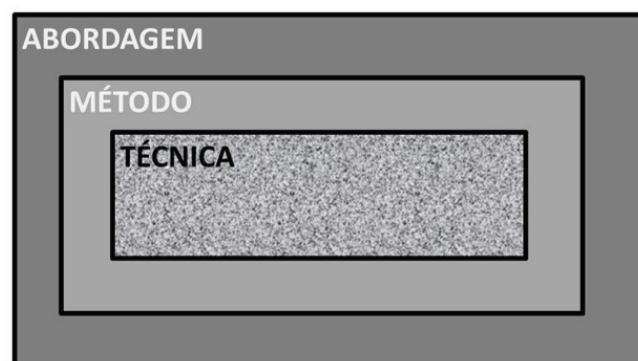


professor e de aluno de uma nova língua. O método, por outro lado, são os procedimentos de ensino, enquanto técnica, aquilo que de fato ocorre em sala de aula a fim de aprender a língua alvo, segundo Almeida Filho (2012)

Segundo Anthony (1963) são termos hierárquicos, estando a abordagem no nível mais alto, seguido de método (em uma abordagem pode ter mais que um método) e, por fim, a técnica. Segundo Almeida Filho (1993;2008, p.73) as técnicas são “as atividades ou unidades que constituem uma aula”. Para Brown (1997), a Abordagem é entendido como "posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico", enquanto o método é entendido como "um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos. Em consonância com os autores citados, Rozenfeld e Viana (2019), enfatizaram em suas percepções que “o processo de planejamento de aulas está diretamente relacionado aos conceitos de abordagem, método e técnica”.

Assim, para Rozenfeld e Viana (2019) “o método é a ‘realidade processual’, que reúne as premissas do professor (abordagem) materializadas em ações docentes”. Para melhor representar essa hierarquia dos conceitos, os autores criaram o quadro abaixo

Figura 2- Considerações sobre abordagem, método e técnica



Fonte: (CIBELE ROZENFELD E NELSON VIANA 2019, p.5)

A partir da representação proposta, consideramos que as técnicas selecionadas pelo(a) professor(a) são constituídas a partir das diretrizes de um método adotado por ele(a) e por sua instituição de ensino e tal método se origina das premissas de determinada

abordagem de ensino, sendo que esta é determinada também pela abordagem de ensino do(a) professor(a). (ROZENFELD; VIANA 2019, p.5)

Do mesmo modo, Leffa (1988) argumenta que “o método está relacionado, em primeiro plano, aos papéis e comportamentos dos professores e alunos”, ou seja, o comprometimento está inserido. Segundo McLuhan (1964), “o meio é a mensagem”, ou seja, o meio pode configurar, controlar a proporção e a forma das ações e associações humanas; e em “segundo plano ficariam os aspectos linguísticos e de conteúdo, tais como a ordem dos assuntos e materiais utilizados e técnicas, o que foi feito em sala de aula.” Além disso, Rozenfeld e Viana (2019, p.4) salientam “que o método pode envolver, ainda, as extensões da sala de aula, ou seja, as ações discentes que ocorrem fora do espaço institucional.”

Por outro lado, Richards e Rodgers (1982; 2001), revisitando os conceitos de Antony (1963), coloca o método em primeiro lugar e subdivide-os três (abordagem, design e procedimentos) para o autor, “um método é definido na compreensão de abordagem (uma teoria da linguagem e da aprendizagem de língua), *design* (contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático), e processo (técnicas e práticas).” Para os autores:

Todos os métodos de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem e crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias no nível de abordagem se relacionam diretamente ao nível do design, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao nível do procedimento, pois elas proporcionam o fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular. (RICHARDS e RODGERS, 2000, p. 155, tradução e grifo BORGES, 2009).

Embora, esses autores tenham discutido sobre a hierarquia dos conceitos método ou abordagem, abordagem ou método, por outro lado, concordaram que os docentes devem estar em processo contínuo de formação, a fim de conhecerem os princípios que regem cada um dos métodos e abordagens, para assim, refletirem, adaptarem, compararem e experimentá-los conscientemente em seus próprios contextos.

Larsen-Freeman (2000) afirma que quando o docente tem consciência de sua prática pedagógica, as decisões tomadas são baseadas nas observações, reflexões e ações, questões centrais do Pós-Método (que discutiremos na seção seguinte), e não apenas em suposições, valores ou crenças.

Não raro, tentativas de novos métodos ou abordagens têm surgido, tais como, *Content-Based Instruction*, *Multiple Intelligences* e *Cooperative Learning*; alguns métodos, ainda

continuam sendo usados por escolas, por exemplo, *Grammar-Translation* e *AudioLingual*; outros, como *Silent Way* e Sugestologia de Lozanov, já não são mais usados. Segundo os autores Larsen-Freeman (2000); Richards & Rodgers (2001), nenhum método foi capaz de contemplar toda complexidade que é aprender uma língua estrangeira.

Por essa razão, descrita pelos autores, um novo método será substituído por outro, não só por não atender todas as variáveis, mas também, por ser um campo criativo e em constante transformação. Assim, tendo em vista que não temos um método perfeito e único para aprender um LE, discutimos na seção anterior sobre a Abordagem Comunicativa e a Pedagogia do Pós-Método.

Assim, concordamos com os autores não só sobre a importância do planejamento da aula em fases, mas também, sobre os diversos aspectos que estão envolvidos nessa preparação. No entanto, como discutido ao longo desta pesquisa, durante a pandemia com o ERE tivemos dificuldades, tanto para aprender a lecionar pelas plataformas digitais, como também para evitar a evasão dos alunos.

Por outro lado, tivemos a oportunidade de conhecer e trabalhar com algumas das potencialidades e limites pelas plataformas digitais, como também aprender a utilizar recursos pedagógicos digitais para uma educação mais híbrida, que segundo o presidente da Associação Brasileira e Mantenedora do Ensino Superior (ABMES), o futuro da educação no século XXI será de forma híbrida. Diante dessas dificuldades e potencialidades da educação híbrida, a ABMES desenvolveu uma maneira de trabalhar e organizar tanto as aulas presenciais, como as virtuais, de maneira que expandisse os momentos síncronos e assíncronos de uma aula, nomeando-os de Quadrantes Híbridos (doravante QH): uma proposta originada e expandida das dimensões espaço e tempo, tendo como foco exclusivamente as atividades, e não as disciplinas ou as matrizes curriculares. Por seu turno, discutiremos os Quadrantes Híbridos, como novas formas de combinar o espaço e o tempo no ensino de LE com possibilidades de aplicação às fases da aula.

Para isso, os idealizadores dos QH, dividiram a aula em quatro momentos (não tendo uma única ordem e podendo repetir, dependendo da proposta da atividade), a saber: 1. atividades presenciais síncronas (PS); 2. atividades virtuais síncronas (VS); 3. atividades presenciais assíncronas (PA); e, 4. atividades virtuais assíncronas (VA).

No entanto, em nosso contexto de pesquisa, os QH puderam ser utilizados de duas maneiras possíveis: VS e VA, pois foi o momento de ERE com todas as aulas sendo ministradas de modo virtual. Mesmo assim, exerceram possibilidades de trabalhar o planejamento da aula

em fases de modo híbrido, bem como, possibilitou repensarmos “onde” e “quando” as aulas poderão ocorrer no pós-pandemia.

Diante disso, de acordo com Maximiliano Damas, assessor da presidência da ABMES, essas questões com os QH, não mais se limitam na sala de aula física e/ou virtual, síncrona ou assíncrona, tornar-se-ão, desse modo, “espaços de aprendizagem” e cada vez mais serão “transparentes”.

Em outras palavras, quando os alunos participarem das aulas em fases com os QH, não mais se preocuparão com “onde” e/ou “quando” isso está acontecendo, mas sim se está aprendendo algo que faça sentido a eles. Assim, os paradigmas mais tradicionais da educação, ou seja, “a aula só deve ocorrer em um só espaço” e “em um só tempo” serão ressignificados.

Desse modo, o objetivo principal dos QH, que é o aprendizado do aluno, poderá ocorrer de forma prática e ativa através das atividades propostas pelo professor, concomitantemente com o planejamento da aula em fases, pois “dialogam com o modo com que os alunos convivem e interagem na contemporaneidade, segundo Rozenfeld e Viana (2019), fazendo uso da tecnologia como suporte para estudar, pesquisar, conhecer pessoas, etc.

Segundo Niskier (2021), diretor presidente da ABMES, este modelo “sintetiza a materialização da educação híbrida nas salas de aula e auxilia as IES (Instituições de Ensino Superior) na construção de novos projetos pedagógicos que dialoguem com essa nova realidade. Embora os quadrantes híbridos foram desenvolvidos para o ensino superior, acreditamos que esse modelo também possa ser utilizado no Ensino Médio, nosso contexto de pesquisa, contanto que utilizemos dois ou mais quadrantes para caracterizar-se “híbrido”, <sup>76</sup>e que suas diversas possibilidades pedagógicas possam conduzir o aluno a uma aprendizagem mais significativa, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 3-Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira

	<b>SÍNCRONO</b>	<b>ASSÍNCRONO</b>
<b>PRESENCIAL</b>	Atividades presenciais síncronas <b>(PS)</b>	Atividades presenciais assíncronas <b>(PA)</b>
<b>VIRTUAL</b>	Atividades virtuais síncronas <b>(VS)</b>	Atividades virtuais assíncronas <b>(VA)</b>

<sup>76</sup> Do inglês, “Blended”, que significa algo misto, combinado.

Fonte: Associação Brasileira e Mantenedora do Ensino Superior ABMES (NISKIER, 2021, p.49)

Observa-se na vertical, a questão do espaço e suas possibilidades; na horizontal, as questões do tempo e, também, suas variações; não havendo uma ordem específica a ser seguida, contanto que sejam utilizados pelo menos dois deles ao planejamento da aula, bem como com os objetivos propostos. Abaixo, os QH detalhados de acordo com a ABMES:

#### Quadro 4-Os quadrantes híbridos detalhados da educação superior brasileira

##### Detalhando os quadrantes híbridos

**Presencial síncrono (PS):** corresponde às salas de aula convencionais ou às aulas presenciais em laboratórios, onde há presença simultânea do professor e dos alunos.

**Virtual síncrono (VS):** um exemplo recente são chamadas aulas remotas, ou mesmo o *chat* usado pelos tutores no modelo tradicional de EAD. Nesse caso, professores e tutores interagem de forma simultânea com os estudantes, porém, sem estarem no mesmo espaço físico.

**Presencial assíncrono (PA):** consiste na realização de atividades práticas supervisionadas em momentos à sua escolha do estudante, mas sem a necessidade da presença simultânea do professor. Pode ocorrer, por exemplo, nas práticas em laboratório, nas salas de estudo das bibliotecas ou mesmo no trabalho em campo.

**Virtual assíncrono (VA):** permite que o aluno acesse, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, o conteúdo digital à sua disposição, tal como é o modelo tradicional da EAD 100% on-line.

Fonte: Associação Brasileira e Mantenedora do Ensino Superior ABMES (NISKIER, 2021, p.49)

Consideramos que a discussão sobre quadrantes híbridos possa contribuir para nossas análises sobre potencialidades e limites das plataformas digitais em nosso contexto pois, seguindo Niskier (2021):

Na prática, isso significa uma ampliação sem precedentes das possibilidades de inovar nas atividades pedagógicas, oferecendo ao estudante um curso mais integrado com suas expectativas, uma visão mais ampla do seu processo de formação e com resultados mais alinhados às demandas do mercado de trabalho. Esse novo espaço-tempo pedagógico, permitido pelas novas tecnologias e acelerado pela pandemia, chegou para ficar e dará aos docentes e gestores múltiplas possibilidades para que os alunos possam aprender. Cabe à cada instituição escolher o modelo que melhor dialoga com o seu projeto pedagógico institucional e colocá-lo em prática (NISKIER, 2021, p.49).

Assim, conforme as implementações do planejamento foram ocorrendo através das plataformas digitais, novas discussões foram surgindo, tais como a possibilidade de vir a planejar a aula em fases, de combinar as questões de espaço e tempo dos quadrantes híbridos, que possibilitariam diversificar em parte tanto as aulas síncronas, quanto as atividades assíncronas, bem como organizar parte destes materiais de estudo nas plataformas digitais.

Para tanto, traremos para a próxima seção, conceitos básicos de como utilizar o *Design Instrucional* para organizar os materiais nas plataformas digitais, discutidos por Filatro (2015). Acreditamos ser oportuno trazer esta discussão para a pesquisa, pois segundo a autora, os materiais devem ser organizados de forma pedagógica e sistemática, a fim de que a aprendizagem ocorra de forma significativa, a saber:

#### **1.4 Design Instrucional nas plataformas digitais**

As plataformas digitais, como descritas nesse trabalho utilizadas como AVAs, apresentam recursos relevantes de organização dos conteúdos planejados, a fim de que possam ser utilizados em momentos assíncronos, isto é, em “qualquer lugar ou hora” pelos alunos, contanto que tenham *internet* e/ou dispositivos eletrônicos para conexão, segundo Filatro (2015) *et al.*

Entretanto, os conteúdos disponibilizados nas plataformas digitais devem seguir a critérios que, segundo Filatro (2015, p.152), devem ser estruturadas pedagogicamente de forma que os objetivos e estratégias fiquem claros e, desse modo, levem a uma aprendizagem significativa.

De acordo com Filatro (2015) esta sistematização é chamada de *Design Instrucional (DI)*, pois segue padrões, como por exemplo, de análise do público-alvo, da escolha dos conteúdos, das atividades propostas, dos recursos digitais utilizados, bem como de que forma as ferramentas das plataformas serão implementadas e tipo de avaliações que terão, entre outros fatores, o quais devem articulados em conjunto antes mesmo do curso começar.

Posto isto, veremos, sem a intenção de esgotar o assunto, alguns elementos básicos do *DI*, baseados em Andrea Filatro (2003, p. 69), que puderam ser usados em partes no ERE, a saber: a Análise, o Design, o Desenvolvimento, a Implementação, a avaliação: ADDIA

##### **A) Fase da Análise**

A primeira fase para propormos o *DI*, em uma escola ou instituição, é a da análise. De acordo com Filatro (2003) é quando questionamos, antes de mais nada, o porquê, para quem, onde e quais necessidades de produzirmos esses conteúdos e quais resultados esperamos. Em outras palavras, com o *DI*, é necessário definir os objetivos educacionais, isto é, o que e quanto será ensinado; de quais maneiras os conteúdos serão administrados, como por exemplo, por unidades ou módulos; quais métodos e técnicas serão melhores aplicados; de que forma esse aprendizado será avaliado.

Nessa fase da análise é importante saber o que os alunos já sabem, aplicando testes, questionários, pesquisas, a fim de verificar de que maneiras aprendem ou que esperam aprender durante o curso. Para, assim, planejar qual o melhor ambiente ou situação de aprendizagem. (FILATRO, 2003, p. 69).

De acordo com a autora, devemos saber das limitações antecipadamente, ou seja, durante a primeira fase do *DI*, quais serão os professores envolvidos nesse processo, ou se trabalharemos cada um em sua disciplina. Em caso de escolher um ou outro, quais restrições técnicas teremos e o que podemos resolver; qual a estimativa de tempo deste curso, podendo ser de um semestre, anual, por módulos, unidades, a fim de obter os resultados esperados de forma significativa (*Ibidem*, 2003, p. 69).

## **B) Fases do *Design* ou Desenvolvimento**

Esse é o momento de como objetivos instrucionais serão alcançados. Para isso, devem ser feitas escolhas sobre quais métodos e/ou técnicas serão utilizadas ou que melhores se adequam para esse público. De acordo com Filatro (2003), não só os conteúdos devem ser estruturados, mas também, sequenciados, isto é, de que forma devem ser apresentados: por unidades ou módulos, por exemplo.

Nesta fase do desenvolvimento, a autora do *DI*, realça a importância da escolha das mídias que devem ser utilizadas nesse planejamento, a fim de apresentar os conteúdos de uma forma apropriada. Outra questão que a autora traz para esta fase é o que deve ser preparado ou produzido, ou seja, quais produtos e atividades instrucionais o professor deve planejar.

Ademais, na produção dos materiais e produtos, Filatro (2003), questiona e reflete a respeito de qual o grau de interação essas atividades propostas possibilitam entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e materiais preparados.

Para isso, deve-se atentar não só quanto ao *design* gráfico dos materiais, impresso e/ou eletrônico, mas também, o grau de interação proporcionados por eles. Além disso, com o uso das tecnologias digitais na educação, a possibilidade de personalização dos estudos para esse aluno é promissora: o uso do *Data Science* na educação, que a mesma autora escreve, pode direcionar os alunos a estudar aquilo que necessitam naquele momento em seu ritmo, em qualquer lugar, em qualquer hora.

## **C) Fase da implementação**

Nesta terceira fase, a autora destaca a importância da capacitação, tanto dos professores e alunos para o uso dos materiais, quanto a aplicação das atividades, bem como a ambientação, ou seja, como os alunos terão acesso ao curso, podendo ser matriculados ou cadastrados, a fim de acessar os produtos ou ambientes; qual o tempo que será dado aos alunos para conhecer o funcionamento do curso e sistema.

Além disso, durante a implementação, deve-se definir se o ensino e aprendizagem será presencial, semipresencial, em ambientes virtuais, a fim de definir como será a aprendizagem do aluno e de como será dado o feedback por parte do professor.

#### **D) Fase da Avaliação**

A última fase é da avaliação, Andrea Filatro (2003, p. 69) divide em três partes: acompanhamento, revisão e manutenção. Para o acompanhamento, a autora questiona de que forma o *design* será avaliado, podendo ser pela observação, por testes, *feedbacks* constantes e quem fará essa avaliação: alunos, professores usuários, equipe de desenvolvimento, entre outros.

Para a revisão, segunda a autora, quais problemas podem ser detectados na implementação e quais erros podem ser corrigidos, bem como, em que medida o *DI* pode ser aperfeiçoado. Na manutenção, Filatro (2003, p. 69), propõe ações que devem ser tomadas para a continuidade do projeto, ou seja, o que pode ser melhorado para as próximas edições.

Estas discussões, portanto, foram oportunidades discutidas tanto em capacitações em curso de formação, quanto nas disciplinas do Mestrado, bem como durante as orientações com a orientadora, mas não foram trabalhadas de forma completa em seu planejamento. Todavia, o professor-pesquisador considera importante mencioná-las nesta pesquisa, pois ajuda-o, neste momento, a olhar para trás e compreender que algumas das práticas não precisariam ter sido síncronas: com a utilização dos quadrantes híbridos e as possibilidades de combinar o espaço e o tempo; e que o foco do planejamento, não precisaria estar necessariamente no bimestre ou ano letivo: mas no planejamento da aula em fases; e que a organização dos materiais de curso virtual, não é preparado antes da aula, mas deve seguir a critérios desenvolvidos anteriormente por uma equipe ou pelo professor.



## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de pesquisa

Diante dessa situação pandêmica, utilizou-se do ERE<sup>77</sup> para dar continuidade às aulas. Embora haja algumas semelhanças com a EaD, tais como, o uso de uma plataforma digital, fóruns, utilização de tecnologias digitais como suporte, momentos síncronos e assíncronos, não devemos compará-los, pois, seguindo Hodges *et al* (2020):

o principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise.” (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST; BOND, 2020, p.6)

Em consonância com os autores, Neusa Pedro (2020), pesquisadora da Universidade de Lisboa, faz essa diferenciação entre ERE e a EaD. De acordo com a pesquisadora, os docentes levaram para a sala de aula *on-line* o mesmo modelo de lecionar da sala de aula física, ou seja, fazendo uso de algum tipo de lousa digital ou analógica para as aulas expositivas e dialogadas, entretanto segundo a pesquisadora, o ensino ficou mais centrado no professor (PEDRO, 2020).

De fato, foi uma situação emergencial, e a preocupação central era que os alunos não “perdessem” o ano letivo e tivessem o direito à educação básica. O foco central, naquele primeiro momento, segundo a pesquisadora, não foi de inovar, mas sim, de uma "digitalização" do que estávamos acostumados a fazer em sala de aula física, segundo Pedro (2020). Todavia, reiteram os pesquisadores, que são dois modelos distintos de educação que não podemos confundir, conforme Hodges (2020) *et al.*<sup>78</sup>

Foi neste contexto geral pandêmico de ERE que coletamos os dados desta pesquisa, após o professor-pesquisador ter atuado profissionalmente em dois contextos distintos de ensino de inglês: junto ao Centro de Estudos de Línguas (CEL)<sup>79</sup>, com apoio de dois ambientes de

---

<sup>77</sup> Diferentemente de atividades planejadas com antecedência e projetadas para ocorrerem a distância, o ERE é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Tradução: Nathália Marcon Revisão: Rozane R. Rebechi)

<sup>78</sup> Para mais detalhes: <https://www.scielo.br/j/er/a/wGw4cRN34zZjTxgYJx7qsVQ/?format=pdf&lang=pt;>

<sup>79</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>

aprendizagem: *Google Classroom* para momentos assíncronos, e o *Google MEET*, para momentos síncronos; e pelo Centro Paula Souza (CPS), com o apoio da *Microsoft Teams*.

Neste momento, faz-se oportuno trazermos informações adicionais sobre CEL e CPS, tais como, seus objetivos, para quem são oferecidos.

O objetivo do CEL é oferecer a oportunidade de aprender novos idiomas aos alunos matriculados em escolas da rede estadual pela Secretaria da Educação. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 180 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região. Além do estudo da língua estrangeira, os alunos ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. Para isso, todos os cursos têm duração de 3 (três) anos, exceto a língua Inglesa que tem duração de 1 (um) ano.

Além disso, a oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos. O acesso aos cursos é gratuito. Podem se inscrever alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, pela Secretaria do Desenvolvimento, Centro Paula Souza (CPS), conhecidas como ETECs ou Escolas técnicas, utilizou-se de uma plataforma única, a *Microsoft Teams* para os momentos síncronos<sup>80</sup> e assíncronos virtuais durante o ERE: o CPS é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 369 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 74 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas Etecs, mais de 228 mil alunos estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 212 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados.

No entanto, no início da pandemia, não houve tempo o suficiente para replanejarmos todo o ano letivo. Diante disso, o que fizemos foi adequar o planejamento anterior a pandemia, a partir dos novos recursos digitais, como também com a utilização da pedagogia do pós-método, bem como novas discussões e sugestões que surgiram durante as disciplinas de

---

<sup>80</sup> Aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real com a interação entre professores e alunos, com o uso de videoconferência, *chats*, em uma plataforma digital; aulas assíncronas são aquelas que acontecem sem a necessidade de interação com o professor em tempo real, tais como, fóruns, atividades, gravação das aulas, entre outros

mestrados e as orientações com a orientadora, que propunham pensar em novas formas de replanear, mesmo *on-line*, refletir questões de método e/ou abordagem, técnicas específicas, tais como, o aluno no centro do processo da aprendizagem, atividades interdisciplinares, ou mesmo, um *Design Instrucional* para a organização dos conteúdos para o planejamento de curso (as unidades, os módulos, a seleção de materiais, o público alvo), embora estes sejam considerados, de acordo com Filatro (2015), “elementos essenciais a serem discutidos em planejamentos de cursos”.

Deste modo, todos os procedimentos eram enviados por *e-mails* e encaminhados pelos coordenadores. Todavia, não houve discussão prévia ou pesquisa junto aos professores sobre qual ou quais plataformas digitais seriam utilizadas<sup>81</sup> naquele período, nem mesmo de que forma as aulas seriam ministrariam no ERE<sup>82</sup>, pois a plataforma escolhida pela gestão do Centro Paula Souza foi a da *Microsoft*, devido à parceira de longa data com a instituição.<sup>83</sup>

Por outro lado, Lévy (2017), já argumentou sobre as grandes empresas de tecnologia que controlavam não só “os enormes ecossistemas de negócios”, mas também, já “entraram nos tribunais dos governos”, bem como “vendem suas infraestruturas digitais para educação pública” (LEVY, 2017, p.3).<sup>84</sup>

Em relação a esse último item, o governo do estado de São Paulo, durante o ensino remoto educacional, intensificado pela pandemia, escolas estaduais e universidades<sup>85</sup> utilizaram-se da parceria firmada com as empresas *Google* e *Microsoft*, cujos produtos ou interfaces oferecidos por elas, tais como, *e-mail*, *drive*, *softwares*, plataformas digitais, aplicativos, já eram conhecidos dos alunos, professores e funcionários, e deste modo, o estado não buscou alternativas para desenvolver plataformas digitais ou AVAs em território nacional com os desenvolvedores, pois como descritos por Amiel (2020).

---

<sup>81</sup> Entre a opção gratuita e com código aberto, tais como o *Moodle*, já conhecida e utilizada em cursos a distância (EaD) e as opções comerciais da *Google* e da *Microsoft*, optaram pelas plataformas pagas, por já terem parcerias com o governo do Estado de São Paulo

<sup>82</sup> Essa modalidade de ERE já tinha sido utilizada em momentos específicos e catastróficos da história, como por exemplo, do Furacão Katrina em 2005<sup>82</sup>, que devastou a costa sul dos Estados Unidos. Naquela ocasião, os alunos receberam *DVDs* com conteúdos, materiais e atividades com o objetivo de não pararem seus estudos, e assim, darem continuidade, na medida do possível, a seus projetos de vida.

<sup>83</sup> [https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/07/2020\\_revista\\_cps\\_ed\\_75\\_pags\\_separadas.pdf](https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/07/2020_revista_cps_ed_75_pags_separadas.pdf), p.8

<sup>84</sup> <https://pierrelevyblog.com/2017/10/06/the-next-platform/>

<sup>85</sup> “Segundo pesquisa realizada pelo projeto Educação Viggiada, uma da Iniciativa Educação Aberta, “mais de 70% das universidades públicas e secretarias estaduais de educação no Brasil estão expostas ao chamado “capitalismo de vigilância”, termo utilizado para designar modelos de negócios baseados na ampla extração de dados pessoais via inteligência artificial para obter previsões sobre o comportamento dos usuários e com isso ofertar produtos e serviços.” (EDUCAÇÃO VIGIADA, 2020)”

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo faz, por exemplo, promoção de sua parceria com a Microsoft, que oferece de maneira gratuita o Office 365 a alunos, professores e gestores, bastando que criem um e-mail através de um canal oficial (portal da Secretaria Escolar Digital; SED), acessível somente com utilização de conta cadastrada na Microsoft. A Secretaria Estadual também estabeleceu parceria com o Google para oferecer, através de cadastro de e-mail na mesma SED, acesso ao serviço Google na Educação. E o alcance dos acordos desse tipo não se restringe ao espaço virtual: para usar os laboratórios de computadores da escola (espaço denominado Acesso Escola), é necessária a criação de um e-mail institucional, Microsoft — ou seja, há um cerceamento do acesso a um espaço e equipamentos públicos, em uma instituição pública; ou no mínimo, a imposição da cessão de dados pessoais a uma empresa estrangeira para usufruto de um bem público. (AMIEL, 2020, sem página)

Embora houvesse plataforma com software aberto utilizado, tais como o *Moodle*<sup>86</sup>, cuja utilização já é feita em diversos cursos de EaD no país e no mundo, segundo Amiel (2020), optou-se por alternativas de empresas internacionais que ofereciam o “pacote completo” de produtos, como citados anteriormente.

Diante disso, vários aspectos da aula presencial no contexto brasileiro “se perderam”, tais como, o *feedback* imediato do professor, a linguagem corporal dos participantes, a interação dos alunos durante o intervalo, e era necessário realizar diversos ajustes na condução da aula no ambiente digital.<sup>87</sup>

Sendo assim, abriram-se lacunas e/ou dúvidas não só sobre como ficariam as interações professor e alunos, aluno e aluno, aluno e conteúdo, como também, como a mediação do professor, através das telas e/ou plataformas digitais, seria desenvolvida. Diante disto já tínhamos a percepção (o professor-pesquisador e a orientadora) de que em sala de aula física, mesmo que de modo empírico, o contato visual e/ou a linguagem corporal dos alunos poderiam evidenciar suas dúvidas, perguntas, preferência sobre um assunto ou outro, etc.

Todavia, a permanência dos alunos com suas câmeras desligadas em aulas mediadas pelas plataformas significou um dos grandes desafios para pensar estratégias que promovessem as interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo no ERE.

Em nosso contexto, se discutirmos esse momento pandêmico de ERE à luz de Vygotsky (1978), corroborando com o autor que se desenvolve o conhecimento e a compreensão da realidade por meio da interação com outras pessoas e que todo conhecimento é sempre mediado e viabilizado através das interações sociais entre os indivíduos por meio da linguagem, caracterizando assim o fenômeno a que o autor chamou de ZDP (Zona de

<sup>86</sup> [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br)

<sup>87</sup> AMÔA, H. N.; BARBOSA, L. R. S.; SILVEIRA, S. M. V. Não Somos Robôs: a Afetividade como Processo Pedagógico no Ensino Fundamental II Durante as Aulas Remotas. *EaD em Foco*, v. 10, n. 2, e1306, 2020. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1306>

Desenvolvimento Proximal), os alunos não puderam aproveitar de todas estas possibilidades, pois não puderam participar das aulas em sua totalidades por diversos motivos, tanto relacionados a condições financeiras, quanto por recursos tecnológicos, como já discutidos neste trabalho.

Em relação às possibilidades que a ZDP, conforme Vygotsky (1997), pode favorecer ao aprendizado dos alunos, bem como Mattar (2009) discute este mesmo conceito, concordamos com os autores, que as interações entre professor-alunos, aluno-aluno, tiveram um papel importante no ensino e aprendizagem neste contexto. De acordo com Mattar (2009),

[...] justamente o espaço entre o que a criança pode aprender sozinha e aonde ela pode chegar por meio das interações com um adulto. Ou seja, o que caracteriza a ZDP, a diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial é justamente o papel desempenhado pela interação. (MATTAR, 2009, p.113)

Um exemplo de ZPD em ERE: uma atividade na qual o colega do grupo mais experiente poderia contribuir para ensinar o par menos experiente sobre como resolver uma tarefa e de que forma as plataformas mostrariam esse andamento para o professor.

Nesse sentido, começamos a indagar-nos sobre se as plataformas digitais teriam recursos para motivar os alunos a entrarem ou desenvolverem atividades e se o professor teria recursos para observar, analisar e ajudar os alunos com trabalhos individuais ou em grupos por meio de atividades mais colaborativas.

Para isso, foram observadas e analisadas algumas atividades desenvolvidas pelos alunos que participaram das aulas pelas plataformas, mostrando tanto algumas possibilidades de uso desses recursos, quanto limites, como discutidas na seção de análise.

Uma outra indagação era se as plataformas poderiam trazer elementos de mediação por artefatos culturais, tais como, cinema, música, revistas, materiais didáticos, dicionários, como pesquisados por Paiva (2000)<sup>88</sup>, pois os professores acessaram a diversas tecnologias digitais, a fim de deixar a aula mais significativa para o aluno, como verificado em uma pesquisa por Rocha (2020) *et al.*<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> A autora relata que “nestes casos, o aprendiz age sozinho, mediado pelo material e, provavelmente, pela fala privada a qual com o amadurecimento das habilidades mentais, se transforma em fala interior”, como estudada por Vygotsky (1962, p. 149), “Fala interior não é o aspecto interior da fala exterior- é uma função em si mesma. Ainda continua sendo uma fala, isto é, pensamento conectado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é incorporado por palavras, na fala interior, as palavras morrem para dar origem ao pensamento. A fala interior é, em grande parte, pensamento na forma de significado puro. É algo instável, oscilante e dinâmico” [...] Vygotsky (1962, p. 149)

<sup>89</sup> FLAVIA SUCHECK MATEUS DA ROCHA; TANIELE LOSS; BRAIAN LUCAS CAMARGO ALMEIDA; MARCELO SOUZA MOTTA; MARCO AURÉLIO KALINKE. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. *Interações*, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 58–82, 2020. DOI:

Zuboff (2019) argumenta que “o *Google* é uma empresa reconhecida por ser sigilosa”, pois não há como saber o modo que utilizam estes recursos, ademais vêm acompanhados “de um custo que não está descrito nos contratos e que ainda é pouco debatido no cenário educacional. Zuboff (2019) chamou esse tipo de mercado sem precedentes de “Capitalismo de Vigilância”, ou seja, todos os dados produzidos, coletados, minerados pelas grandes empresas de tecnologias, dentre elas, *Google e Microsoft*, tornaram-se, de acordo com a autora, um *commodity* do capitalismo de vigilância. Para a autora, “ele sabe tudo de nós, ao passo que suas operações são programadas para não serem conhecidas por nós” (ZUBOFF, 2021, p. 25).

Diante disso, o secretário da educação de São Paulo, Rossieli Soares, não explicitou como seriam os procedimentos de proteção de dados tantos de professores, alunos e administradores durante as aulas remota. Ademais, as orientações pedagógicas e os memorandos enviados pelo CPS no período a partir da segunda quinzena de março de 2020 eram de que as aulas seriam não só baseadas nas plataformas da Google (*Meet e Classroom*) e da *Microsoft (Teams)*, que já eram empresas parceiras da rede, e que preservariam os dados de alunos e funcionários.<sup>90</sup>No entanto, não comunicaram como isso seria feito.

Deste modo, segundo os gestores do CPS, essa ferramenta (as plataformas) possibilitaria “o suporte didático necessário, por meio da criação das turmas (equipes), inserção de atividades e gerenciamento das entregas, *chats*, videoaulas entre outros recursos.”

Disponibilizaram, em seguida, em *PDF* um “Guia de Ferramentas de Mediação”<sup>91</sup>, cujos temas principais abordados foram o professor mediador, mediação tanto das atividades, quanto de ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis nos AVAs, o *feedback* para os alunos, mediação no fórum, entre outros.

Contudo, o modo como esses procedimentos foram desenvolvidos pelas plataformas ficou a critério de cada professor, o que tornava a interatividade entre os docentes, mais uma tarefa a ser estudada, bem como organizar todo planejamento das aulas e da escola.

Embora, houvesse tentativas de resgatar alguns dos projetos culturais da escola, tais como apresentação musical de professores e dos alunos, entrevistas ou palestras com convidados, transmitidas pelo *Teams*, tudo isso foi apenas uma parte do que seria a escola com os alunos presentes em sala de aula. Haja vista que muitos dos alunos não participaram destes

---

10.25755/int.20703. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>. Acesso em: 22 jul. 2022.

<sup>90</sup>Memorandos do CPS Disponíveis nos Apêndices

<https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2020/03/orientacoes-pedagogicas-para-o-periodo-de-aulas-a-distancia.pdf>

<sup>91</sup><https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2020/03/ferramentas-de-mediacao.pdf>

eventos ou por não terem acesso às plataformas ou acesso à *internet* ou por estarem trabalhando ou ajudando os familiares ou mesmo não acessavam estas atividades por questões emocionais.

Portanto, a maneira que a escola oferecia as atividades fisicamente presentes foi modificada forçadamente durante a pandemia, não tendo tempo hábil para simular o que representava o CPS: “uma escola baseada em projetos”; e mesmo o governo do estado de São Paulo oferecendo *chips* para os celulares dos alunos, a fim de conectar-se com as plataformas digitais durante as aulas remotas, faltava outros tipos de apoio, tais como emocional, pedagógico, financeiro, corroborando, deste modo, com os dados demonstrados pela Unesco sobre falta de investimento na educação de longa data.<sup>92</sup>

Dito isso, nós professores, tivemos uma sobrecarga de trabalho, como discutido pelas autoras Silva, Grillo e Ferreira (2020)<sup>93</sup> tais como, “envio de relatórios semanais de teletrabalho, desenvolvimento de planos de aula e atividades para o ensino remoto digital como a gravação e edição de videoaulas, manuseio dos recursos digitais e plantões de dúvidas por meio de serviço de comunicação on-line” (*Ibidem*, 2020, p. 220).

Em outras palavras, conforme Cunha (2001), além dos desafios do professor de trabalhar com as novas tecnologias digitais, transferiram também tanto as funções da família de educar para a escola, quanto a lógica de produtividade e mercado que estão definindo “os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea”, bem o desafio de planejar as atividades culturais e engajamento da escola.

Para Cunha (2001), este modelo de escola com excesso de atividades para professores, a falta de tempo e sem autonomia docente é uma das causas de *stress* e de mal estar, levando os profissionais da educação a uma “sensação de sentimento de frustração psicológica ou física, decorrentes das precárias condições de trabalho, da falta de valorização profissional e da crise de identidade profissional” (CUNHA, 2001, p.5). Além do mais, o mesmo autor complementa que,

como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, fica mais fácil ao professor, lançar mão de textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados segundo os chamados parâmetros curriculares nacionalmente definidos” (*idem*, 2001, p.3)

Diante disso, a cada três anos, o professor do Centro Paula Souza é “convidado” a escolher um livro didático de diferentes editoras, pré-selecionadas pelo governo, da disciplina

<sup>92</sup> <https://pt.unesco.org/news/estados-membros-da-unesco-se-unem-aumentar-os-investimentos-em-educacao>

<sup>93</sup> <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5019>

que leciona, mesmo se não for utilizar (deve-se escolher três opções de livro, pois se a editora não tiver exemplares suficientes da primeira opção feita pelo professor para todos os alunos, enviará exemplares da segunda e se não tiver a segunda, a editora enviará da terceira opção). Como não há incentivos financeiros para a confecção do próprio material didático da instituição da base comum, prefere-se o material elaborado pelas editoras, segundo Cunha (2001).

Assim, além da questão de escassez do tempo para o pensar pedagógico, da preparação dos próprios materiais didáticos e das novas funções da docência, os professores da rede tiveram que fazer “busca ativa”<sup>94</sup> dos alunos que não estavam participando das aulas ou por *whatsapp* ou por telefone (móvel ou fixo), por *e-mails* ou pelas plataformas digitais.

Nesse período pandêmico, alguns professores de meu contexto de estudo, levaram atividades ou materiais de estudos a seus alunos com o propósito de que estes desenvolvessem os conteúdos discutidos nas aulas síncronas. Em seguida, retornavam com as atividades corrigidas com *feedback*.

Assim, configurando o que Silva, Grillo e Ferreira (2020) discutiram sobre a sobrecarga do trabalho docente. Para o governador de São Paulo, tudo isso seria por um período de tempo determinado<sup>95</sup>. Todavia, a pandemia ainda continua com mudanças, adaptações e vacinação, mesmo depois de mais 25 meses desde seu início.

Com o agravamento da pandemia, a representação destes espaços físicos (todos os alunos em salas de aulas, em laboratórios, na biblioteca, etc.), transferidos para os espaços virtuais (aulas síncronas e/ou assíncronas), ficou limitada a aulas ministradas pelas plataformas digitais.

Assim, a estrutura das aulas para o ensino médio do CPS que tinha sido planejada para aulas presenciais, com professores, alunos e funcionários nas escolas e em salas de aulas, passou repentinamente para virtuais; todavia, desde 2017, CPS já oferecia cursos livres pela modalidade a distância.<sup>96</sup>

Mesmo assim, os impactos desta mudança de modalidades, presencial para o virtual, ainda afetam não só os professores, mas também os alunos: desde capacitações direcionadas

---

<sup>94</sup> Todos docentes tiveram capacitações básicas *online* sobre como as plataformas digitais seriam utilizadas para aulas. O aplicativo *Whatsapp*, que já era conhecido e usado pelas turmas, antes mesmo da pandemia, continuou como uma ferramenta pedagógico, em caso de falhas das plataformas digitais, ou por motivos de conexão ou equipamentos).

<sup>95</sup> O Governador João Doria anunciou a retomada obrigatória dos alunos às aulas presenciais para as redes estadual, municipais e privada vinculadas ao Conselho Estadual de Educação a partir de 18 de outubro. Todos os protocolos sanitários serão mantidos até o final de outubro, assim como o esquema de revezamento planejado por cada escola, de acordo com sua capacidade física. <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-anuncia-retomada-obrigatoria-as-aulas-presenciais-a-partir-de-18-de-outubro/>

<sup>96</sup> <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-aposta-em-educacao-a-distancia-para-2017/>



aos docentes, condições financeiras de acesso às plataformas, aquisição de equipamentos adequados ao acesso às aulas, até estrutura familiar, aspectos socioemocionais.

Além do mais, todo o espaço escolar oferecido de forma presencial aos alunos anterior a pandemia, neste contexto de pesquisa, houve tentativas de imitar as aulas presenciais, (com as aulas síncronas pelas plataformas), como discutidos em Hodges, *et al* (2020); os trabalhos em grupos (separando os alunos com as subsalas com *breakout rooms*); atividades para pesquisa e trabalho em grupos (em momentos assíncronos pelas plataformas), entre outras que serão discutidas e analisadas na seção de análise.

Vale destacar que, além dessas plataformas, utilizamos como ferramenta pedagógica o aplicativo *Whatsapp*, a fim de ter um contato mais direto e imediato com os alunos, não só para envio de atividades, mas também para avisos, devolutivas ou *feedback*, pois, de acordo com Paiva (2003)<sup>97</sup> “o *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, seja na interação em sala de aula, ou na interação *on-line*.” Paiva (2003, p. 219)

Dito isso, nosso objetivo foi analisar quais adaptações foram necessárias no ensino de inglês ao se passar do ensino presencial para o remoto em contexto pandêmico, como também quais os procedimentos e ferramentas foram utilizadas, com o intuito de alinhar as novas práticas com os parâmetros da Pedagogia Pós Método, bem como quais os limites e possibilidades das plataformas utilizadas no estabelecimento dessa relação.

## 2.2 Natureza da pesquisa

Essa pesquisa é de natureza qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), é aquela “que se desenvolve em uma situação natural, é rica em detalhes descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Além disso, o foco na perspectiva do pesquisador é uma das características principais desse enfoque, bem como o ambiente é a própria fonte dos dados; uma pesquisa de natureza qualitativa não exige métodos estatísticos, tem caráter descritivo e interpretativo sobre o objeto de estudo e não visa apenas obter resultados, sendo o mais importante o processo de interpretação de seu significado, conforme Godoy (1995B), Silva (2005); Paiva (2005).

Com base nesses objetivos gerais, ou seja, compreender melhor um problema, aprimorar as ideias, levar em consideração vários aspectos a serem analisados, entre outros,

---

<sup>97</sup> Para mais informações sobre *Feedback* em Ambientes Virtuais: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>

podemos classificar essa pesquisa como exploratória, segundo Gil (2007), pois pesquisas desse tipo:

(...) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (GIL, 2007 p. 63).

Dessa maneira, esta pesquisa visa analisar quais adaptações foram necessárias em um contexto específico de ensino de inglês ao se passar do ensino presencial para o remoto durante a pandemia; como também quais procedimentos e ferramentas foram utilizados, com o intuito de alinhar as novas práticas com os parâmetros da Pedagogia Pós Método, bem como quais os limites e possibilidades das plataformas utilizadas no estabelecimento dessa relação, todavia sem generalizações; além disso, discutir as questões de interação e mediação, utilizadas antes e durante a pandemia pelo professor-pesquisador, caracterizando, desse modo, uma situação real/autêntica e rica em detalhes descritivos.

Por se tratar de ambientes digitais para o ensino e aprendizagem de inglês, configura-se em uma realidade complexa e específica, pois não tinha sido explorada, anteriormente, pelo professor-pesquisador e/ou pelas escolas que lecionava na rede pública tanto pela Secretaria da Educação e Secretaria do Desenvolvimento.

Nessa perspectiva, segundo Lüdke e André (1986), essa pesquisa configura-se um Estudo de Caso, (doravante EC), pois visa fornecer ao pesquisador informações que possibilitem a descoberta e a interpretação do contexto específico em tela. As autoras também indicam que o EC pode valer-se de uma grande variedade de fontes de informação, sem intuito de resultar em generalizações. Yin (2015), em concordância com as autoras, enfatiza ainda que o EC é recomendado quando há a necessidade de compreender fenômenos sociais tanto complexos, quanto específicos e bem demarcados, e do mesmo modo que as autoras, sem a intenção de generalizá-los.

Para configurar um EC, portanto, as autoras categorizam algumas características fundamentais, a saber:

a) "os estudos de caso visam à descoberta"; b) "os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto"; c) "os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda"; d) "os estudos de caso usam uma variedade de fontes de

informação”; e) “os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”<sup>98</sup>; f) “Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”; g) “Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Além disso, de acordo com Yin (2001, p. 24), EC deve responder a duas perguntas: “como” e “por quê”. Ademais, observa-se que este estudo não exige controle sobre eventos comportamentais, mas sim, focaliza eventos contemporâneos.

Sugere-se esse tipo de pesquisa quando o objetivo é aprofundar conhecimento sobre uma situação em particular, explorando situações da vida real cujos limites não estão inteiramente definidos. Somado a isso, de acordo com as autoras, vários são os elementos que podem ser levados em consideração para análise, entre eles desenhos, fotografias, *slides*, discussões, contanto que o caso pesquisado fique bem articulado e claro.

Utiliza-se, para isso, de uma linguagem mais acessível, podendo conter figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, conduzindo não só o leitor às suas próprias conclusões e decisões, como também o investigador. No entanto, “ele só se materializa enquanto estudo de caso, no relatório final” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20).

Essas características evidenciam a escolha desse procedimento metodológico para nossa pesquisa, não só porque visam o entendimento do próprio contexto, como também a interpretação do mesmo e utiliza uma variedade de fontes de dados para esse propósito, utilizando de uma linguagem mais acessível comparada a outros relatórios de pesquisa. Além disso, desenvolveu-se em contexto real/autêntico, tendo como foco a perspectiva do professor-pesquisador, a qual discutiremos a seguir com mais detalhes.

### **2.3 Coleta de dados: Instrumentos e Procedimentos**

Como fontes para nossa coleta dos dados, nos valem do: (a) planejamento de Língua Estrangeira Moderna (LEM) desenvolvido pelo professor-pesquisador no início do ano letivo de 2020<sup>99</sup> de uma escola técnica do interior de São Paulo;

(b) replanejamento dos conteúdos adaptados para serem implementados de modo remoto pelas plataformas digitais durante o período de março a dezembro de 2020<sup>100</sup>;

---

98 (LÜDKE E ANDRE 1986 apud STAKE 1983, p. 19) Isso “ocorre em função do conhecimento experiencial no sujeito, no momento que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais”

<sup>99</sup> 99 Planejamento de Língua Inglesa do 1º.ano do Ensino Médio pode ser visualizado no Apêndice 1

<sup>100</sup> 100 Tabela dos momentos anterior e durante a pandemia pode ser visualizado no Apêndice 2

(c) atividades e materiais didáticos desenvolvidos nas plataformas digitais oficiais do estado de São Paulo (*Google Classroom, Google Meet e Microsoft Teams; e pelo aplicativo Whatsapp* (já utilizado pedagogicamente antes da pandemia pelas escolas e pelos alunos, a fim de reforçar recados enviados pelas plataformas ou para realizar atividades, além disso, o uso era opcional).<sup>101</sup>

Como categorias de análise foram utilizadas as dez Macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003)<sup>102</sup>, que compõem a proposta da Pedagogia do Pós-Método aplicadas nos planejamentos de março a dezembro de 2020 (antes e depois da pandemia), a saber:

1) Maximizar oportunidades de aprendizagem; 2) Facilitar interações negociadas; 3) Minimizar incompatibilidades perceptuais; 4) Ativar descobertas intuitivas (heurísticas); 5) Promover conscientização linguística; 6) Contextualizar insumo linguístico; 7) Integrar habilidades linguísticas; 8) Promover autonomia do aprendiz; 9) Assegurar relevância social; 10) Aumentar consciência cultural.

Sendo assim, o professor-pesquisador procurou formas diversificadas de trabalhar o ensino e aprendizagem de LE à luz da Pedagogia do Pós-Método, tanto de modo síncrono quanto assíncrono pelas plataformas digitais durante o ERE, a fim de que o conteúdo planejado no início do ano de 2020 fosse desenvolvido de forma significativa para o aluno com implementações e adequações necessárias. Visto que, em primeiro momento, o planejamento<sup>103</sup> de ensino e aprendizagem de LE baseava-se na Abordagem Comunicativa, conforme Vieira-Abrahão (2015) para um contexto de sala de aula presencial de forma física de forma síncrona<sup>104</sup>.

Deste modo, esse estudo contempla as principais características de um EC, tais como, “foco no pesquisador, ambiente é a própria fonte de dados, tem carácter descritivo, objetivo de interpretar o objeto de estudo, diversas fontes de informação foram utilizadas, visam a

---

<sup>101</sup> Memorando enviado pelo Centro Paula Souza sobre a proteção de dados dos docentes, discentes e funcionários, antes do retorno às aulas de modo remoto: “A partir de 30/03 as atividades pedagógicas deverão ser desenvolvidas a distância e a estratégia de atendimento aos alunos durante a suspensão de aulas será baseada no uso da do **Microsoft Teams**, que é a ferramenta Institucional do CPS, **a qual possibilita a preservação dos dados de alunos e funcionários.**” (mais informações na seção de apêndices)

<sup>102</sup> As análises dos planejamentos e implementações poderão ser visualizadas na tabela da Análise dos Planejamentos anterior e posterior a pandemia

<sup>103</sup> Este primeiro planejamento foi desenvolvido durante reuniões de início de semestre, não só de acordo com nossa experiência como professores, mas também seguindo as normas da instituição de ensino, como por exemplo, horário das aulas, as práticas interdisciplinares, os projetos em comum, as avaliações, os eventos, entre outros.

<sup>104</sup> O material didático era disponibilizado para os alunos em sala de aula, como também recursos tecnológicos (laboratórios de informática, *wi-fi* disponível, entre outros), bem como outros ambientes da própria escola para pesquisa individuais ou em grupos, tais como, biblioteca, pátio onde interagem com outros alunos da escola para realizar atividades.

descoberta” (LÜDKE E ANDRE, 1986, p.17), a fim de contribuir para resultados mais aprofundados e confiáveis na análise qualitativa.

Lüdke e André (1986), Leffa (2006) destacam a importância de fazer uma triangulação dos dados em EC. Sendo assim, em nosso contexto de pesquisa, ocorreu com a utilização dos dois planejamentos do ano letivo (antes e durante a pandemia), implementados nas plataformas digitais; ademais, definimos como tipos de dados da pesquisa a) os recursos digitais para interação (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo; b) recursos digitais para mediação pedagógica.

Além disso, foram utilizadas teorias para fundamentar nossa análise, a saber: a Abordagem Comunicativa, segundo Vieira-Abrahão (2015) e a Pedagogia do Pós-Método, de acordo com Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012) adaptados para ERE com a utilização das plataformas digitais e suas funcionalidades em nosso contexto de pesquisa.

Em relação a este período de pesquisa, foram surgindo novas discussões, como por exemplo, o Planejamento das Aulas em Fases, conforme Rozenfeld e Viana (2015), bem como as possibilidades de trabalhar espaço e tempo com os Quadrantes Híbridos, de acordo com ABMES (2021), bem como o *Design* Instrucional, como forma de organizar as atividades nas plataformas, segundo Filatro (2015).

Estes assuntos foram pertinentes para a pesquisa em questão, pois contribuíram para o professor-pesquisador pensar novas possibilidades de lecionar *on-line*, com a utilização de recursos digitais, conforme discutidos na Seção Teórica e na Seção de Análise.

## 2.4 Etapas da Pesquisa

O *estudo de caso*<sup>105</sup> foi desenvolvido em três etapas, seguindo a proposta de Lüdke e André (1986) para este tipo de pesquisa: exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática dos dados.

A etapa exploratória consistiu no levantamento bibliográfico e em outras fontes de informação, discussões e observações que realizamos sobre nosso objeto de estudo, como por exemplo, uso de tecnologias digitais para o ensino de línguas, que nos auxiliaram na formulação de nossas perguntas de pesquisa, oferecendo-nos um norte para seguir adiante com a definição dos tipos de dados a serem analisados.

---

105 Ressaltamos que o projeto de pesquisa não foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma vez que não envolve Seres Humanos.

A etapa de delimitação do estudo consistiu na identificação do problema a ser investigado em nosso contexto profissional docente, a saber: quais adaptações foram necessárias para o ensino remoto de inglês, do presencial para o virtual, bem como quais as funcionalidades dos recursos digitais oferecidos pelas plataformas utilizadas em um contexto específico de ensino durante a pandemia e suas possibilidades e limites para promover interação e mediação. Dessa forma, partimos das perguntas de pesquisa para a definição dos tipos de dados que seriam analisados.

Além disso, definimos como tipos de dados da pesquisa: a) recursos digitais para interação, tais como, *chat*, vídeo conferência, áudio (aluno-aluno, aluno-professor, professor-alunos, aluno-material); b) recursos digitais para mediação, tais como o replanejamento, as plataformas digitais;

A terceira etapa de análise sistemática dos dados consistiu na análise e interpretação dos dados a partir das dez macroestratégias da perspectiva do Pós-Método, extraídas da fundamentação teórica, com vistas a responder as perguntas de pesquisa formuladas.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS DO ENSINO REMOTO DE INGLÊS

*Nesta seção, apresentaremos a análise da prática presencial para a remota e as adaptações aplicadas; a relação das práticas do ensino remoto com as macroestratégias do Pós-Método, como também as possibilidades e limites dos ecossistemas da Google, da Microsoft, da Meta (Whatsapp), bem como suas funcionalidades no ensino e aprendizagem de LE, na perspectiva de professor-pesquisador do Ensino Médio de escolas públicas no período de março a dezembro de 2020.*

#### 3.1. Da prática presencial para a remota: as adaptações realizadas

Para a coleta de dados foi utilizado o planejamento de língua Inglesa do professor-pesquisador do Centro Paula Souza (CPS) desenvolvido no início do ano letivo de 2020, anterior a pandemia da Covid-19, cujo desenvolvimento ocorreu na semana de reuniões que antecede o semestre juntamente com todos os professores do curso.

Para isso, utilizamos, como base, o material didático que era disponibilizado a todos os alunos, a fim de definir não só parte dos conteúdos do ano, como também os projetos interdisciplinares, bem como quais competências e habilidades seriam desenvolvidas neste período. Ademais, outros materiais podiam ser utilizados, tais como, revistas, jornais, música, vídeo, dependendo dos propósitos e objetivos da aula.

Além disso, no site da instituição (CPS), há opções pré-definidas que os professores selecionam e “clacam” tanto para escolher as habilidades, competências e valores que serão desenvolvidos durante o ano, como também os tipos de avaliação que serão utilizadas,<sup>106</sup> como por exemplo, avaliações escrita ou oral, lista de exercícios, pesquisas, produção textual, simulados, projetos, entre outros, tendo como norte, a proposta do Centro Paula Souza<sup>107</sup> baseada na BNCC, estruturada nos termos da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a saber,

1º ENSINO MÉDIO: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS,  
COMUNICAÇÃO E TRABALHO

- Analisar, através do estudo da língua inglesa, aspectos do idioma que possibilitem o acesso à diversidade linguística e cultural em contextos sociais e profissionais.
- Identificar as características da cultura relacionada ao idioma como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

<sup>106</sup> O planejamento do ano de 2020 poderá ser visualizado no apêndice 3

<sup>107</sup> [http://cpscetek.com.br/cpscetek/arquivos/2019/bncc-gfac\\_2018-2019.pdf](http://cpscetek.com.br/cpscetek/arquivos/2019/bncc-gfac_2018-2019.pdf)

- Utilizar terminologia e vocabulário específicos do contexto comunicativo (contexto social e de trabalho). Utilizar dicionários de língua geral e também dicionários especializados em áreas de conhecimento e/ou profissionais;

## 2º ENSINO MÉDIO: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS, COMUNICAÇÃO E TRABALHO

- Estabelecer relações entre o patrimônio linguístico e cultural de língua inglesa e o idioma materno.
- Pesquisar as diversas manifestações culturais dos povos falantes de língua inglesa. Distinguir os sistemas principais de signos linguísticos e culturais do idioma estrangeiro.
- Identificar empréstimos linguísticos e pesquisar os estrangeirismos como um movimento de relação de poder na sobreposição de culturas.
- Analisar os recursos expressivos e a organização discursiva da linguagem verbal escrita.
- Identificar os elementos estruturadores presentes em uma tipologia textual e o registro linguístico mais apropriado ao contexto.
- Distinguir os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos marcadores discursivos em textos orais e escritos.
- Identificar formas de organização discursiva de um determinado gênero, levando em consideração as variantes de registro.

## 3º LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS, COMUNICAÇÃO E TRABALHO

- 1. Analisar textos relacionados a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.
- Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de textos relacionados a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento, tais como manuais, tutoriais, gêneros textuais utilizados em contextos acadêmicos, entre outros.
- Elaborar textos relacionados a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento, em língua inglesa, tais como currículo vitae, informes, fichas, roteiros, cartas comerciais, e-mails, relatórios, gêneros textuais utilizados em contextos acadêmicos, entre outras tipologias.
- 2. Interpretar terminologia técnico-científica relacionada a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento, identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico).
- Pesquisar a terminologia relacionada a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento.
- Aplicar a terminologia relacionada a contextos de trabalho e a áreas específicas do conhecimento.
- Produzir pequenos glossários de equivalências entre português e inglês (listas de termos técnico- científicos e também de palavras da língua geral).

Assim, o planejamento de 2020 foi elaborado de acordo com as normas da instituição, com a colaboração dos coordenadores, gestores e professores, a fim de ter um projeto unificado, tendo como o foco o aluno.



No entanto, com a chegada da pandemia, esse planejamento teve que ser adaptado, de modo que os conteúdos, as atividades, os projetos e as avaliações que seriam de forma presencial na escola física, tiveram que ser adaptados para o ensino remoto emergencial através das plataformas digitais.

Diante disso, começaram a surgir os problemas, tais como, nem todos alunos tinham o material didático distribuído gratuitamente no início do ano letivo de 2020; nem todos os alunos tinham conexão com a internet; nem todos alunos dispunham de celulares capazes de acessar às plataformas digitais para desenvolverem as atividades enviadas para o *Whatsapp* da sala.

Dito isso, os alunos que não tinham acesso à internet ou nenhuma das opções digitais disponibilizadas, houve uma flexibilização por parte dos professores, a fim de disponibilizar materiais de estudos e atividades na secretaria da escola, a fim de que os alunos retirassem e desenvolvessem em suas casas; outra solução, foi enviar materiais em diferentes formatos (vídeo, *links*, *PDFs*, áudio, entre outros) pelas plataformas digitais da *Google e Microsoft*, bem como utilizar o *Whatsapp* para o mesmo propósito.

Haja vista, que esta opção de utilizar esse aplicativo de conversa para fins pedagógicos com os alunos, já era utilizada antes mesmo de 2020, porém com a chegada da pandemia, os alunos que não conseguiam acessar às plataformas digitais por diversos motivos, foi uma decisão rápida, mas pertinente para nosso contexto de pesquisa.

Posto isto, descreveremos brevemente alguns exemplos destas adaptações aplicadas ao ensino remoto, bem com suas implementações possíveis pelas plataformas digitais em nosso contexto de pesquisa com a utilização das dez categorias do Pós-Método para a análise, a saber:

- Atividades em grupos desenvolvidas em sala de aula de 3 a 5 alunos, foram transferidas para as *breakout rooms* (salas virtuais; o professor tem acesso);
- Aulas expositivas teóricas que eram dadas somente pelo professor em sala de aula convencional, tiveram que ser administradas de forma assíncrona com os alunos, enviando os materiais e conteúdos para que os alunos estudassem antes a aula, de forma que aproveitassem o tempo da aula para a produção, oral ou escrita: conhecida como sala de aula invertida – uma metodologia ativa que maximiza, segundo Moran (2019) *et al.*

Em nosso contexto de pesquisa, essa estratégia de ler ou desenvolver alguma atividade anterior a aula de modo assíncrono foi explicada e negociada com alunos, pois, desta forma, aproveitaríamos melhor não só o tempo da aula síncrona, mas também maximizaríamos momentos de discussões, bem como as práticas do idioma e responder às dúvidas dos alunos,

ao invés de utilizar o tempo da aula focado unicamente em explicação de conteúdos que poderíamos ter sido feitos de modo assíncrono.

No entanto, quando os alunos não liam os textos propostos ou não pesquisavam por mais informações na internet, pois não tinham equipamentos para isso, as atividades eram desenvolvidas durante as aulas síncronas;

- As interações professor-aluno, aluno-aluno pelas plataformas foram possíveis através do *chat*, do áudio, da videoconferência, bem como pelo *Whatsapp*, durante as aulas síncronas;

- *Feedback* costumava ser dado de forma imediata pelo professor na escola convencional (individual ou não); por outro lado, a aula pelas plataformas digitais tinha outra dinâmica de tempo: para não interromper a produção dos alunos, o professor-pesquisador optava não só por enviar as devolutivas de forma mais descritiva pelas plataformas de modo individual, mas também quando era alguma observação de modo geral, o fazia durante a aula síncrona;

- Vídeos compartilhados pelas plataformas digitais com interação dos alunos pelo *chat* ou áudio;

- Para a produção oral dos alunos: gravação de áudios pelas plataformas digitais, ou de modo particular para o professor, pois alguns alunos preferiam não se expor para a sala por diversos motivos;

- Avaliações que eram feitas na escola de forma individual foi adaptada para entrega de atividades pelas plataformas digitais;

- Recursos digitais que eram utilizados não como regra, em nosso contexto presencial, para aula expositiva, tais como *Powerpoint*, *Datashow*, computadores, com a implementação dos recursos digitais ao planejamento, passaram a ser utilizados em todas as aulas síncronas;

Diante deste exemplos, a seguir, analisaremos as práticas do ensino remoto de inglês de março a dezembro de 2020 com as dez Macroestratégias do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001; 2003; 2006; 2012) como categorias de análise, juntamente com os parâmetros da Particularidade, Praticabilidade e Possibilidade, a fim de identificar não só estratégias previstas nesse planejamento, mas também, como as atividades planejadas foram implementadas ou adaptadas no trabalho síncrono e/ou assíncrono no ERE com a utilização dos ecossistemas da *Google*, da *Microsoft* e da *Meta (Whatsapp)*, a saber:

### **3.2. Relação das práticas do ensino remoto com as macroestratégias do Pós-Método**

#### **a) Maximizar oportunidades de aprendizagem**

Nesta primeira macroestratégia, o autor do Pós-Método, Kumaravadivelu (2003), discute sobre o papel de autonomia do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem. Pois é ele quem deve criar oportunidades de aprendizagem para os alunos. Além disso, deve observar suas ações, encontrar soluções, testá-las e adaptá-las para sua realidade. Para isso, é preciso que o professor conheça seu contexto particular de ensino: as motivações dos alunos de estudar e pesquisar sozinhos ou grupos, como também, suas dificuldades de aprender colaborativamente.

No entanto, neste contexto de pesquisa, as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo, a fim de criar oportunidades de aprendizagem, ficaram limitadas às plataformas digitais, tanto em momentos síncronos, quanto momentos assíncronos: uma parte do tempo das aulas síncronas foi direcionada para explicação e interação do professor-pesquisador e alunos; outra parte, disponibilizada a perguntas e interações o aluno-aluno e aluno-professor; bem como, tiveram que desenvolver e entregar as atividades pelas nas plataformas, interação aluno-conteúdo.

Isso vai ao encontro a noção de interface de Scolari (2018) quando afirma que os ambientes virtuais não são apenas ferramentas ou dispositivos, mas sim um lugar onde as coisas acontecem, isto é, tanto os indivíduos, como também instituições, bem como tecnologias interagem e mantêm diferentes tipos de interação.

Assim, para o professor-pesquisador promover tanto momentos de interação entre os alunos, quanto maximizar oportunidades de aprendizagem, utilizaram-se, neste contexto, mais da escrita, através do *chat*, do que outros recursos oferecidos pelas plataformas, tais como som e imagem (vídeo conferência e microfone), por diversos motivos, como por timidez, vergonha, privacidade, entre outros.<sup>108</sup> Consequentemente, com o ERE, a interação e participação dos alunos ficaram condicionadas a estes dois fatores: tempo (aulas síncronas e assíncronas) e espaço (plataformas digitais).

Diante disto, nestes momentos síncronos disponibilizados para tirar dúvidas, participar e interagir com seus pares durante a aula, foram oportunos e, ao mesmo tempo limitantes para maximizar oportunidades de aprendizagem: oportunos, pois puderam interagir e compartilhar conhecimentos com seus pares e com o professor-pesquisador, podendo ouvi-los e contribuindo nas discussões; e limitantes, pois, embora, outros recursos foram disponibilizados pelas plataformas, utilizaram, mesmo sendo importante, mais da escrita, que para Tori (2017), por ser um recurso conhecido e utilizado em outras plataformas, o *Whatsapp*, por exemplo. No

---

<sup>108</sup> <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/adolescentes-relutam-em-abrir-a-camera-nas-aulas-online/>

entanto, para Scolari (2018) nenhuma interface é neutra ou transparente, pois envolve transações complexas de interpretação entre seus atores, por exemplo, quando o aluno inicia uma conversa no *chat* e espera uma resposta ou uma reação dos participantes; quando o aluno “levanta a mão” para fazer uma pergunta de modo virtual; quando o professor propõe um debate, entre outros.

Assim, o professor-pesquisador conversava e interagia com os alunos para obter *feedback* constante sobre o andamento das aulas, pois foi fundamental para replanejamento do curso e da adequação dos conteúdos nas plataformas, a fim de que as oportunidades de aprendizagem fossem maximizadas.

Por sua vez, um dos parâmetros da pedagogia do Pós-Método é o da Particularidade, ou seja, visa trabalhar em um contexto particular de ensino (aulas remotas devido à pandemia); com um grupo particular de alunos (Ensino Médio e Técnico de uma cidade do interior de São Paulo); com objetivos e contextos institucionais específicos (trabalho, escola, aulas remotas); dentro de um meio social cultural particular (alunos com e sem acesso a tecnologias digitais, sem apoio familiar, etc.).

Ademais, com essa macroestratégia, no Parâmetro da Praticabilidade, permitiu ao professor-pesquisador que “teorizasse a prática e praticasse a teoria”, como por exemplo, quando pesquisou por formas de lecionar de modo mais diversificado pelas plataformas digitais, utilizando outros recursos disponíveis na internet, tais como, vídeos, música, aplicativos (ex.: *Kahoot!*, *Mentimeter*, *entre outros*), a fim de ter um momento de interação da sala.

Outrossim, tanto os momentos síncronos quanto assíncronos das aulas remotas foram sendo cada vez mais adicionadas as TDICs, tais como, mensagens de texto ou voz pelas plataformas, vídeos, web conferência, hipertexto, hipermídia, que segundo Mill (2018) são “sistemas de informação que recebem, armazenam, manipulam e transmitem informação eletronicamente em formato digital” às atividades propostas; à medida que o professor-pesquisador começou a observar que as potencialidades desses recursos nas aulas remotas favoreceriam a aprendizagem ativa dos alunos, conforme Moran (2015) *et al.*

No entanto, houve a necessidade de transferir, adaptar, preparar o que era mais prático, em nosso contexto, tais como, vídeos do *Youtube*, *links* para leitura de conteúdos, *PowerPoint* usado em aulas, como também quais possibilidades e limites teríamos com o uso das plataformas digitais, bem como de que forma os alunos poderiam contribuir, para os momentos virtuais síncronos e/ou assíncronos, a fim de que maximizassem oportunidades de aprendizagem.

Destarte, em momentos síncronos, em sala de aula virtual, as plataformas digitais disponibilizaram recursos de interação, tais como, a participação pelo *chat*, pela câmera, por áudio, pelo botão de “levantar a mão”, entre outros. Entretanto, com este botão de formato de mão levantada, sugerindo uma pergunta, “ocorria de forma diferente ou artificial”, conforme Ferreira (2020), comparada a uma sala de aula convencional, onde todos perguntam, interrompem, conversam ao mesmo tempo com seus pares e o professor tentando administrar essa situação.

Além disso, em uma aula virtual, parte dos alunos, enquanto o professor-pesquisador explicava determinado assunto, os alunos sugeriram ideias pelo *chat* ou pelo áudio, contribuíram com informações pertinentes durante as discussões, pesquisaram por palavras novas em seus celulares, trabalharam e discutiram em duplas ou em grupos, bem como sugeriram *sites* ou vídeos, entre outras; os alunos que não participavam ou não se mostravam presentes durante a aula, participando de alguma destas formas, foram variáveis que não tínhamos controle.

Ressaltamos, pois, que apesar de todos esses recursos digitais que as plataformas disponibilizaram, muitos alunos não participaram das aulas síncronas por diversos motivos, tais como, problemas de conexão, de equipamentos apropriados (*smart phones, laptop*, alunos começaram a trabalhar, entre outros) às aulas, como discutimos na seção de análise dessa pesquisa.

Deste modo, em momentos assíncronos, o professor-pesquisador abria perguntas no fórum das plataformas digitais, a fim de que debatessem assuntos ou conteúdos apresentados em momentos síncronos. Isso foi relevante para mantê-los interessados a pesquisar, bem como dar continuidade aos assuntos tratados nos momentos síncronos “de forma mais significativa e ativa”, conforme Moran (2015) *et al.* Do mesmo modo, outra estratégia utilizada foi a sala de aula invertida<sup>109</sup>, que de acordo com Valente (2014)

é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados online antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p.85)

De acordo com o autor, aproveita-se melhor o tempo com discussões e atividades práticas, ao invés de fazer longas leituras em aula com os alunos. Para esta abordagem, por

---

<sup>109</sup> [https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8\\_agurdar\\_proec\\_textopara280814.pdf](https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf)

exemplo, o acesso aos materiais de estudo, tais como, textos, vídeos, *links* antes da aula síncrona é feito antes da aula.

Além do mais, o aluno já traz as perguntas e/ou dúvidas para serem discutidas em aula com seus pares, ao invés de ler todo conteúdo e, depois desenvolver, pois segundo Moran (2019), a sala de aula torna-se um lugar de aprendizagem ativa.<sup>110</sup>

Em nosso contexto de pesquisa, o professor-pesquisador postava materiais antecipadamente, a fim de que em momentos síncronos, o tempo da aula fosse mais bem aproveitado para correção dos exercícios, debates, dúvidas, entre outros, ao invés do foco da aula ficar somente na explicação do professor a respeito de um conteúdo e/ou teoria que poderiam ter sido estudados antes da aula síncronas, conforme Moran (2015), Bacich (2015) *et al.*

Isto está coerente com esta macroestratégia de Kumaravadivelu (2003) e também vai ao encontro da metáfora, utilizada por Scolari (2018), a respeito da interface ser como um ecossistema, pois há a possibilidade de juntar-se a outras interfaces, a fim de que algo novo possa surgir: em nosso contexto de pesquisa, a transferência da aula de inglês convencional, para as plataformas digitais com o ERE, na tentativa de não interromper o ensino e aprendizagem do aluno; a adaptação de um aplicativo de bate-papo para uma ferramenta pedagógica para enviar e receber atividades aos alunos foi também a tentativa de que aluno não desistisse das aulas; selecionar materiais, recursos digitais, estratégias de ensino que estavam dando certo pedagogicamente, bem como modificar o que não estava funcionando, e, tudo isso, à luz da pedagogia do pós-método.

Reiterando, portanto, segundo o autor do pós-método, “implica a disposição por parte dos professores de modificar seus planos de aula continuamente com base no *feedback* contínuo” a cada aula dada, pois o professor-pesquisador adequava seu plano de aula à realidade local, relacionando-o tanto ao parâmetro da Particularidade (Ensino Médio e Técnico do interior do Estado de São Paulo), quanto da Praticabilidade (quais práticas e adaptações necessárias) e da Possibilidade (o que foi possível fazer ou não) do mesmo autor da PPM, como apresentadas na seção teórica e de que formas os recursos das plataformas digitais poderiam contribuir para maximizar a aprendizagem dos alunos.

## **b) Facilitar interações negociadas**

---

<sup>110</sup> <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>

A segunda macroestratégia, de acordo com autor, refere-se à interação significativa aluno-aluno, alunos-professor em sala de aula, onde os alunos têm a liberdade e flexibilidade para iniciar e dar continuidade na conversa, não apenas reagir, mas responder a ela. Há evidências contundentes, segundo o autor, de que quando há oportunidade de interação negociada, acelera compreensão e produção, a saber:

Estudos sobre modificações interacionais demonstram que o que permite ao aprendiz ir além de suas atuais capacidades receptivas e expressivas são oportunidades de modificar e reestruturar sua interação com seus interlocutores até que a compreensão mútua seja alcançada. Produção, como oposta à compreensão, pode muito bem ser o gatilho que força os alunos a prestar atenção à forma, à relação entre forma e significado e aos meios gerais de comunicação. (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 202, tradução nossa).<sup>111</sup>

Em consonância com esta macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (2003) e as interações propostas por Scolari (2018), relações bilateral e multilateral, o professor-pesquisador preparava suas aulas de modo que facilitassem as relações entre professor-aluno, aluno-aluno (bilateral), quando por exemplo, dava oportunidades aos alunos de perguntar, dialogar, não só com o professor, mas também com seus colegas de sala em inglês ou português; do mesmo modo, com a relação é a multidirecional (professor-aluno-escola), quando o professor-pesquisador propunha apresentações de seminários pelas plataformas digitais e estendia o convite para as outras salas participarem.

Assim, tanto professores, quanto alunos da própria sala e da escola dialogavam, utilizando recursos, tais como plataformas digitais, materiais didáticos em diferentes formatos, recursos de áudio e vídeo que professores e alunos se beneficiaram; diferente da relação unilateral que não há diálogo entre professor e aluno, ou seja, somente o professor tem direito de fala. Esta forma de relação foi criticada por Freire (1996) e denominada de Educação Bancária, por funcionar com instrumento de opressão para os alunos, ao invés da libertação.

Em consonância com os autores supracitados, as plataformas digitais, tanto no *TEAMS* quanto no *MEET*, conforme Tori (2010; 2017), Filatro (2015; 2017), Scolari (2017), deram a possibilidade de o professor-pesquisador não só dialogar com os alunos, mas também de

---

<sup>111</sup> *Studies on interactional modifications demonstrate that what enables learners to move beyond their current receptive and expressive capacities are opportunities to modify and restructure their interaction with their interlocutors until mutual comprehension is reached. Production, as opposed to comprehension, may very well be the trigger that forces learners to pay attention to form, to the relationship between form and meaning, and to the overall means of communication (KUMARAVEDIVELU, 2003, p. 202).*

promover debates, abrindo subsalas ou *breakout rooms*, a fim de que parte<sup>112</sup> dos alunos pesquisassem, analisassem e/ou debatessem sobre o trabalho em grupos menores e depois, dialogassem com toda a sala. Assim, em nosso contexto de pesquisa, os alunos não só tiveram a oportunidade de interagir com seus pares e professores, mas também, prestassem atenção em suas próprias falas e, assim, fossem compreendidos mutualmente, ajudassem uns aos outros com respeito e liberdade, como proposto por Freire (1996), como também, colaborassem para seus aprendizados e, portanto, facilitando interações negociadas, segundo Kumaravadivelu (2003)

### c) Minimizar incompatibilidades perceptuais

Para essa terceira macroestratégia, como discutimos na seção teórica, “qualquer aula de línguas”, por mais bem planejada e executada, resultará em algum tipo de incompatibilidade entre a intenção do professor e a interpretação do aluno”.

O impacto que as atividades em sala de aula terão no processo de aprendizagem depende tanto da percepção do aluno quanto da preparação do professor, tanto da interpretação do aluno quanto da intenção do professor. Portanto, é essencial nos sensibilizarmos para as fontes potenciais de incompatibilidade entre a intenção do professor e a interpretação do aluno. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 203, tradução nossa)<sup>113</sup>

Dito isso, quando o professor enfatiza alguma diferença entre o Inglês e o Português, ou mesmo, quando ensina um novo fonema da língua inglesa, bem como, faz-se alguma associação ou referência com a língua portuguesa, como por exemplo, “Como seria esse som em Português?”, os alunos acabam entendendo ou percebendo melhor essas diferenças que há entre as línguas de forma mais significativa. Minimizando, portanto, essas incompatibilidades perceptuais.

No entanto, algumas variáveis não puderam ser controladas, como por exemplo, quando os alunos estavam online, com câmeras e áudio fechados; e somente o professor interagindo na maior parte do tempo, não ocorrendo participação efetiva por parte dos alunos. Deste modo, essa macroestratégia ficou mais centrada na instrução do professor-pesquisador que é considerada pelo autor como sendo uma incompatibilidade percentual. Sobre isso,

<sup>112</sup> As plataformas digitais têm recursos que mostram quando fizeram as atividades. Deste modo, o professor tem com saber quem está ou não participando das atividades.

<sup>113</sup> What impact classroom activities will have on the learning process depends as much on learner perception as on teacher preparation, as much on learner interpretation as on teacher intention. It is therefore essential to sensitize ourselves to the potential sources of mismatch between teacher intention and learner interpretation. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 203)



Kumaravadivelu (1991) descreve sobre as dez fontes de potenciais de incompatibilidade perceptual que devemos estar cientes, como discutimos na seção teórica.

Neste contexto de aulas remotas, gostaríamos de destacar a incompatibilidade percentual instrucional, devido ao motivo, que nesse período, o professor precisou tanto instruir os alunos para as atividades, quanto dar ferramentas necessárias sobre o que e/ou como as atividades deveriam ser feitas, a saber: Instrucional, segundo Kumaravadivelu (2006), é uma fonte que se refere às instruções dadas pelo professor e / ou indicadas pelo redator do livro didático, a fim de ajudar os alunos a atingirem seu (s) objetivo (s).

Desse modo, nessa macroestratégia objetiva-se a conscientização sobre a importância do papel didático do professor durante uma aula: “a consciência dessas incompatibilidades pode nos ajudar a intervir com eficácia sempre que notarmos ou sempre que os alunos indicarem problemas na realização de uma determinada atividade em sala de aula.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 203).

A autor do pós-método reitera, portanto, que sempre haverá um desencontro entre “a intenção do professor e a interpretação dos alunos, pois toda a comunicação humana tem o potencial de conter ambiguidades, ainda mais, estudando outra língua” (*Ibidem*, 2006, p. 203)

#### **d) Ativar descobertas intuitivas (heurísticas)**

Segundo o autor, essa macroestratégia, destaca a importância do professor de fornecer bons exemplos de uso de língua (*rich linguistics environment*) durante a aula ou oralmente, lousa, cartazes, a fim de que os alunos possam inferir, perceber e internalizar as regras que regem as estruturas gramaticais, sem serem ensinadas tradicionalmente sobre elas.

Todavia, a aprendizagem, segundo o autor, não depende exclusivamente da mediação direta do professor, ou seja, os alunos aprendem tanto sozinhos, quanto com seus pares, bem como, quando estão pesquisando determinado assunto e descobrem a solução. Não tendo a necessidade, portanto, de dar a eles um caminho pré-determinado, ou seja, um “passo a passo”, pois, segundo Scolari (2018), a interface está em constante atualização, bem como é o lugar de inovação. Deste modo, tanto os professores, como também os alunos contribuem para melhorias em seus espaços para interação, trazendo novas ferramentas ou soluções práticas para sala de aula.

Assim, a colaboração para ensinar ou aprender determinado assunto já acontecia em aulas presenciais, e no ensino online. No entanto, houve a necessidade do professor, ainda mais, de ativar descobertas intuitivas, como por exemplo: uma atividade de gravar e editar

vídeos: mesmo o aluno não sabendo como editar um vídeo, há a possibilidade de procurar na internet por tutoriais para ajudá-los; outro exemplo, o professor pôde usar a lousa (virtual ou não) para dar exemplos de frases que contenham erros gramaticais, porém, não diz quais são, para que depois solicite aos alunos para que analisem e digam qual frase seria mais adequada para o contexto.

Todavia, há aqueles alunos que não reconhecem, mas tentam; aqueles que já estudaram e sabem; há outros que reconhecem as atividades fora da sala aula pelos filmes que já assistiram ou pelas músicas que já ouviram; bem como através de jogos e textos em inglês estudados em outros momentos.<sup>114</sup>

De acordo com o autor do pós-método, portanto, abrem-se oportunidades para que o aluno enriquecesse, aprenda e compartilhe não só seu vocabulário, mas também, ative suas descobertas intuitivas.

#### e) Promover conscientização linguística

Esta macroestratégia refere-se a qualquer tentativa de chamar a atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais em inglês, a fim de aumentar o grau de explicitação necessário para promover o aprendizado na língua estrangeira<sup>115</sup> (KUMARAVEDIVELU, 2006, p. 204).

Diante disso, essa macroestratégia analisada através dos recursos digitais disponíveis nas plataformas, pôde ser obtida quando era compartilhada página com os alunos para assistirmos a um filme, bem como um vídeo do *Youtube*, com áudios e legendas em inglês; quando abria uma vídeo conferência e/ou quadro branco digital era compartilhado, a fim de fazer explicações gramaticais ou lexicais, podendo utilizar como estratégia diferentes cores para chamar atenção dos alunos de alguma estrutura gramatical; com a mesma diferenciação de cores, chamávamos atenção para as diferenças de entonação na língua inglesa.

Dito isso, quando o professor-pesquisador ensinou a entonação das *WH questions* e/ou das *Yes or No questions* durante uma aula síncrona *online* e utilizou cores diferentes na frase escrita ou na lousa virtual ou no *Powerpoint*, a fim de mostrar a pronúncia (com as cores mais fortes, por exemplo) ou entonação correta da palavra ou frase; além disso o professor poderia

<sup>114</sup> De acordo com Paiva, “quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros”. (<http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>)

<sup>115</sup> (O autor utiliza o termo L2 (segunda língua) para tratar do ensino e aprendizado do inglês. No entanto, no Brasil, o inglês não é aprendido como um segundo idioma ou segunda língua, mas sim é aprendido como uma língua estrangeira. Assim, toda vez que o autor mencionar L2 em seus textos (segunda língua), utilizaremos, em nosso contexto brasileiro, o termo de Língua Estrangeira- L.E).

utilizar com letras maiúsculas e minúsculas no *chat*, a fim de enfatizar algo ou mostrar para os alunos essas diferenças da entonação e pronúncia que ocorrem no inglês que são diferentes do português, ou seja, a prosódia<sup>116</sup>.

Esses foram alguns dos exemplos utilizados pelo professor-pesquisador para a conscientização linguística, muitas vezes, mostrando que há diferenças e semelhanças entre as línguas, outras vezes, observando e analisando se eles estavam percebendo tais nuances, por eles mesmos. Assim, de acordo com autor do pós-método, essas diferenças fazem com que os alunos tenham consciência do próprio processo de aprendizagem, ou seja, a Metacognição.<sup>117</sup>

#### **f- Contextualizar insumo linguístico**

De acordo com autor, a responsabilidade de criar situações comunicativas e significativas, em sala de aula é do professor. Em outras palavras, deve-se preparar contextos mais próximos da realidade dos alunos, mesmo que sejam adaptados ou selecionados, como por exemplo: em aula, o professor-pesquisador escolheu uma notícia de jornal e um artigo de revista em inglês para que os alunos pesquisassem em grupos, como também debatessem sobre os assuntos em questão; depois disso, pediu a eles para escrevessem criticamente sobre os que tinham discutido; em seguida, eles tinham que apresentar suas discussões de forma resumida para a sala; para finalizar a atividade, o professor-pesquisador abriu um fórum nas plataformas sobre os assuntos discutidos em aula para os alunos continuarem a discussão de modo assíncrono.

Ademais, durante essas atividades, os alunos eram incentivados a perceber e entender seus papéis sociais neste ambiente, ou seja, mesmo estando *online*, havia de ter respeito mútuo, ter consciência da diversidade e pluralidade de ideias. Estes foram alguns dos exemplos de seus papéis na sociedade. Além disso, segundo Hodges (2020) *et al*, as aulas *online* ou neste contexto, o *ERE* tinha que simular uma situação de uma sala de aula física, ou seja, tanto o professor, como os alunos tinham seus direitos e deveres, bem como a aula, os mesmos objetivos: promover o ensino e aprendizagem dos alunos.

<sup>116</sup>[https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-0/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1)

1 gram parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entonação [Ger. está relacionada com os estudos de metrificação.]

1.1 a própria acentuação das palavras; ortoépia

<sup>117</sup> Parte a gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como acento e a entonação; na linguística, estudo da acentuação vocabular; Conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado). Etimologia (origem da palavra metacognição). Meta + cognição, do latim *cognitio.onis*, ação de conhecer. (<https://www.dicio.com.br/metacognicao/>)

No entanto, segundo Kumaravadivelu, (2003), se o aluno não enxergar sentido nessas situações preparadas pelo professor, a aprendizagem não ocorrerá. Em outras palavras, o professor pode apropriar-se de uma notícia do jornal ou explicar um assunto gramatical de forma normativa, porém, se não for contextualizado apropriadamente pelo professor, não fará sentido para os alunos e, assim, eles não vão demonstrar interesse em aprender.

### **G- Integrar habilidades linguísticas**

Esta macroestratégia refere-se à necessidade de integrar holisticamente as habilidades de linguagem como ouvir, falar, ler e escrever tradicionalmente separadas e sequenciadas,

Um tipo diferente de conexão existe na maneira como usamos as habilidades primárias da linguagem tradicionalmente identificadas como ouvir, falar, ler e escrever. Na prática da vida cotidiana, integramos continuamente essas habilidades. Na verdade, é raro o dia em que apenas ouvimos, ou apenas falamos, ou apenas lemos ou apenas escrevemos. Pense em como seria artificial e cansativo se, por algum motivo peculiar, decidirmos separar essas habilidades e usar apenas uma por um determinado período de tempo. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225, tradução nossa)<sup>118</sup>

Em atividades de *Listening*, por exemplo, enquanto os alunos ouviam ao áudio da atividade proposta pelo professor-pesquisador e deveriam responder às questões da atividade, isto é, o aluno ao mesmo tempo, ouvia às perguntas e escrevia as respostas, para depois, iniciar uma discussão do tema proposto. Esses são alguns exemplos de integrar habilidades linguísticas, que de acordo com o autor supracitado, seria muito monótono utilizar, a cada vez, uma habilidade por um período de tempo.

Outro exemplo para a integração das habilidades é trabalhar com projetos ou aprendizagem baseada em projetos<sup>119</sup>: cada integrante do grupo tem funções específicas: ler sobre o assunto, selecionar o que constará nas explicações, quem fará a introdução, quem desenvolverá, e finalizará as explicações do projeto (qual aluno administrará o tempo e os tópicos pesquisados), entre outras. Em outras palavras, no trabalho com projetos os alunos

---

<sup>118</sup> Tradução livre de: A different kind of connectedness exists in the way we use the primary skills of language identified traditionally as listening, speaking, reading, and writing. In the practice of everyday life, we continually integrate these skills. Rare indeed is the day when we only listen, or only speak, or only read, or only write. Just think how artificial and tiresome it would be if, for some peculiar reason, we decide to separate these skills and use only one for a specified period of time. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225)

<sup>119</sup> A Aprendizagem Baseada em Projetos (*PBL- Project Based Learning*) geralmente tem por objetivo final a entrega de um produto que pode ser um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local. O que importa é que o projeto desenvolvido seja significativo para os alunos e/ou profissionais, atenda a um propósito educacional bem delineado e, acima de tudo, que esse propósito esteja claro para os envolvidos. (FILATRO, 2017, p.42)

aprendem a interpretar, analisar, investigar de acordo com os objetivos da aprendizagem de forma colaborativa, segundo Bacich e Moran (2018) *et al.*

Por seu turno, o professor-pesquisador postou na plataforma digital uma atividade de leitura de notícia de jornal (*links*, vídeos, textos, *PDFs*), contendo 5 partes: sendo a primeira, segunda, terceira e quinta de modo assíncrono e a quarta parte de modo síncrono, a saber: na primeira, foi disponibilizado um *link* de uma notícia de jornal em inglês para que eles lessem, pesquisassem sobre o tema e escrevessem resumidamente sobre as ideias principais do texto.

Na segunda parte, teriam que responder a perguntas do texto na própria plataforma digital; na terceira, retirassem novas palavras e expressões do texto e compartilhassem com os colegas de sala; e para quarta, foi pedido para a eles que escrevessem se concordavam ou não com o tema tratado na notícia e o porquê. Desse modo, trariam para aula seguinte, argumentos que sustentassem seus pontos de vista e aproveitaríamos o momento síncrono para discutirmos as ideias a cerca do assunto pesquisado (foi utilizada a sala de aula invertida).

Assim, para o momento síncrono virtual foi proposto esse bate-papo sobre o assunto. Depois disso, o professor-pesquisador pediu para que escrevessem e postassem um parágrafo crítico, mostrando lado positivo, negativo e soluções plausíveis sobre o tema que tinha sido estudado, pesquisado e debatido de forma colaborativa com a sala. Por fim, todos os alunos tinham que fazer, pelo menos, um comentário sobre o que os colegas escreveram.

## H- Promover autonomia do aprendiz

Segundo Kumaravadivelu (2006), “o aprendiz no Pós-Método é um aprendiz autônomo”. Para isso, o professor deve ajudá-lo “a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e a realizar as mudanças de atitude necessárias”

[...] Esta preparação psicológica deve ser combinada com o treinamento estratégico que ajuda os alunos a entender quais são as estratégias de aprendizagem, como usá-las para realizar várias tarefas de apresentação e resolução de problemas, como monitorar seu desempenho e como avaliar o resultado de sua aprendizagem. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225, tradução nossa)<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> A primary task of the teacher wishing to promote learner autonomy is to help learners take responsibility for their learning and bring about necessary attitudinal changes in them]. This psychological preparation should be combined with strategic training that helps learners understand what the learning strategies are, how to use them for accomplishing various problem-posing and problem-solving tasks, how to monitor their performance, and how to assess the outcome of their learning.

Nesse contexto pandêmico de ERE, o professor-pesquisador, em momentos síncronos, questionou sobre o modo que estudavam, a fim de mostrar a eles algumas alternativas que pudessem ajudá-los a estudar de forma mais autônoma aonde estivessem nos momentos assíncronos, como por exemplo, quais opções de ferramentas de pesquisa disponíveis, tais como *Google*, *Google Acadêmico*, dicionários *online*, entre outros.

Desse modo, quando os alunos fossem desenvolver atividades nas plataformas digitais, teriam possibilidades de encontrar outras ferramentas digitais para ajudá-los neste trabalho. Dessa forma, se tivessem dúvidas, pesquisariam em dicionários *online* ou não; se não conhecessem os conteúdos, procurariam na *internet*, no *Google* ou outros em *sites*, a fim de concluíssem as tarefas satisfatoriamente, pois o objetivo era que eles não só, tentassem resolver as atividades de modo autônomo, mas também, soubessem pesquisar suas dúvidas.

Ademais, em momentos síncronos, seriam capazes de descrever mais claramente suas dificuldades para o professor. Em consonância com Freire (1996), o professor deve estimular seus alunos a pensar e aprender por si mesmo, pois “ensinar não é transferir conhecimento”.

Assim, o professor-pesquisador incentivou os alunos a pesquisarem por ferramentas *online*, como mencionadas, a fim de que os ajudassem a ter parâmetros para escreverem, corrigirem e melhorarem seus próprios textos, como também fizessem suas atividades de modo autônomo, conforme Kumaravadivelu (2003), quando afirma que o professor deve ensinar seus alunos a serem autônomos, como descrito na seção teórica. Para isso, o mesmo autor separa a autonomia dos alunos em quatro contextos, a saber: autoinstrução, auto-direcionamento, aprendizado de autoacesso, e instrução individualizada, alguns exemplos práticos:

- i) **Autoinstrução:** o professor disponibiliza uma atividade aos alunos na plataforma digital para ser feita de modo assíncrona. O aluno deve ser capaz de ler as instruções, e desenvolver a atividade proposta sem o controle direto do professor;
- ii) **Auto-direcionamento:** de acordo com o que foi proposto pelo professor, os alunos pesquisam e desenvolvem suas atividades com base em suas pesquisas;
- iii) **Autoacesso:** quando o professor disponibiliza materiais de estudo para os alunos tais como, *PDFs*, vídeos, textos, entre outros, e a partir deles, o aluno é capaz tanto de desenvolver a atividade, tanto buscar outras fontes na *internet* para complementar;
- iv) **Instrução individualizada:** de acordo com as dificuldades ou facilidades dos alunos, o professor pode direcionar ou personalizar o ensino, bem como o aluno pode buscar outras fontes para suas dúvidas. Durante as aulas remotas, conforme explicávamos um determinado assunto, os alunos complementavam com informações pesquisadas na internet.

## I- Assegurar relevância social

Para Kumaravadivelu (2003), não é possível isolar a sala de aula das dinâmicas sociais, ou seja, a educação de línguas acontece em meio social, político, econômico e educacional, por isso a necessidade de o professor sensibilizar-se a tudo isso. “O ensino, portanto, faz pouco sentido se não for informado pela relevância social.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.207).

Dito isso, os diferentes temas para pesquisas e debates propostos no planejamento do curso do Ensino Médio foram baseados, não só no material didático que as Secretarias da Educação e Desenvolvimento disponibilizam aos alunos no início do ano letivo, mas também segundo Moran (2015) *et al* nas novas possibilidades que os recursos tecnológicos trazem para as aulas presenciais, a distância ou híbrida.

Algumas formas de exemplificar isso seria pedir uma pesquisa aos alunos de um tema pela *internet*; promover a interação entre os alunos através de um jogo ou uma atividade em sala de aula convencional ou não, que segundo Rozenfeld e Viana (2019), são recursos que merecem “um papel de destaque no processo do planejamento, tendo em vista que o interesse dos alunos (ou seja, aspectos pessoais afetivos) está bastante voltado para o uso das TDICs. (ROZENFELD E VIANA, 2019, p.13).

Os temas propostos pelos materiais didáticos físicos ou virtuais, conforme Liberali (2009), tais como, livros, vídeos, *links*, *podcasts*, entre outros, devem promover o engajamento em atividades sociais mediadas pela linguagem, a fim de que os alunos compreendam conscientemente o mundo em que vivem e participem dele de forma crítica.

Como já mencionado nesse trabalho, nem todos os alunos estavam com o material didático distribuído pelo governo, no entanto, fizemos uso da *internet* para pesquisa dos temas propostos no livro didático; assim, disponibilizamos leituras adicionais nas plataformas digitais em diferentes formatos (vídeos, *links*, *sites*), utilizamos alguns recursos digitais para promover a interação entre os alunos (jogos, discussões no *chat*, abertura de um fórum de debate nas plataformas digitais, entrega de atividades pelo aplicativo *Whatsapp*, entre outros.

Em consonância com Rozenfeld e Viana (2019), concordamos que o material didático e os áudios (como utilizados no passado em cursos de idiomas) não são mais os únicos recursos didáticos disponíveis na era digital.

Dito isso, destacamos alguns dos temas desse material didático do 1º ano de Ensino Médio que foram utilizados como base para pesquisas desenvolvidas no ERE em momentos síncronos e assíncronos, para quem tinha o material ou não, a saber: *Unit 1- Studying with*

*technology; Unit 2 Save the World! Go Green! Unit 3- Traveling around Brazil; Unit 4- Choosing a career; Unit 5- Eating Habits; Unit 6- Studying Skills; Unit 7- Ethnic Diversity in Brazil; Unit8- Women in Literature*, os quais foram norteadores tanto no replanejamento quanto para o ensino remoto, bem como suas novas possibilidades e implementações durante a pandemia.

Embora, o planejamento do curso fora desenhado para o formato presencial convencional, mantivemos sua característica dialógica nas aulas remotas *online* síncronas e assíncronas, que de acordo com Bakhtin (1986), “a língua é compreendida como realidade concreta e não uma abstração científica”, ou seja, o contexto é que determina o sentido da palavra.

Deste modo, em consonância com os Rozenfeld e Viana (2019), Liberali (2009) e o autor do Pós-Método, as aulas (presencial, a distância ou híbrida) não devem ser trabalhadas isoladamente dos contextos sociais, políticos, econômicos e educacional, a fim de que os temas tratados durante as aulas, não sejam temas isolados, mas que façam sentido para realidade dos alunos para lhes assegurar sua importância social.

## **J- Aumentar consciência cultural**

Nessa última macroestratégia, o autor traz para o ensino de línguas o conceito de ensino de cultura, com o objetivo de fazer com que o aluno, aprenda não só sobre as estruturas da LE, mas também, crie consciência e empatia em relação a essa nova comunidade, bem como, quais contribuições para o mundo essa cultura alvo agregou, como por exemplo, as diferenças no modo de vida, compreensão de valores e atitudes dessa comunidade, entre outras.

O objetivo, assim, é de ajudar o aluno a compreender os falantes nativos e suas perspectivas. Embora, Kumaravadivelu (2003) relata que a diversidade cultural raramente é explorada e explicada durante as aulas “é necessário enfatizar uma consciência cultural global”:

Para tanto, em vez de privilegiar o professor como único informante cultural, precisamos tratar o aluno também como um informante cultural. Ao tratar os alunos como informantes culturais, podemos incentivá-los a se envolver em um processo de participação que valoriza seu poder / conhecimento. Podemos fazer isso identificando o conhecimento cultural que os alunos trazem para a sala de aula e usando-o para ajudá-los a compartilhar suas próprias perspectivas individuais com o professor, bem como com outros alunos cujas vidas e, portanto, perspectivas diferem das suas. Essa abordagem multicultural também pode dissipar estereótipos que criam e sustentam mal-entendidos e falhas de comunicação interculturais (Kumaravadivelu, 2003c, p. 208, tradução nossa).<sup>121</sup>

<sup>121</sup> For that purpose, instead of privileging the teacher as the sole cultural informant, we need to treat the learner as a cultural informant as well. By treating learners as cultural informants, we can encourage them to engage in a



Diante dessa última macroestratégia, tanto em aulas *online* síncronas quanto assíncronas, o professor-pesquisador e alunos contribuíram para o aprendizado mútuo durante as aulas, trazendo, não só exemplos dos parâmetros da Particularidade (onde moravam, como viviam, falavam, aprendiam, relatavam seus desafios e sonhos, etc.), mas também, da Praticabilidade “como teorizar a prática e praticar a teoria” para um aprendizagem mais eficiente, bem como, da Possibilidade (o que foi possível fazer ou não de modo crítico, mostrando-se consciente de seu papel social).

Deste modo, segundo Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012), existe uma grande diversidade cultural que na própria sala de aula, tanto física quanto virtual, contribuindo para o replanejamento contínuo das aulas durante a pandemia; a qual tentamos mostrar para nossos alunos através das atividades (individuais, em grupos ou colaborativas), dos temas propostos, das discussões e reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre as culturas e, assim, compreendê-las e respeitá-las.

Portanto, os parâmetros da Particularidade, Praticabilidade e Possibilidade como discutidos na seção teórica estão interligadas com as macroestratégias, e “têm o potencial de constituir os princípios operacionais para a construção de uma pedagogia pós-método específica para a situação” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 207-208).

A seguir, apresentamos no quadro 5, uma síntese das análises iniciais baseadas nas implementações da PPM às funcionalidades das plataformas e seus desdobramentos, a saber:

### 3.2.1 Síntese das Análises do ensino remoto de inglês

Quadro 5-Relação das práticas do ensino antes e durante a pandemia e suas implementações

<b>Utilização das 10 Macroestratégias como categorias de análise da Pedagogia do Pós-Método</b>	Ensino e Aprendizagem de L.E. Análise das estratégias previstas no planejamento (aulas presenciais na escola) ANTES da pandemia	Ensino e aprendizagem de L.E com as Plataformas Digitais. Análise das estratégias implementadas no trabalho síncrono e/ou assíncrono (ERE) DURANTE a pandemia
<b>1-Maximizar oportunidades de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar oportunidades de participação aos alunos durante as aulas: abrir espaços para perguntas, desenvolver trabalhos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar oportunidades aos alunos de participação durante as aulas: fazendo perguntas por áudio, chamada de vídeo ou levantando a “mãozinha”</li> </ul>

process of participation that puts a premium on their power/knowledge. We can do so by identifying the cultural knowledge learners bring to the classroom and by using it to help them share their own individual perspectives with the teacher as well as other learners whose lives, and hence perspectives, differ from theirs. Such a multicultural approach can also dispel stereotypes that create and sustain cross-cultural misunderstandings and miscommunications (Kumaravadivelu, 2003c, p. 208)

	<p>pesquisar com os colegas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a perguntas feitas pelos próprios alunos em momentos síncronos;</li> <li>• Responder imediatamente às perguntas e/ou dúvidas dos alunos;</li> <li>• Analisar os <i>feedbacks</i> de cada aula: ouvindo e observando as reações dos alunos durante as atividades e propor mudanças significativas para as próximas aulas;</li> <li>• Pesquisar por novas palavras em aplicativos de celulares e/ou em dicionários físicos, ou mesmo, perguntar e interagir com os colegas de sala para aprender algo novo;</li> <li>• Sugestões para as aulas e trocas de ideias “<i>face to face</i>”</li> <li>• Debates durante as aulas sobre temas diversos;</li> <li>• Sugestões durante as aulas síncronas (professor e alunos) invertida (poucas vezes)</li> <li>• Atividades para casa;</li> <li>• Metodologias ativas</li> </ul>	<p>digital;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver trabalhos e pesquisas em grupos, utilizando as plataformas <i>Google Classroom</i>, <i>Teams</i> e <i>Whatsapp</i> de modo síncrono e assíncrono;</li> <li>• Responder a perguntas feitas pelo “<i>chat</i>” ou por “áudio” ou pela videoconferência feitas pelos próprios alunos em momentos síncronos;</li> <li>• Ouvir suas contribuições sobre os temas estudados;</li> <li>• Analisar <i>feedbacks</i> constantes de cada aula, através de pesquisas interativas no <i>Mentimeter</i> ou <i>forms</i>, para propor mudanças significativas;</li> <li>• Atividades de pesquisar por novas palavras em aplicativos de celulares e/ ou mesmo, consultar os colegas em atividades em grupos (breakout rooms, subclasses);</li> <li>• Abrir espaço para sugestões dadas pelos alunos via plataformas durante as aulas (<i>Teams</i>, <i>Whatsapp</i>, <i>e-mails</i>);</li> <li>• Interagir com a sala, respondendo a perguntas no fórum das plataformas;</li> <li>• Metodologias ativas – (sala de aula invertida);</li> <li>• Participação comprometida pela ausência de alunos, falta de equipamentos apropriados para conexão, tais como, celular, internet; motivos pessoais, etc.</li> </ul>
<p><b>2-Facilitar interações negociadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação aluno e aluno: trabalhos em grupos em sala de aula física, biblioteca, laboratórios, a fim de pesquisarem, analisarem e discutirem o assunto; (o professor tem acesso a todas as salas)</li> <li>• Interação presencial de forma física</li> <li>• Prestar atenção não só aos colegas de sala, mas as próprias falas</li> <li>• Ajudar uns aos outros no processo de aprendizagem</li> <li>• Colaborar mutuamente para seus aprendizados no momento da aula, facilitando interações negociadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar subsalas ou <i>breakout rooms</i> nas plataformas digitais, e separando-os em grupos menores para pesquisarem, analisarem e discutirem sobre os trabalhos propostos, facilitando assim as interações negociadas (O professor tem acesso a todas as salas);</li> <li>• Interação por meio das telas;</li> <li>• Prestar atenção aos colegas de sala (por <i>chat</i>, por áudio, por vídeo);</li> <li>• Colaborar mutuamente síncrona e assincronamente;</li> <li>• Limites: alunos não abriam as câmeras por diversos motivos, ou participavam somente por áudio, ou por <i>chat</i>;</li> <li>• As plataformas digitais disponibilizam as ferramentas.</li> </ul>
<p><b>3-Minimizar incompatibilidades perceptuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase do professor para facilitar as diferenças entre o Inglês e o Português;</li> <li>• Quando ensina um novo fonema da língua inglesa e o professor faz associações ou referências com a língua materna;</li> <li>• Ênfase nas instruções dadas pelo professor</li> <li>• ou indicadas pelo redator do livro didático;</li> <li>• A importância do papel didático do professor durante uma aula:</li> <li>• Observar quando os alunos indicarem problemas na realização de uma determinada atividade em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas aulas remotas, os alunos estavam <i>online</i>;</li> <li>• Interagiam somente pelo <i>chat</i>;</li> <li>• Câmeras e áudios fechados;</li> <li>• O professor apresentou o assunto na maior parte do tempo: essa macroestratégia foi direcionada pelo professor-pesquisador, mas sem controle dessas variáveis citadas.</li> </ul>
<p><b>4-Ativar descobertas intuitivas (heurísticas)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor fornece bons exemplos de uso de língua durante a aula oralmente, lousa, cartazes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as lousas das plataformas digitais para exemplos e interações;</li> <li>• Os alunos deduzem, percebem e internalizam</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos deduzem, percebem e internalizam gramaticais, sem serem ensinadas tradicionalmente;</li> <li>A aprendizagem não depende exclusivamente da mediação direta do professor;</li> <li>Os alunos aprendem sozinhos, com seus pares;</li> <li>Pesquisam, descobrem a solução;</li> <li>Teriam as instruções das atividades;</li> <li>Não há necessidade de dar a eles um passo a passo</li> <li>Enriquecer vocabulário e descobertas intuitivas</li> </ul>	<p>estruturas gramaticais, sem serem ensinadas tradicionalmente, através de exemplos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos aprendem não somente com o professor, mas também sozinhos e com seus pares;</li> <li>Pesquisar, descobrir a solução: Pedimos a eles para gravarem um vídeo em L.E. sobre determinado assunto e editarem;</li> <li>Pesquisas (síncrona ou assincronamente) sobre o assunto ou em grupos ou não;</li> <li>Pesquisar sobre como gravar e editar vídeos;</li> <li>Por quais meios podem apresentar esses vídeos;</li> <li>Tiveram as instruções das atividades dadas pelo professor-pesquisador ou disponibilizadas nas plataformas;</li> <li>Não há necessidade de dar a eles um passo a passo;</li> <li>Enriquecer vocabulário através das atividades;</li> <li>A ausência dos alunos comprometeu o andamento das aulas.</li> </ul>
<b>5-Promover conscientização linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assistir a um vídeo em aula</li> <li>Estudar um vídeo no <i>Youtube em aula</i></li> <li>Uso do quadro branco em aula presencial de forma física</li> <li>O uso de cores diferentes para chamar a atenção de estruturas gramaticais ou entonação (T.V, <i>data show</i>, lousa, cartazes)</li> <li>Além das cores, a pronúncia da entonação correta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assistir a um filme em L.E pela plataforma;</li> <li>Compartilhar páginas da <i>internet</i> em L.E. com os alunos;</li> <li>Estudar um vídeo do <i>Youtube</i> em inglês como legendas em inglês;</li> <li>Abrir e compartilhar o quadro branco das plataformas digitais para explicações gramaticais;</li> <li>Usar diferentes cores para chamar atenção de estruturas gramaticais diferentes; ou para chamar a atenção da entonação; ou para pronúncia da entonação correta;</li> <li>Utilização de letras maiúsculas e minúsculas no <i>chat</i> para dar ênfase e mostrar as diferenças da entonação e pronúncia entre as línguas;</li> <li>A ausência dos alunos comprometeu o andamento das aulas.</li> </ul>
<b>6-Contextualizar insumo linguístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criou situações comunicativas e significativas a partir do material didáticos dos alunos (em sala de aula física);</li> <li>preparar contextos mais próximos da realidade dos alunos, (adaptados ou selecionados);</li> <li>Escolher uma notícia de jornal ou um artigo de revista em inglês para que os alunos pesquisem, debatam sobre assunto em grupos;</li> <li>Escrever criticamente sobre os que discutiram;</li> <li>Apresentar seminários e trabalhos;</li> <li>Participar de debates (em sala de aula ou virtuais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar situações comunicativas e significativas, baseados nos temas do material didático, com apoio da <i>internet</i>;</li> <li>Contextos mais próximos da realidade dos alunos: notícias de jornais ou artigos de revista em inglês para pesquisas e debates em grupos;</li> <li>Escrever criticamente sobre os que discutiram;</li> <li>Percepção e entendimento dos papéis sociais: respeito mútuo, consciência da diversidade e pluralidade de ideias;</li> <li>Simulavam uma situação de uma sala de aula física: com direitos e deveres;</li> <li>Promover o ensino e aprendizagem.</li> </ul>
<b>7-Integrar habilidades linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar integrar na prática diária as habilidades primárias: ouvir, ler, escrever e falar;</li> <li>Atividades de Listening and writing: ouvir as perguntas e responder;</li> <li>Escrever as respostas e discutir/debater;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Postar atividades de leitura de notícia de jornal ou revista por <i>links</i>, vídeos, podcasts, PDFs: ler sobre o tema, pesquisar novos vocábulos, escrever sobre as ideias principais do texto, debater com os colegas de sala, postarem nos grupos os argumentos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar com projetos (cada integrante com funções específicas: ler, selecionar, explicar, administrar tempo e tópicos para o grupo, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para o momento síncrono virtual debater o assunto pelo <i>chat</i>, áudio e/ou vídeo;</li> <li>Para momento assíncrono, escrever um parágrafo reflexivo sobre o tema estudado, pesquisado e debatido de forma colaborativa com o grupo pelas plataformas.</li> </ul>
<b>8-Promover autonomia do aprendiz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversas sobre como estudam e aprendem;</li> <li>Quais meios usam para pesquisar;</li> <li>A autonomia deve ser ensinada para os alunos;</li> <li><b>Autoinstrução:</b> atividade disponibilizada pelo professor</li> <li><b>Auto-direcionamento;</b> os alunos pesquisam e desenvolvem suas atividades</li> <li><b>Aprendizado de autoacesso:</b> o aluno é capaz tanto de desenvolver a atividade, tanto buscar outras fontes na <i>internet</i> para complementar</li> <li>e <b>instrução individualizada:</b> professor pode direcionar ou personalizar o ensino,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor deve ensinar a autonomia aos alunos;</li> <li>Disponibilizar atividades de forma assíncrona: pesquisar as dúvidas em dicionários online ou não;</li> <li>Pesquisar os assuntos em <i>sites</i>, <i>Youtubers</i>, entre outros;</li> <li>O objetivo é aprender a resolver as atividades de modo autônomo, saber pesquisar suas dúvidas;</li> <li>Resolver as atividades de modo autônomo;</li> <li>Pesquisar suas dúvidas;</li> <li>Descrever suas dificuldades para o professor;</li> <li>Estimular a pensar e aprender por si mesmo;</li> <li>Incentivar o aluno a pesquisar por ferramentas online para ter parâmetros para escrever, corrigir e melhorar os próprios textos.</li> </ul>
<b>9-Assegurar relevância social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os diferentes temas para pesquisas foram baseados no material didático;</li> <li>Os temas visam promover o engajamento em atividades sociais mediadas pela linguagem;</li> <li>As aulas não devem ser trabalhadas isoladamente dos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos estavam com/sem o material didático em mãos;</li> <li>Uso da internet e das plataformas digitais para promover o engajamento e interação;</li> <li>Fóruns nas plataformas digitais para discussões;</li> <li>Pesquisas na internet (<i>links</i>, <i>videos</i>, <i>posts</i>, <i>reportagens</i>, entre outras).</li> </ul>
<b>10-Aumentar consciência cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores e alunos como informantes culturais;</li> <li>Aprender não só sobre as estruturas da L.E, mas criar empatia em relação através dos temas discutidos no material didático;</li> <li>Quais contribuições para o mundo essa cultura alvo agregou;</li> <li>Diferenças no modo de vida (filmes, documentários, relatos):</li> <li>Compreensão de valores e atitudes dessa comunidade: (pesquisa e debate)</li> <li>Através dos temas discutidos, ajudar o aluno a compreender os falantes nativos e suas perspectivas;</li> <li>Explorar a diversidade cultural da sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender as estruturas da L.E, criar consciência e empatia em relação a essa nova comunidade através de pesquisas, temas discutidos;</li> <li>Pesquisas, debates, escrita;</li> <li>Explorar a diversidade cultural da sala;</li> <li>Os professores e alunos contribuíram para o aprendizado mútuo, trazendo exemplos de sua própria realidade, conhecimentos e particularidades -como aprendem ou estudam;</li> <li>Suas facilidades e dificuldades;</li> <li>As possibilidades e limites (o que foi possível fazer ou não);</li> <li>Grande diversidade cultural que temos na própria sala de aula; discutimos as semelhanças e diferenças sobre outras culturas e assim, aprender sobre respeito.</li> </ul>

Fonte: Desenvolvido pelos autores

### 3.3 Mediação, Plataformas e Recursos: Possibilidades e Limites

#### I) Plataformas digitais utilizadas

Como observado na Figura 5, o professor-pesquisador conseguia visualizar as atividades postadas e as não postadas pelos alunos com suas respectivas notas. Além disso, como formas de avaliações durante as aulas remotas, todas as atividades entregues foram consideradas, bem como as atividades enviadas por *Whatsapp*; quando os alunos não desenvolviam as atividades, nem pelas plataformas nem por *Whatsapp*, o professor-pesquisador, a secretaria e/ou coordenadores faziam a “busca ativa”, ligando para os números de telefone disponibilizados na escola ou enviando *e-mails*.

Figura 3 -Atividades postadas ou não postadas pelos alunos no Google Classroom

	29 de mai... Questionário de 100	27 de mai... Present Continuo... de 100	14 de mai... New ideas during th... de 100	Sem data ... Write about yo... de 100
Média da turma	97,5	100	100	100
[Avatar]	100	100 Concluída com ...	100 Concluída com ...	100
[Avatar]	Pendente	Pendente	Pendente	
[Avatar]	Pendente	Pendente	Pendente	
[Avatar]	100	100	100	
[Avatar]	90	Pendente	100	
[Avatar]	100	100	Pendente	100
[Avatar]	Pendente	Pendente	Pendente	100

Fonte: *Print* das atividades do *Google Classroom* aplicadas pelo professor-pesquisador

Durante as aulas síncronas, deste modo, o professor-pesquisador teve a opção de corrigir as atividades com os alunos, tirar as dúvidas, refazer os exercícios para uma recuperação contínua, ou seja, as plataformas digitais disponibilizaram recursos para essa observação. Segundo Scolari (2018), as interfaces estão em constante atualizações, isto é, caso

as interfaces não disponibilizassem espaços para dispor as atividades, os desenvolvedores os criariam.<sup>122</sup>

No entanto, a mediação pedagógica, tanto para a organização dos conteúdos, quanto para a aprendizagem, em nosso contexto de pesquisa, dependeu mais do professor do que das plataformas disponibilizadas. Quando por exemplo, o professor-pesquisador disponibilizava atividades nas plataformas com roteiros de estudos pré-estabelecidos e as explicava em momentos síncronos; mesmo assim, o aluno utilizava o *Whatsapp*, pedindo mais explicações e detalhamento do que tinha que ser feito e, deste modo, o professor explicava novamente não só a atividade por escrito ou falada para o aluno, mas também postava-as no grupo deste aplicativo de conversa, de modo que se alguém mais estivesse com a mesma dúvida, poderia utilizar ou comentar este *post*.

Assim, o professor-pesquisador acreditava, no início das aulas remotas, que a sala de aula física era a melhor opção para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, comparada à sala de aula virtual, pois nunca havia trabalhado nesta modalidade antes. Todavia, para Tori (2017; 2022), o que há em relação às modalidades de ensino e aprendizagem *online*, tais como ERE ou mesmo a Ead, cuja modalidade é oficial do Brasil<sup>123</sup>, é o preconceito. Para Tori (2017) *et al*, esta modalidade é o presente e o futuro da educação, bem como cada vez mais a educação deverá ser híbrida.

Dito isto, neste contexto de pesquisa, do mesmo modo que o professor-pesquisador teve que adequar-se para ministrar suas aulas, os alunos tiveram que adaptar-se para estudar e desenvolver suas habilidades, isto é, houve aprendizado para todos.

Assim, para os momentos síncronos, atentou-se para utilizar das ferramentas digitais que mais proporcionassem interação entre eles, tais como, o trabalho em grupos em salas virtuais; e para os momentos assíncronos, o professor-pesquisador propunha atividades em formatos diversificados, tais como, por *links*, por vídeos, por perguntas nos fóruns, a fim de que pudessem pesquisar e estudar o assunto proposto, interagindo com a sala ou com os grupos; concomitantemente, o professor preparava-se para aula seguinte, anotando as dúvidas, perguntas para que no primeiro momento da aula seguinte, fase 1, pudesse recapitular os conteúdos.

Por outro lado, em caso de alunos sem conexão com a internet ou sem celulares, os docentes prepararam atividades para serem retiradas e entregues na própria escola, oferecendo-

---

<sup>122</sup> Algumas das atualizações do Google Classroom podem ser conferidas neste site:

<https://blog.qinetwork.com.br/google-sala-de-aula-ganha-integracao-com-agenda-e-outras-funcionalidades/>

<sup>123</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)

lhes oportunidades para estudar e, conseqüentemente, não desistir dos estudos. Assim, a cada atividade desenvolvida e entregue por eles já era motivo relevante a ser considerado diante de toda a situação enfrentada naquele contexto pandêmico.

Como já mencionado neste trabalho, além das plataformas digitais utilizadas pelos alunos e professor, a fim de proporcionar uma aula mais significativa para os alunos, foi necessário complementar com mais um suporte tecnológico, o *Whatsapp*.

A seguir, descreveremos como esse aplicativo foi basicamente utilizado nesse período (março a dezembro de 2020), não só considerando suas potencialidades, mas também como foram administradas suas limitações.

### **a) Recursos de interação pelo *Whatsapp***

Além das plataformas digitais da *Google* e da *Microsoft* descritas acima, foram criados grupos de *Whatsapp* opcionais, a fim de enviar não só atividades para os alunos, mas também recebê-las para correção e devolutivas, bem como, ter um canal adicional de comunicação para os professores e alunos. Além disso, esse suporte tecnológico foi utilizado, também, para esclarecer dúvidas, interação entre os alunos, obter *feedback* sobre o andamento das atividades, tanto para o desenvolvimento das atividades, quanto para continuarem os estudos.

Desta maneira, para os alunos que não conseguiam participar das aulas síncronas, nem acessaram a plataforma digital para a realização das atividades, o aplicativo *Whatsapp* foi uma opção ou alternativa disponível para contatá-los nesse período pandêmico, enviando-lhes materiais em formatos variados (*links*, vídeos, textos, áudio, entre outros) a fim de incentivá-los a participar das aulas, interagir com os colegas de sala, desenvolver as atividades e enviá-las do modo como fosse possível: por fotos da página do caderno, *prints* de atividades, entre outros, propondo, em consonância com Scolari (2018), uma relação mais bilateral.

No entanto, os docentes ressignificaram sua utilização para o campo pedagógico, pois esse aplicativo foi criado inicialmente para bate-papo, ou seja, apropriaram-se dele, neste período pandêmico para o ensino e aprendizagem, a fim de enviar os conteúdos planejados em diversos formatos, corrigi-los, dar devolutivas, entre outros.

Diante disso, esse aplicativo foi utilizado por ter características de uma plataforma digital que de acordo com Almeida (2003), um Ambiente Virtual de Aprendizagem “são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”.

Assim, o *Whatsapp* contempla algumas destas características, por estar disponível na *web*, ter sido usado como suporte pedagógico dos docentes, tornando possível a mediação do professor através da tecnologia, além de ser “gratuito”<sup>124</sup> e de fácil acesso. No entanto, há limitações: uma delas é que os alunos devem ter celulares e *internet* compatíveis para acessá-lo; outra limitação é que todo arquivo recebido utiliza a memória dos *smartphones*, ou seja, quanto mais arquivos o grupo receber, mais memória o celular precisará ter. Assim, este foi um fator limitador das atividades desenvolvidas durante o ano.

Além disso, não há um local específico para disponibilizar as atividades aos alunos, seja em formato de texto, em áudio e vídeo, ou seja, todas as atividades dispostas nesta plataforma seguem continuamente como em uma conversa no *chat*, isto é, quando se quer saber sobre alguma atividade pedida, deve-se pesquisar em todo o *chat*. Isso difere do *Google Classroom* ou *Teams*, onde há um local específico para dispor as atividades, bem como uma seção para avaliações e notas, bem como fóruns, pois este aplicativo, como já mencionado, não foi desenvolvido para a esse propósito.

Mesmo assim, esse aplicativo desempenhou um importante papel, neste contexto de pesquisa, como plataforma digital, desde o envio das atividades pelo professor-pesquisador de diferentes formatos, até de realizarem e entregarem-nas no próprio aplicativo. Depois disso, as atividades eram corrigidas e enviadas para os alunos com *feedbacks*.

Além do mais, uma outra limitação é a capacidade da memória dos *smartphones*, cuja utilização diária dificultou o armazenamento de todo conteúdo enviado, fazendo com que os alunos "limpassem" todas as conversas de tempos em tempos.

Apesar desse aplicativo ter sido criado para bate-papo, passou a ser um recurso pedagógico complementar às plataformas digitais, sendo utilizado diariamente, a fim de suprir quaisquer problemas ou limitações que ocorressem nas plataformas oficiais, tais como, limitação de acesso às plataformas digitais, de conexão adequada, falta de celular, por motivo de começar a trabalhar e ter que abandonar a escola, falta de motivação, entre outros.

Deste modo, este aplicativo possibilitou a comunicação tanto entre professores, coordenadores e estudantes, quanto o acesso aos conteúdos, pois neste contexto de pesquisa, muitos alunos não tiveram condições financeiras (aquisição de celulares compatíveis com as plataformas) ou emocionais para o acompanhamento das aulas, bem como recebesse as atividades para correções e *feedback*, a fim de que os alunos concluíssem o ano letivo.

---

<sup>124</sup> Segundo Zuboff (2019), a utilização de *e-mails*, de rede sociais, de navegação pela internet não é gratuita, pois pagamos com o fornecimento de todas novas informações (não sabemos quais e como) geradas sem permissão para seu uso.



No Quadro 6, apresentamos quais características as plataformas digitais devem conter, como descrito na primeira coluna, de acordo com Milligan (1999), Tori (2010) e Filatro (2008), como também, sintetizamos as possibilidades e limites das plataformas digitais utilizadas em nosso contexto, de março a dezembro de 2020, que segundo os autores, contemplaram todas as características ou parte delas são plataformas, como descritas nas colunas 2, 3, 4 e 5, a saber:

Quadro 6-Possibilidades e limites das plataformas digitais

<b>Plataformas digitais</b>	<i>Google Meet</i>	<i>Google Classroom</i>	<i>Microsoft Teams</i>	<i>Whatsapp</i>
Capacidade ( <b>depende do plano contratado</b> )				
tempo de reunião (versão paga)	não	não	não	não
Compartilhamento de tela	sim	não	sim	não
Envio de Arquivos	sim	sim	sim	sim
Chat	sim	sim	sim	sim
Gravação de reunião	sim	não	sim	não
Controle de áudio e vídeo	sim	não	sim	não
Lista de presença	sim	não	sim	não
Mosaico de identificação de alunos	sim	não	sim	não
Ferramentas: câmera e microfone	sim	não	sim	sim
Ferramentas de interação “levantar a mão”	sim	não	sim	não
Aplicativos adicionais	sim	sim	sim	não
Armazenamento no Drive	sim	sim	sim	não
Ferramentas de colaboração (lousa digital, edição de documentos)	sim	não	sim	não
Ferramentas de criação	sim	não	sim	não
Ferramentas de comunicação-mensagem por texto	sim	sim	sim	sim

Interações: Docente e discentes Discentes e discentes Discentes e direção	sim	sim	sim	sim
Interações: Síncrona e assíncrona	sim	não	sim	sim
Emojis	não	não	Sim	sim
Memes	não	não	não	sim
Fórum de discussão	não	sim	sim	não

Fonte: Síntese elaborada pelos autores, baseada em Milligan (1999), Tori (2010) e Filatro (2008)

Diante do que foi descrito, a mediação do professor teve uma importância significativa para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas remotas em momentos tanto síncronos, como assíncronos pelas plataformas digitais, de modo que quando os alunos tivessem dúvidas, utilizavam tanto do *chat*, quanto dos fóruns das plataformas para conversar com seus pares, bem como o aplicativo de conversa *Whatsapp*. Assim, como discutida na seção teórica “toda ação humana é mediada”, conforme Vygotsky (1978).

Neste contexto, a mediação ocorreu tanto pelo professor, quanto pela linguagem Vygotsky (1978), bem como pelas tecnologias digitais utilizadas, conforme Moran (2015) *et al.* Assim, quando os alunos precisavam de orientações, as encontravam descritas nas atividades ou interagiam com o professor, segundo Filatro (2015); e quando a dúvida persistia, utilizam o aplicativo *Whatsapp* para interagir com o professor e colegas de sala; além do mais os próprios alunos se ajudavam, fazendo com que o par mais bem preparado, ajudasse o outro conforme a ZDP discutida em Vygotsky (1978).

Dito isso, comparando com nosso objeto de estudo, quando utilizávamos as plataformas digitais para interagirmos com os alunos, abriram-se possibilidades de mediação entre professor-aluno, aluno-alunos, aluno-conteúdo, pois elas possibilitaram essas interações, tanto em momentos síncronos, pelo *chat*, vídeo ou áudio, *Whatsapp*; quanto em momentos assíncronos pelos fóruns, *e-mails*, *Whatsapp*.

Todavia, o professor teve que estar presente em todos os momentos síncronos, a fim de construir um ambiente mais interativo, que de acordo Vygotsky (1978) é a base elementar para o aprendizado. Visto que grande parte dos alunos, optaram por não interagir, não abrir as câmeras ou áudio, não participar das aulas síncronas por diversas razões, como já mencionadas nesta pesquisa, a mediação teve que ser efetivada pelo professor pelas plataformas com as aulas gravadas e disponibilizadas aos alunos para assistirem em momentos assíncronos, bem como

pelo replanejamento, pois a cada aula a professor-pesquisador refletia sobre suas ações, buscando novas soluções, que de acordo com Kumaravadivelu (2003), o professor deve ter autonomia sobre seu contexto de ensino.

Destarte, a observação direta entre professor-aluno, aluno-conteúdo ficou limitada ao professor-pesquisador, pois teve que mediar ao mesmo tempo o que ocorria durante a aula, como também pensava em soluções possíveis para os procedimentos que não davam certo durante a aula, bem como analisava-as, a fim de possibilitar alternativas melhores para as aulas seguintes, buscando um resultado desejado acerca de uma, conforme Kumaravadivelu (2003), “reflexão, ação, reflexão” da aula.

Neste sentido, concordamos com Tori (2017) quando diz que há tanto possibilidades quanto limitações para lecionar tanto em sala de aula presencial, como também virtual, utilizando ou não plataformas digitais. Embora neste contexto o único caminho disponível para interação síncrona era por meios digitais.

Deste modo, as plataformas digitais abriram possibilidades de contato entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, no entanto, quem proporcionava as interações e empatia na maioria das vezes foi o professor, pois essa é uma característica humana: “a capacidade de criar empatia com as pessoas”, conforme Vygotsky (1978).

Além do mais, concordamos com Filatro (2015) que as plataformas funcionaram como instrumentos mediadores em contexto virtual, bem como houve uma interação maior de professor-aluno do que aluno-aluno ou aluno-conteúdo, segundo Moore (1998), para a promoção do ensino e aprendizado do aluno.

Diante disto, segundo Moran (2015) *et al* mesmo sendo uma tarefa exaustiva para o profissional da educação, tendo que transformar sua casa em uma “sala de aula”, passar a maior parte do tempo, preparando materiais, adaptando equipamentos, estudando e reinventando sua prática pedagógica, cultivando o movimento de empatia através das telas, que conforme Mill (2006), o começo de uma transformação na educação.

Assim, para que a escola dialogue com as tendências mundiais e que a aprendizagem possa ocorrer em qualquer hora e local, com a utilização dos recursos digitais, segundo Santaella (2007; 2019) é preciso que haja uma preparação dos professores para utilização desses suportes digitais, bem como investimentos, não só em capacitações, mas no processo de uma educação híbrida. Já que com a pandemia, mostrou-se diferentes formas possíveis de estudar, como também mostrou que as diferenças sociais, conforme Boaventura (2020), ainda existem e devem ser trabalhadas constantemente, a fim de que a educação seja para todos, como Freire já escrevera em suas obras.

A seguir, analisaremos algumas situações em que a mediação pedagógica foi fundamental em nosso contexto de pesquisa.

### **b) Mediação em momentos síncronos**

As aulas remotas foram ministradas no mesmo dia e horário, isto é, de modo síncrono, seguimos o planejamento escolar da unidade. Diante disso, o tempo das aulas foi utilizado tanto para resoluções de exercícios, debates, tirar dúvidas, bem como propor jogos interativos para despertar o interesse dos alunos, ainda que participassem somente por áudio ou pelo *chat* durante as aulas. Assim, a mediação era feita pelo professor-pesquisador, tendo as plataformas como suporte pedagógico, como também o replanejamento do curso.

Além disso, para os encontros síncronos do CEL, utilizamos *Google Meet*; *Microsoft Teams*, para aulas do CPS e o *Whatsapp*, em caso de algum imprevisto com as plataformas ou com os alunos, a fim de mediar o ensino e aprendizagem de língua Inglesa. Esse momento síncrono foi importante para que os alunos não desistissem da escola. Desse modo, o professor-pesquisador utilizou da linguagem para fazer a mediação, conforme Vygotsky (1978), com o suporte das plataformas digitais durante as aulas, bem como gravava suas aulas e disponibilizava aos alunos, a fim de que resolvessem as atividades em momentos assíncronos.

### **c) Mediação em momentos assíncronos**

Logo após os encontros síncronos, esperava-se que as discussões e questões levantadas, durante a aula, continuassem nos fóruns aberto nas plataformas digitais de modo assíncrono, isto é, no local e hora que os alunos pudessem desenvolver. Além disso, o professor disponibilizava atividades ou materiais para leitura para serem lidos antes da aula, que segundo Horn e Stake (2015) chamaram-nas de “sala de aula invertida”, a fim de aproveitar melhor o tempo nas aulas síncronas. Diante disto, observamos a importância da mediação do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto em sala de aula física quanto remota, bem como nas atividades assíncronas.

No quadro 7, apresentamos uma comparação de cada plataforma utilizada em nosso contexto de pesquisa, relacionada às possibilidades de mediação para o ensino e aprendizagem de inglês, a saber:

Quadro 7-Comparativo das plataformas quanto às possibilidades de Mediação

<b>Mediação do professor por</b>	<b><i>Google Meet</i> (síncrono)</b>	<b><i>Google Classroom</i> (assíncrono)</b>	<b><i>Microsoft Teams</i> (síncrono e assíncrono)</b>	<b><i>Whatsapp</i> (síncrono e assíncrono)</b>
Telas	sim	não	sim	não
Áudio	sim	não	sim	sim
Fóruns	sim	sim	sim	sim
Chat	sim	sim	sim	sim
Atividade	não	sim	sim	sim
Atividade com teste	não	sim	sim	sim
Material	sim	sim	sim	sim
Reutilização de material	não	sim	sim	sim
trabalho em grupos- <i>Breakout rooms</i>	sim	sim	sim	não

Fonte: Elaborada pelos autores

Desse modo, o professor-pesquisador buscou interagir com seus alunos em momentos distintos durante as aulas remotas, buscando ser o mediador entre o ensino e aprendizagem, como por exemplo: na preparação de *Powerpoint* ou textos dos conteúdos; na explicação dos assuntos de forma objetiva; variação do tom da voz; demonstrando empolgação e mostrando bom humor; fazendo perguntas para os alunos e utilizando das respostas para dar continuidade na aula; a importância de chamá-los pelos nomes.

Este último exemplo é mencionado, de acordo com Vygotsky (1994) et al, mostra a importância do caráter social da afetividade em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, conseqüentemente, fundamental a todo processo de aprendizagem do aluno: o professor-pesquisador, utilizava os recursos que as plataformas disponibilizavam de identificar e mostrar quem está falando. Deste modo, o aluno era sempre chamado e reconhecido por seu nome e por todas as características sociais e históricas que trazia para as discussões durante as aulas, em consonância, diretamente, com um dos parâmetros do pós-método: o da particularidade.

Do mesmo modo, Freire (1997) afirma que a afetividade está relacionada diretamente à aprendizagem do aluno, mostrando a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção dos conhecimentos em todo o processo de aprendizagem, entre outros.

Assim, conforme Tori (2010), não só a aula convencional, mas também as aulas *on-*

*line* devem ser bem planejadas, atentando-se ao contexto em que a aula está ocorrendo (virtual ou não), bem como suas possibilidades e limitações, de forma que quando surgirem dúvidas por parte dos alunos, tanto o professor possa atendê-los de forma significativa, como também os alunos podem contribuir com suas pesquisas. Deste modo, segundo Scolari (2018), proporcionando relações mais bilateral e multilateral do que unilateral, isto é, centrada apenas no professor.

Deste modo, a interação pôde ocorrer pelo *chat*, pelo áudio, por vídeos, enquanto o professor explicava um conteúdo durante aulas síncronas, fazendo com que aquele momento fosse de uma aprendizagem recíproca e coletiva, como por exemplo: para uma atividade colaborativa, o professor separava os alunos por grupos e em salas distintas para uma atividade com roteiros ou para fazer uma pesquisa.

Para isso, utilizou o recurso *Breakout Room* -ambas plataformas disponibilizavam este recurso, de forma que o aprendizado seja mais dinâmico, que de acordo com Moran (2015), os alunos gostam de aprender de uma forma ativa e significativa. Além do mais, a lousa interativa foi um recurso utilizado pelo professor-pesquisador em ambas plataformas. Para esses momentos de interação e mediação do professor-pesquisador, esperava-se que a maioria dos alunos estivessem presentes, a fim de participar de forma colaborativa ou com ideias sobre o assunto discutido ou frases ou desenhos, etc.

Em momentos assíncronos, a interação ocorria por meio dos fóruns, a fim de que os alunos desenvolvessem as atividades, lessem os textos durante a semana e antes das aulas, para quando estivessem em aulas síncronas pudessem contribuir e colaborar com seus pares para uma aula mais significativa, conforme Moran (2015) *et al.*

Do mesmo modo, os fóruns abertos nas plataformas digitais, através de perguntas ou de reflexões dos alunos, puderam fazer com que os alunos participassem e pesquisassem mais sobre as questões levantadas durante as aulas, pois foram preparados a fim de que pudessem ser utilizados de modo assíncrono como argumentos no desenvolvimento de atividades nas plataformas digitais; como também, quando as atividades puderam ser utilizadas durante práticas em momentos síncronos. Em outras palavras, em momentos síncronos foram colocados em prática o que tinha sido estudado e/ou pesquisado de modo assíncrono, caracterizando *flipped Classroom*, conforme Horn e Stakes (2012) *et al.*<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> “A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. Bergmann e Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material

Assim, em momentos síncronos de interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdos foram otimizados, conforme os autores supracitados, pois ao discutir temas que já estavam em andamento, o tempo da aula foi aproveitado para prática da LE pelos recursos digitais, tais como pela videoconferência, por áudio ou por *chats*.

Outrossim, o professor-pesquisador postava pequenos roteiros de estudo, conforme Moran (2012), Bacich (2015) *et al* para que os alunos desenvolvessem durante a semana, como por exemplo: pedia a eles para pesquisar um assunto baseado em discussões das aulas; depois disso, para que resumissem e escrevessem, para que na aula seguinte em momento síncrono, debatessem sobre; e para finalizar este roteiro de estudo, pedia para que postassem essa atividade na plataforma; essa foi algumas das formas de implementação do que tinha sido planejado com os recursos digitais disponíveis.

Além das plataformas digitais da *Google* e *Microsoft* oferecidas pelo estado de São Paulo, o professor pôde utilizar outros recursos disponíveis na internet em aulas síncronas, a fim de trabalhar a interação aluno-aluno, tais como jogos interativos, ou *tour* virtuais, conforme Tori (2017).

Um exemplo disso, foi a utilização do aplicativo *Mentimeter*<sup>126</sup>, que foi uma das opções de ferramentas digitais apresentadas em capacitações do estado. Embora para utilizá-la, não necessitasse preencher um cadastro com os dados dos alunos, para Zuboff (2019), basta estar conectado à internet, que se obtém o número do IP do computador, por exemplo; do mesmo modo, um aplicativo de GPS disponível no celular do aluno seria capaz de fazer a rastrear e coletar dados.

Mesmo assim, como uma alternativa de variação de atividades propostas pelo professor-pesquisador durante as aulas remotas, o uso deste aplicativo proporcionava momentos interativos da aula, que segundo Tori (2017), são importantes para manter os alunos participativos durante as aulas, bastando digitar um código para acessá-lo.<sup>127</sup>

Depois disso, o aluno participa da atividade interativa, escrevendo duas ou mais palavras pedidas ou respondendo a perguntas; logo após, os alunos podem visualizar sua resposta, juntamente com a respostas de seus colegas de sala em tempo real, formando uma

---

para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assisti-lo no seu ritmo, quantas vezes precisar e solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas.” (BACICH E MORAN, 2017, p.56)

<sup>126</sup> <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

<sup>127</sup> No período de março a dezembro de 2020, alguns aplicativos e ferramentas digitais, tais como *Mentimeter*, *Kahoot!* sugeridas em capacitações foram sendo utilizados, além das plataformas digitais oficiais, pelo professor-pesquisador, no entanto, concordamos com Zuboff (2019), que fazemos *online*, deixamos “rastros” por onde passamos.

nuvem de palavras com a participação de todos os alunos presentes em momentos síncronos. Este aplicativo foi utilizado como *brainstorm*, finalização de algum conteúdo; para fazer uma rápida pesquisa com os alunos para dar um *feedback* da atividade; ou mesmo, utilizar o *Kahoot!*<sup>128</sup> - cuja função principal do aplicativo é de fazer um *Quiz* interativo o qual pode ser jogado individualmente ou em grupos. Para acessar ao jogo, do mesmo modo que *Mentimeter*, o professor deve disponibilizar um código de acesso, não tendo a necessidade de preencher cadastro com os dados também.

Além disso, como nesses aplicativos não há a necessidade de instalação, pois se o professor quiser fazer uma pesquisa de forma rápida com os alunos sobre como foi a aula, ou escolher uma música para a aula seguinte, bem como revisar vocabulários específicos da atividade estudada, basta o professor preparar a atividade e compartilhar o *link* com os alunos, a fim de criar momentos de interação, fica a critério do professor e de seus objetivos.

Segue abaixo, um quadro 8 resumido das possibilidades de interação pelas plataformas digitais entre professor e alunos:

Quadro 8-Comparativo das plataformas quanto as possibilidades de Interação

<b>Interação do professor e alunos</b>	<b>Google Meet (síncrono)</b>	<b>Google Classroom (assíncrono)</b>	<b>Microsoft Teams (síncrono e assíncrono)</b>	<b>Whatsapp (síncrono e assíncrono)</b>
na aula síncrona por vídeo	sim	não	sim	não
na aula síncrona por áudio (pelo microfone)	sim	não	sim	sim
na aula síncrona pelo chat	sim	não	sim	sim
<i>Breakout Rooms</i>	sim	não	sim	não
Atividade assíncrona	não	sim	sim	sim
Atividades	sim	sim	sim	sim
lousa interativa	sim	não	sim	não
Atividades com testes	não	sim	sim	sim
Materiais de estudo e	sim	sim	sim	sim

<sup>128</sup> <https://kahoot.com>



discussão				
Fóruns	não	sim	sim	sim

Fonte: Elaborada pelos autores

Deste modo, como indicado no Quadro 8, foi e está sendo um período de adaptações tanto para os professores, quanto para alunos para gerenciar todos os recursos tecnológicos para ensino e aprendizagem de línguas, bem como para desenvolver habilidades necessárias para essa “nova” forma de estudar, pois as tecnologias digitais precisam significar para o professor muito mais do que um recurso didático. Portanto, elas devem ser vistas como instrumentos metodológicos ou ferramentas educacionais, conforme discutido por Valente (1993).

## II) Mediação pedagógica

As plataformas digitais utilizadas em contexto de ensino virtual apresentaram funcionalidades e características para uma possível mediação pedagógica e interação professor-aluno e aluno-aluno, durante as aulas síncronas pela videoconferência, *chat*, áudio, *Whatsapp*; e em momentos assíncronos, aluno-conteúdo, tanto pelos fóruns plataformas digitais, quanto pela entrega das atividades, bem como pelo *Whatsapp* (para envio e recebimento das atividades), conforme Moore (1998).

Outra tentativa, segundo Hodges (2020) *et al*, foi simular uma sala de aula convencional no ERE, durante a pandemia, ministrando as aulas no mesmo dia e horário como planejados no início do ano, como também ter aulas com os mesmos professores, bem como respeitar a mesma duração da aula com os mesmos colegas de sala.

Em consonância com Masetto (2012), de que o conceito de mediação pedagógica significa atitude, o comportamento do professor-pesquisador durante o ERE foi de se colocar como incentivador, dialogando com seus alunos através das plataformas digitais, proporcionando trocas de experiências, criando debates, respondendo a dúvidas, ajudando-os com as atividades.

De acordo a metáfora da “ponte rolante” entre o aluno e a aprendizagem, de acordo com o mesmo autor supracitado, o professor-pesquisador utilizou do diálogo entre os alunos, da troca de experiências sobre o momento pandêmico ou mesmo assuntos que os alunos já sabiam e que poderiam ajudar o colega da sala que ainda não tinha conhecimento: a ZDP, como discutido em Vygotsky (1978), pois no ERE, o professor-pesquisador utilizou não só da linguagem como instrumento de mediação, como também “os próprios dispositivos ou plataformas digitais”, conforme Peixoto (2011, p.100); o debate sobre assuntos variados (do

livro didático ou da *web*), a fim de que o tempo das aulas síncronas, fossem mais bem aproveitadas para a interação e a reflexão entre os alunos e o professor, pois era o único momento que isso acontecia.

Para as atividades em momentos assíncronos, tanto o assunto debatido, como as ideias anotadas serviam como insumos para o desenvolvimento das atividades pelas plataformas. Nestas situações pelas plataformas, concordamos com Hodges *et al* (2020), que foi uma tentativa de levar o mesmo modelo de ensino da sala de aula tradicional, para a sala de aula virtual.

Todavia, para os alunos que não frequentaram estes momentos síncronos e não assistiram à gravação das aulas em outros horários, desenvolveram somente as atividades (pelas plataformas ou *Whatsapp*). Diante disso, Moran (2015; 2018) argumenta que “precisamos ‘dar menos aulas’ e colocar o conteúdo fundamental na *Web*”<sup>129</sup> para que os alunos acessem, pesquisem, estudem. No entanto, como já discutido em Ferreira (2019), houve uma sobrecarga de tarefas atribuídas ao professor neste período pandêmico, tais como aprender a gravar aulas e editá-las.

Ademais, o professor-pesquisador postava os materiais de antemão para que os alunos lessem o conteúdo e analisassem criticamente, a fim de o tempo das aulas fossem mais produtivas e interativas, proporcionando uma participação mais ativa com seus pares com a mediação do professor, durante as discussões, os vídeos, as trocas de ideias das atividades desenvolvidas anterior a aula, “invertendo a lógica da aula tradicional”. (MORAN, 2015; 2018, p.22)

O professor-pesquisador, portanto, ofereceu alternativas de interação e de mediação aos alunos, através dos *chats*, do aplicativo de conversa ou das plataformas, podendo enviar as atividades por vídeo ou por áudio, por escrito. Isto fez com que a interação e mediação fossem percebidas pelo aluno nos ambientes virtuais, que conforme Sartori e Roesler (2005), Kenski (2003) são fundamentais.

### **III) Interação pelas plataformas**

Em nosso contexto de estudo, essas plataformas digitais proporcionaram a possibilidade de os alunos não só continuarem seus estudos de forma segura, diante da situação pandêmica, mas também de interagirem de três maneiras, segundo Moore (1998): com o professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo pois poderiam ter acesso às aulas tanto em

---

<sup>129</sup> [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)

momentos síncronos, professor-aluno, aluno-aluno, no mesmo espaço e tempo, quanto assíncrono, quando os alunos acessavam os materiais disponibilizados pelo professor em qualquer lugar ou hora, tendo momentos de interação com seus pares, ou através dos momentos síncronos com o professor e seus pares, ou atividades em grupos, em momentos assíncronos.

Diante disto, conforme Moore (1989), Garisson (1998), o aluno interagiu com o conteúdo por diversas mídias, tais como aplicativos, vídeos do *Youtube*, textos em *PDFs que foram* dispostas pelo professor-pesquisador nas plataformas, a fim de que ele pesquisasse e depois desenvolvesse as atividades sozinho ou em grupos, depois de ter participado das explicações em momentos síncronos;

Além disso, concordamos com Moore (1998) e Garisson (1998) quando descreve que a interação aluno e professor “é muito maior do que aluno-conteúdo”, pois foi o professor-pesquisador quem planejou os materiais, escritos ou gravados que objetivou motivar, “fazer apresentações, facilitar a aplicação, avaliar e inclusive proporcionar um grau de suporte afetivo ao estudante” (MOORE, 1998, p.76) durante o período da pesquisa.

Em concordância com os autores supracitados, durante o ERE, o professor-pesquisador atentava-se para quem estava participando das aulas, não só pelo *chat*, mas também pelo áudio e/ou vídeo, bem como quem entregara as atividades ou não pelas plataformas. Deste modo, a interação professor-aluno neste período pandêmico, foi primordial para que o aluno continuasse participando das aulas remotas e não desistisse da escola.

Por seu turno, a interação aluno-aluno, a maior dificuldade para professor-pesquisador para este tipo de interação no ERE foi que grande parte dos alunos ainda dependiam dos direcionamentos e motivação do professor para que os alunos desenvolvessem as atividades, pois “para aprendizes mais jovens, a atividade docente de estimular e motivar será beneficiada pela interação em grupos de pares, embora isso não seja particularmente importante para a maioria dos aprendizes adultos e avançados, que tendem a ser auto-motivados.” (MOORE, 1998, p.77).

Por outro lado, a interação aluno-interface, proposta por Hillman, Willis e Gunawardena (1994), não só contribui para que o aluno interagisse com o conteúdo, mas também que o aluno interagisse com as ferramentas disponibilizadas nas plataformas digitais e suas potencialidades, pois o aluno recebia a atividade, desenvolvia, e as entregava nas respectivas datas; e quando

tinha alguma dúvida, perguntava ou pela própria plataforma ou pelo aplicativo de conversa, interagindo, novamente, aluno-aluno ou aluno-professor, conforme Moore (1998), Hillman, Willis e Gunawardena (1994).

Em consonância com este tipo de interação, Hirumi (2013), propõe, a interação aluno-ferramentas dentro e fora de uma AVA. Para isso, os alunos utilizaram *e-mails* para contatar professores ou coordenadores, utilizaram tanto fóruns de discussão em atividades assíncronas, quanto *chat* nas atividades síncronas, bem como processadores de textos, planilhas, gráficos, câmeras de vídeo.

Para isso, os dispositivos de gravação de vídeo ou áudio do próprio celular do aluno contribuíram para o enriquecimento da aula e da experiência desta modalidade de ERE. Assim, quando o aluno apresentava alguma dificuldade de uso da plataforma e contatava o professor ou seus pares para compartilhar suas dúvidas, muitas vezes, os próprios alunos da sala voluntariavam para ajudá-lo e respondiam ao *chat*, antes mesmo do professor.

Em adição às formas de interação propostas pelos autores, a interação vicária, proposta por Sutton (2001), vem ao encontro do que aconteceu e acontece com o professor-pesquisador que precisa participar de muitos grupos de alunos do *whatsapp*: o professor-pesquisador, muitas vezes lia, acompanhava os *posts* dos alunos, observava a reação e interação dos colegas de sala durante um fórum proposto e suas respostas, por exemplo, mas não postava comentários, a fim de incentivar que mais alunos participassem daquele fórum em questão.

Do mesmo modo, professor-pesquisador observou também que havia alunos com esse tipo de interação (vicária), pois nas atividades entregues existiam reflexões das discussões da aula que foram utilizadas para as atividades entregues nas plataformas por estes alunos. Embora, estes alunos não participaram “ativamente” das atividades de aula, desenvolviam as atividades da mesma forma e, conseqüentemente, eram também avaliados pelas atividades entregues, devido ao fato de que muitos alunos não podiam estar presentes em todos os encontros síncronos.

Além do mais, os recursos digitais que as plataformas ofereciam eram pertinentes para organizar as informações e/ou atividades entregues pelos alunos em momentos síncronos ou assíncronos, conforme Filatro (2015), como por exemplo: a criação de uma “sala de aula” virtual com a possibilidade de adicionar alunos da mesma sala com a possibilidade de se

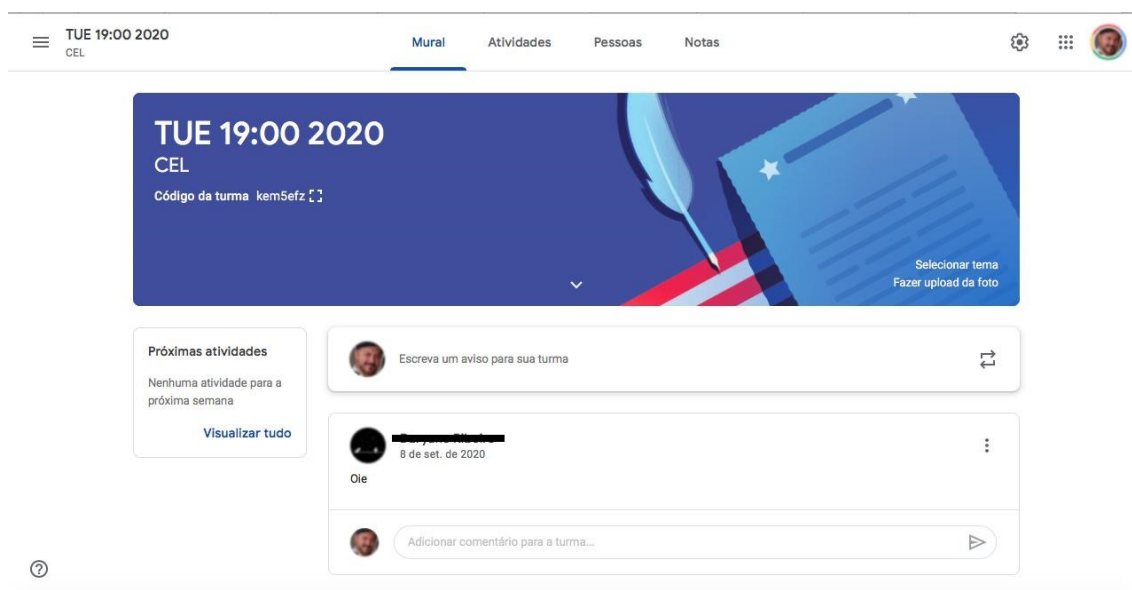
trabalhar em grupos; preparar atividades em diversos formatos- textos, vídeos, *links*- com datas e horas agendadas para entrega; corrigir e dar devolutivas aos alunos pela mesma plataforma; criar fóruns para interação entre os alunos foram potencialidades das plataformas para que o ensino ocorresse, segundo Tori (2017) *et al.*

Deste modo, a plataforma ofereceu/oferece acesso tanto para computadores (*desktop*), como também para dispositivos móveis, como *tablets* ou celulares em diferentes sistemas operacionais- *Androide* ou *IOS*-, facilitando o acesso às aulas ou aos materiais em qualquer local, contanto que tenha conexão com internet e equipamentos adequados para acessá-los, bem como tenha uma conta *do Gmail*.

Embora, para os alunos que não tivessem acesso à *internet* ou equipamentos eletrônicos com configurações mínimas para suportar as plataformas digitais, o professor disponibilizou atividades de forma impressa para serem retiradas nas escolas, parte dos alunos residentes em áreas rurais ou aqueles que não tinham condições de buscar as atividades na escola ficou sem realizar as atividades, comprometendo seu aprendizado naquele semestre.

Na figura 6 a seguir, ilustramos uma das salas de aula, como exemplo, criadas para o curso de inglês em nosso contexto, com espaços para deixar recados para a sala, disponibilizar atividades e notas

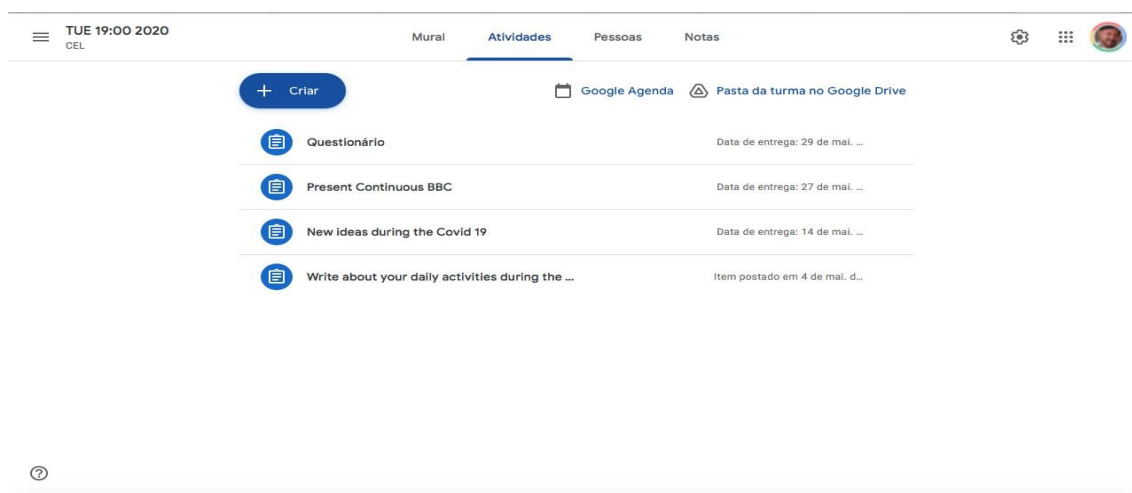
Figura 4-Interface de uma turma no Google Classroom



Fonte: Print da interface do Google Classroom do professor-pesquisador

As atividades foram planejadas de modo que os alunos participassem das aulas síncronas, e em seguida, desenvolvessem atividades em momentos assíncronos. Desse modo, essas atividades foram utilizadas com dois objetivos: o primeiro, para registro de presença dos alunos na Secretaria Digital; e segundo, para avaliar o desempenho dos alunos. A Figura 7 ilustra as atividades com suas respectivas datas de entrega:

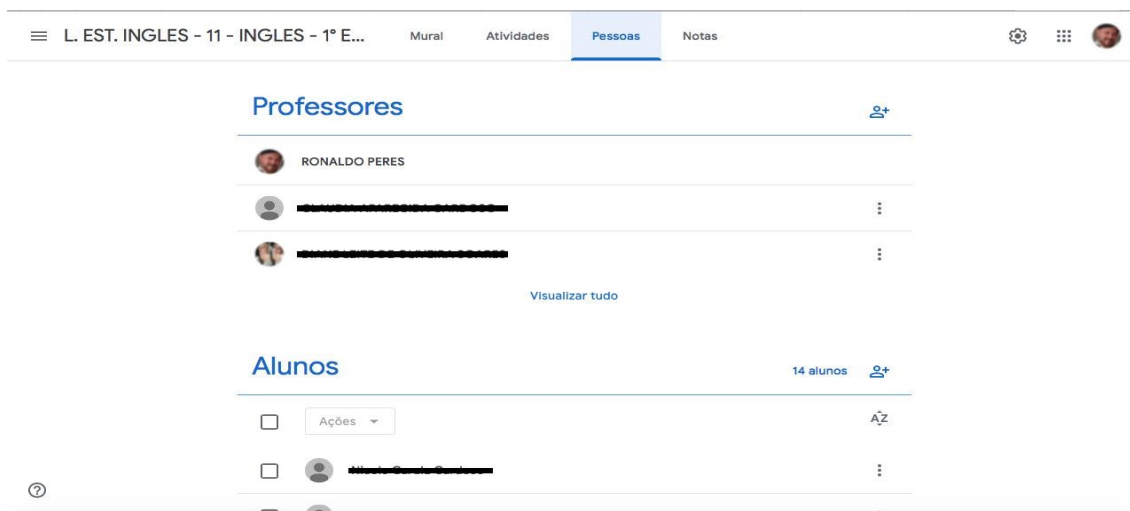
Figura 5-Interface disponibilizada no Google Classroom para atividades



Fonte: *Print* da interface do Google Classroom do professor-pesquisador

Deste modo, o professor-pesquisador pôde administrar não só a organização dos conteúdos, mas também a entrega e correção das atividades pelas plataformas, conforme Figura 8, bem como, refletir sobre as dificuldades e desempenhos dos alunos, a fim de desenvolver atividades mais direcionadas ao contexto de trabalho, conforme Filatro (2015). Além do mais, as plataformas digitais disponibilizaram recursos para dar *feedback* individual ou geral da atividade proposta, bem como analisar se objetivos foram alcançados satisfatoriamente, sugerindo modificações ou correções de forma objetiva no próprio ambiente virtual.

Figura 6-Interface para adicionar "pessoas" no Google Classroom



Fonte: *Print* da interface do Google Classroom do professor-pesquisador

De modo geral, o *feedback* pôde ser dado durante a aula síncrona, propondo atividades baseadas nas dificuldades da sala, particularmente do que eles necessitavam, como proposto por Kumaravadivelu (2003) no Parâmetro da Particularidade, já descritos neste trabalho. Por esses motivos, corroboramos com Paiva (2003) sobre a importância do *feedback* dos docentes não só em salas de aula convencionais, como também em ambientes virtuais, bem como deveriam ser mais direcionados aos problemas individuais de cada aluno, como também da sala.

De acordo com Paiva (2003), o *feedback* é essencial para que o aluno se sinta parte do processo de aprendizagem e, desse modo, queiram rever o assunto estudado, ler textos adicionais, pesquisar em outros *sites*, ouvir e estudar *podcasts*, a fim de compreender o assunto trabalhado de diferentes formas, pois segundo a autora, “o *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, seja na interação em sala de aula, ou na interação on-line” (PAIVA, 2003, p.219)

Diante disso, o *feedback* foi dado de maneira geral, quando a dúvida não era somente de um aluno em determinada atividade, propondo atividades de acordo com as necessidades da sala; ou de forma mais pontual, enviando *feedbacks* ao aluno pelas próprias plataformas digitais, a fim de que fosse despertando um interesse para estudar, pesquisar.

Deste modo, o professor-pesquisador conseguia visualizar as atividades nas plataformas digitais, feitas ou não pelos alunos com suas respectivas notas e devolutivas, conforme mostradas na Figura 9. Além disso, para as atividades pendentes, havia a possibilidade de serem entregues por *Whatsapp*. Caso contrário, isto é, quando os alunos não

desenvolviam as atividades, nem pelas plataformas nem por *Whatsapp*, a secretaria e/ou coordenadores faziam a busca ativa, ligando para alunos, enviando mensagens pelo aplicativo, pelos *e-mails* institucionais, utilizados pelos alunos para conectar-se a internet.

Figura 7-Feedback do professor no *Google Classroom*

	29 de mai... Questionário de 100	27 de mai... Present Continuo... de 100	14 de mai... New Ideas during th... de 100	Sem data ... Write about yo... de 100
Média da turma	97,5	100	100	100
[Student]	100	100 Concluída com ...	100 Concluída com ...	100
[Student]	Pendente	Pendente	Pendente	
[Student]	Pendente	Pendente	Pendente	
[Student]	100	100	100	
[Student]	90	Pendente	100	
[Student]	100	100	Pendente	100
[Student]	Pendente	Pendente	Pendente	100

Fonte: *Print* da interface do *Google Classroom* do professor-pesquisador

Além disso, durante as aulas síncronas, o professor teve a opção de corrigir e comentar as atividades com os alunos, tirar as dúvidas, refazer os exercícios, a fim de maximizar a oportunidade de aprendizagem, como proposta pela primeira macroestratégia, de acordo com Kumaravadivelu (2003).

Outrossim, as plataformas digitais possibilitaram que professor postasse atividades em diferentes formatos, tais como, em *links*, em vídeos, em fóruns, em trabalho em grupos ou individuais, a fim de que o aluno pesquisasse e estudasse o assunto proposto de forma assíncrona e devolvesse pela própria plataforma no dia e horário programado. Contudo, uma limitação de uso desse sistema foi detectada logo no início da pandemia quando alguns alunos não acessaram às aulas ou atividades, devido ao fato de não terem conexão com a internet e/ou nem celulares.

Diante disso, o professor-pesquisador preparou atividades impressas para serem retiradas e entregues na própria escola, oferecendo-lhes oportunidades para estudar e, conseqüentemente, não desistir dos estudos. Assim, a cada atividade desenvolvida e entregue por eles, já era motivo relevante a ser considerado diante de toda a situação enfrentada naquele momento de início de pandemia.



Além das plataformas digitais, foram criados grupos de *Whatsapp*, a fim de enviar não só atividades para os alunos, mas também recebê-las para correção e devolutivas, bem como ter um canal adicional de comunicação para o professor e alunos interagirem. Ademais, esse suporte tecnológico foi utilizado, também, para esclarecer dúvidas, interação entre os alunos, obter *feedbacks* sobre o andamento das atividades, a fim de que continuassem os estudos.

Por outro lado, para os alunos que não conseguiram participar das aulas síncronas, nem acessaram as plataformas digitais para a realização das atividades, a escolha pedagógica foi utilizar o aplicativo *Whatsapp*- haja vista que era/é um aplicativo utilizado mesmo antes da pandemia- com o objetivo de manter contato com os alunos para envio das atividades ou recados.

Embora esse aplicativo tivesse limitações para o uso nas aulas remotas em comparação com as plataformas digitais utilizadas, tais como, capacidade de armazenamento dos dados, limites de alunos para vídeo-chamada, não compartilhava tela, pois segundo a *Meta*, “o *Whatsapp* foi desenvolvido para conectar você com as pessoas mais importantes em sua vida, sem nenhum esforço e de maneira privada”<sup>130</sup>, ou seja, não foi desenvolvido para o campo da educação.

No entanto foi de grande valia em nosso contexto de ERE, pois possibilitou enviar atividades aos alunos e recebê-las, utilizando diferentes formatos, como por exemplo: fotos do caderno das lições, áudios dos alunos para praticar um diálogo, fazer pergunta ao professor, enviar *prints* da tela das atividades feitas, promover interações, tanto entre professor-aluno, aluno-aluno, quanto aluno-conteúdo.

Ademais, esta modalidade de ensino, ERE, apresentou limitações que não estavam relacionadas somente às condições sociais dos alunos ou no campo pedagógico, mas também relacionadas a falta de acesso à *internet* ou mesmo celulares e computadores, bem como relacionadas às condições socioemocionais dos alunos: antes da pandemia, o professor-pesquisador acreditava que todos os alunos dispunham de um celular com configurações necessárias para navegar pelas plataformas digitais com conexão à internet. No entanto, muitos alunos não tinham dispositivos compatíveis, nem internet, nem condições financeiras ou emocionais, conforme apontados por Cunha, Silva e Silva (2020)<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> <https://about.facebook.com/br/technologies/whatsapp/>

<sup>131</sup> Conforme apontado por Cunha, Silva e Silva (2020), os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) referentes ao ano de 2019 indicam que, no Brasil, aproximadamente 19,7 milhões de residências não possuem internet. Deste grupo, 59% consideram o serviço muito caro e 25% não contratam o serviço de Internet por não existir cobertura em seus locais de residência.

Outra crença era de que os alunos teriam não só autonomia, mas também saberiam estudar virtualmente, não tendo dificuldades. Todavia, muitos deles, como observado pelo professor-pesquisador, os alunos apresentaram dificuldades para utilizar *e-mails* ou escrever um texto e formatá-lo no *Word*. Para isso, o professor-pesquisador também os orientou, explicando sobre como utilizar essas ferramentas, bem como enviou tutoriais em vídeos.

Por fim, acreditava-se que os alunos preferiam estudar em casa a frequentar uma escola presencial sem o auxílio do professor. Entretanto, o papel do professor, segundo Moran (2015) *et al*, foi muito além de ensinar, mediar, direcionar, preparar atividades específicas para uma sala, mas também promover interações entre aluno-professor, aluno-aluno ou aluno-conteúdo que foram essenciais para que os alunos não desistissem das aulas como descritos pelos mesmos autores supracitados. Além do mais, em nosso contexto de estudo, os alunos vão à escola para ter as refeições básicas do dia, bem como não serem violentadas em suas casas.<sup>132</sup>

Além do mais, o fato de dar *feedback* de modo imediato, tanto presencial quanto virtual, de modo individual ou em grupo, pelas plataformas digitais, segundo Paiva (2003) fez com que o aluno mantivesse focado em seu próprio aprendizado, continuando seus estudos. Todavia, uma parte dos alunos, neste contexto de pesquisa, tiveram que trabalhar para ajudar na renda familiar, conseqüentemente, tiveram que parar de estudar.

Por outro lado, nas escolas particulares, mesmo tendo problemas de inadimplência,<sup>133</sup> houve uma reestruturação mais rápida do sistema de ensino e aprendizagem para o enfrentamento da Covid-19, comparadas às escolas públicas, pois já utilizavam recursos digitais ou plataformas para suas atividades pedagógicas desde 2018.<sup>134</sup>

Deste modo, como a chegada da pandemia, as escolas particulares fizeram ajustes de seus recursos, tanto para produzir gravação de videoaulas para os alunos ou aulas ao vivo *online* pelas plataformas com os mesmos professores e/ou convidados, como também houve apoio às atividades de casa com tutores ou professores, bem como materiais didáticos elaborados e estruturados bem antes da pandemia, evidenciando uma diferença entre escolas públicas e privadas em termos de estruturação e projeto pedagógico.

---

<sup>132</sup> Segundo um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Instituto Sou da Paz e o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), o fechamento das escolas foi vetor da diminuição de denúncias, já que professores frequentemente conseguiam identificar a vítima, além de tomar providências. Fonte : <https://agemt.pucsp.br/noticias/violencia-contra-criancas-aumenta-durante-pandemia-no-brasil>

<sup>133</sup><https://www.sieeesp.org.br/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=1556&cntnt01returnid=70>

<sup>134</sup> <https://fundec.edu.br/anglocid/noticia/3156>

Além do mais, nas escolas públicas, não havia uma estrutura tecnológica estruturada para um ensino totalmente remoto ou *online*. Por esse motivo, com a chegada da pandemia e sem estar estrutura para as aulas virtuais, o estado de São Paulo firmou acordo com a *Google*, a fim de disponibilizar recursos digitais<sup>135</sup> para toda a rede estadual de educação, bem como a *Microsoft*.<sup>136</sup>

Diante dos desdobramentos que a pandemia ocasionava, as diretorias de ensino do estado de São Paulo, ainda estruturando-se devido a situação de aulas virtuais, propuseram que as atividades entregues pelos alunos nas plataformas digitais dariam não só as presenças, como também as notas,<sup>137</sup> como demonstrado anteriormente: as notas foram dadas de acordo com as atividades entregues.

Posto isto, as interações entre aluno-conteúdo, professor-aluno, aluno-aluno, segundo Moore (1998), Garrison (1998; 2003), Mattar (2009), aconteceram exclusivamente pelas plataformas digitais, através de momento síncronos, pela videoconferência, pelo áudio, pelo *chat* e dos momentos assíncronos, pela entrega das atividades, participação dos fóruns, devido ao fato de que todas aulas ocorrem de modo remoto.<sup>138</sup>

Além do mais, outros recursos tiveram que ser usados, tais como, atividades e *links* de pesquisa por *e-mail*, pelo aplicativo *Whatsapp*, fazendo com que as limitações encontradas nesses ambientes, tivessem outras alternativas, trazendo possibilidades para que o objetivo primeiro da escola fosse atingido: a aprendizagem do aluno. No entanto, como mostram os dados da Unesco (2020), em relação ao ensino remoto durante a pandemia, tanto a interação<sup>139</sup>, quanto a mediação do conteúdo pelas plataformas ficaram a cargo do professor.<sup>140</sup>

Desse modo, o professor-pesquisador interagiu com os alunos, além das plataformas digitais, utilizou o aplicativo *Whatsapp* para uso pedagógico em seu contexto, possibilitando o ensino e a aprendizagem dos alunos por meio de uma ferramenta já conhecida deles e de fácil

<sup>135</sup> <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-de-sp-disponibiliza-ferramentas-online-gratuitamente-para-toda-a-rede/>

<sup>136</sup> No mês de junho de 2022 o governo federal fecha um novo acordo, a fim de propor uma forma de recuperar o aprendizado dos alunos <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-firma-parceria-com-microsoft-para-recuperacao-das-aprendizagens>

<sup>137</sup> Considerando as dificuldades por parte dos estudantes em terem acesso a plataforma *Teams*, nos momentos em que as aulas aconteciam, como citado anteriormente, os grupos GSE, Geped e GEVE, orientaram que as frequências dos alunos fossem registradas com base na entrega das atividades solicitadas nos POADs: As orientações de como se dariam as aulas à distância foram estabelecidas a partir do Memorando Circular 008/20 – GSE/Geped, o qual definiu a adoção do Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância (POAD), documento elaborado pelos docentes com a finalidade de organizar o conteúdo a ser ministrado e as atividades a ser solicitadas aos alunos.

<sup>138</sup> <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/>

<sup>139</sup> [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_por)

<sup>140</sup> [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_por)

acesso, não só por ele ser um dos aplicativos mais usado da atualidade<sup>141</sup>, mas também por ter ferramentas que puderam ser utilizadas para o uso pedagógico, que de acordo com Almeida (2003), um AVA “são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação” (ALMEIDA, 2003. p. 327) que deste modo, utilizamos deste aplicativo da *Meta* para enviar e receber atividades para os alunos que não puderam acessar às plataformas oficiais do estado, da *Google* e da *Microsoft*.

#### IV) Recursos de interação

As plataformas digitais da *Google*, da *Microsoft*, e da *Meta* -o *Whatsapp*- desenvolveram e desenvolvem recursos digitais, a fim de buscar uma interação mais significativa entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: *chat*, videoconferência, lousa interativa, áudio, atividades por vídeos, *podcasts*, *PDF*, *links*, jogos, na tentativa, segundo Tori (2017; 2022) de reduzir a distância.

Para isso, de acordo com Tori (2022), os alunos devem ser motivados a abrir suas câmeras e utilizar o áudio dos seus equipamentos, aproximando as pessoas, desta forma, mesmo distantes. Todavia, durante esta pesquisa, ocorreu o oposto: os alunos não abriram suas câmeras nem áudios por diversos motivos, tais como, timidez, medo de expor, falta de equipamentos adequados, participando mais pelo recurso do *chat*. Assim, a experiência da interação entre as partes por meio das ferramentas digitais disponibilizadas pelas plataformas foi prejudicada por estas condições.

Por outro lado, os alunos puderam participar das aulas virtuais, interagiram pelas plataformas digitais com o professor e com os colegas de sala, mesmo sendo somente pelo *chat*, tanto em momentos síncronos, como eram feitos em aulas nas salas convencionais, como também, em momentos assíncronos, quando desenvolveram as atividades individualmente ou em grupos em diferentes horários e sem o professor, em consonância com as interações propostas por Moore (1998), em contextos virtuais: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo.

Para Moore (1998), a interação professor-aluno é muito maior do que aluno-conteúdo, pois o professor planeja, motiva, facilita, acolhe. Diante disso, concordamos com Moore (1998) *et al*, pois durante o ERE, o professor-pesquisador promoveu interações, dando oportunidades para os alunos participarem por *chat*, por áudio, por vídeo, por *whatsapp* tanto de modo síncrono

---

<sup>141</sup> [https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br) (p. 19)

por essas mídias, quanto interagir pelos fóruns propostos de assíncrono pelas plataformas, bem como pela *whatsapp*.

Além disso, as dúvidas podiam ser enviadas para os professores não só através dos fóruns, em momentos assíncronos, utilizando-se das plataformas digitais, como também por *chats* em momentos síncronos: para os alunos que dispunham de celulares e computadores, utilizaram do áudio de seus dispositivos durante a videoconferência para contribuir com as perguntas feitas; havia também o modo de enviar suas dúvidas de forma privada: o aluno contatava o professor para uma dúvida em particular, ou no grupo de *Whatsapp* ou da sala virtual da turma se preferisse.

Desse modo, os próprios alunos eram incentivados a responder e interagir com seus pares durante a aula, “aproximando as pessoas mesmo distantes”<sup>142</sup>, em consonância com as interações propostos pelos pesquisadores Hillman, Willis e Gunawardena (1994) sobre interação aluno-interface em adição a Moore (1998), discorrendo sobre como o aluno deve usar a tecnologia para interagir com o conteúdo, o professor e outros alunos.” bem como a interação aluno-ferramentas, segundo Hirumi (2013), que representa a interação dos alunos com as ferramentas dentro e fora do AVA, tais como *e-mails*, fóruns de discussão e *chats*, processadores de textos, planilhas, gráficos, bem como câmeras de vídeo e outros dispositivos de gravação (o celular) que, segundo o autor, enriquecem a experiência de uma aula desta em modalidade virtual.

Assim, esta “aproximação das pessoas” foi utilizada do mesmo modo, tanto pelos coordenadores, quanto pelos diretores das escolas, a fim de que houvesse uma interação não só pedagógica, mas também, gestora, pois naquele momento, “mais do que nunca”, o trabalho em equipe foi fundamental.

Em concordância com Leffa (2006), as interações no ERE resultaram em mudanças que afetaram a todos os envolvidos: tanto professor-pesquisador auxiliando aluno sobre como conectar-se nas plataformas, quanto alunos ajudando outro aluno sobre alguma dúvida, bem como coordenadores entrando em contato com os alunos e responsáveis, havendo assim, uma reciprocidade entre as partes, segundo o autor.

Para nosso contexto de estudo, tantos as definições, Moore e Garrison (1998) *et al*, quanto de Leffa (2006) e Mattar (2009) sobre os tipos de interação presencial e virtual são pertinentes, pois o professor-pesquisador teve que adaptar o planejamento anterior a pandemia, que era baseado em ensino convencional em sala de aula física, com materiais didáticos, livros,

---

<sup>142</sup> <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/368>

computador, para o modelo virtual de ensino, com ERE, computadores, celulares, laptops para promover interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo, através das plataformas.

De acordo com Filatro (2008), tanto Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) ou somente Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) “refletem o conceito de sala de aula online” na qual “a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas” (FILATRO, 2008, p. 120).

Assim, em momentos síncronos o professor-pesquisador esperava que os alunos interagissem por vídeo e/ou *chat* durante as videoconferências, a fim de participar, compartilhar suas perguntas e/ou dúvidas, sugerir ideais para aulas, que pudessem, enfim, aprender com toda aquela experiência.

No entanto, essas plataformas digitais foram adaptadas para o ERE e todos os procedimentos escolares e as ações pedagógicas foram sendo desenvolvidos durante a pandemia, como se “um avião estivesse sendo construído em pleno voo”, diferenciando-se da EaD, que foi regulamentada no Brasil em 1996.<sup>143</sup> Desse modo, pois, devido ao caráter emergencial, não houve tempo para um projeto pedagógico que articulasse os conteúdos, as atividades e ferramentas para a aprendizagem de forma significativa para os alunos, como também para os professores.

Dito isto, algumas ferramentas do EaD foram utilizadas, nesse momento pandêmico, segundo Filatro (2008), tais como, o uso de uma plataforma digital para interação, *e-mails*, fórum de discussão, *podcasts*, *chats*, videoconferência, podendo acontecer ou de modo síncrono e assíncrono como descritos pela autora no quadro 9 abaixo, sintetiza os recursos das plataformas digitais quanto às interações síncronas e assíncronas e suas interações

Quadro 9-Recursos das plataformas digitais quanto as interações síncronas e assíncronas

<b>Recurso</b>	<b>Descrição</b>	<b>Interações síncrona e Assíncrona</b>	<b>Interações:</b> aluno-conteúdo (AC) aluno-professor (AP) aluno-aluno (AA)
plataforma digital	permitem “a publicação, o armazenamento e a	síncrona e assíncrona	AC, AP, AA

<sup>143</sup> <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>

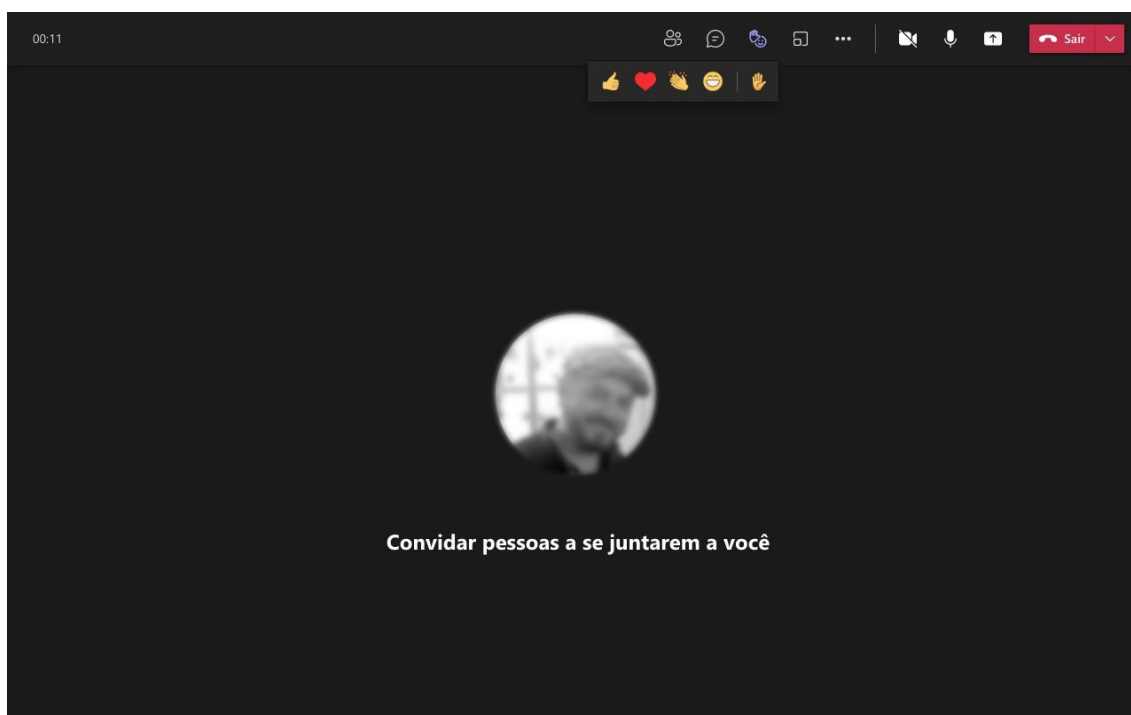
	distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos e equipe de suporte.”		
<i>e-mails</i>	Dois ou mais usuários trocam mensagens, armazenadas em seus respectivos computadores	Assíncrona	AP; AA
fórum de discussão	Debates temáticos pelo envio e distribuição de mensagens dos participantes. As mensagens ficam numa área comum, dentro de uma hierarquia, como fios condutores (threads)	Assíncrona	AP; PA
<i>podcasts</i>	Programa de rádio personalizado para divulgação de opiniões, entrevistas, músicas e informações via Internet ou mp3	Assíncrona	AC
<i>chats</i>	Espaço interativo entre pessoas conectadas no mesmo ambiente e em tempo real	Síncrona	PA; AA
videoconferência	Permite o ensino em tempo real a grupos dispersos geograficamente; pode ser de desktop (mesa) ou de grupo (sala); é o meio que mais se aproxima da sala de aula	Síncrona	PA; AA

Fonte: Adaptada de (FILATRO, 2008, p.123)

Além desses recursos que fazem parte das plataformas digitais utilizadas em nosso contexto de pesquisa, outras novas ferramentas de interação entre professor-alunos, alunos-alunos, alunos-conteúdos foram adaptadas e/ou criadas ao longo desse período pandêmico, bem como desenvolvidas e adicionadas a essas plataformas digitais, tanto do *Google Meet*, *Google Classroom*, como também, *Microsoft Teams*, a fim de proporcionar uma participação mais ativa e interativa dos alunos, conforme Moran (2015).

Sendo assim, uma delas, por exemplo, foi um botão de “levantar a mão” para fazer uma pergunta ao professor- há também opções de “risos” “aplausos”, “coração”, “curtir”. Como mostradas na Figura 10:

Figura 8-Recursos visuais para participação no *TEAMS (Microsoft 365)*



Fonte: *Print* da interface do *Teams* do professor-pesquisador

Dito disso, acreditamos ser relevante discutir por quem, quando e por que o botão *Like*, conhecido como “curtir”, começou a ser utilizado: Em 2004, o *Facebook* desenvolveu pela primeira vez esta opção de interação entre as pessoas e suas postagens, a fim de criar não só algum tipo de interação entre seus usuários, mas também, de acordo com Zuboff (2019), para obter informações dos envolvidos e comercializá-las sem o nosso consentimento.



Para isso, bastava as pessoas clicarem na “mãozinha” com o polegar para cima, escrever ou não comentários nas postagens ou compartilhar. Com isso, já mostravam participações nas postagens dos “amigos”. No entanto, os usuários ficavam limitados a apenas esta opção de interação.

Gradativamente, entre 2015 a 2016, o *Facebook* começou a disponibilizar outras formas de interação com os *posts*, tais como “sorrir, dar gargalhadas, chorar, raiva”, mas, mesmo assim, os usuários ficavam limitados diante daquilo que a programação definia sobre o que podia ser reação, pois não havia outras opções de reagir.

Entretanto, em uma sala de aula convencional utilizamos não só maneiras diversificadas de nos expressar, como também mais espontâneas, não tendo uma organização controlada, como propostas pelas plataformas digitais. Em outras palavras, em uma sala de aula física, o aluno pode começar a passar mal na sala de aula ou, mesmo, levantar-se e ir embora. Os alunos, portanto, ficaram limitados apenas àquelas reações disponibilizada pelas plataformas.

Em outras palavras, durante as aulas remotas, era possível reagir somente com às formas pré-determinadas pela plataforma. Entretanto, em salas de aulas convencionais, os alunos interagem com mais “liberdade” sem ter que acionar um botão e aguardar sua vez para fazer perguntas ou ter que. A sala de aula, portanto, de acordo com Ferreira (2019) não foi totalmente transportada para a sala virtual, pois foi delimitada pelo funcionamento das plataformas.

Assim, a plataforma limitou a diversificação da comunicação entre as partes, oferecendo recursos limitados de interação. Por outro lado, segundo Ferreira (2019) *et al*, como já discutido neste trabalho, o professor obteve funções adicionais, tais como, preparar todas aulas com recursos digitais, a fim de compartilhar com os alunos, editar vídeos, pesquisar por materiais digitalizados para atividades assíncronas, bem como responder a dúvidas dos alunos pelo aplicativo *Whatsapp*, entre outras.

Por outro lado, Tori (2017) argumenta que há vantagens em aulas virtuais, tais como: o aluno não precisa interromper a aula para interagir com seus pares ou professor, pois simplesmente aciona um destes botões disponíveis para sinalizar ao professor sobre uma pergunta; o aluno pode rever diversas vezes a mesma aula, quando gravada; bem como aluno pode se reunir com seus grupos para a realização de um trabalho colaborativo, entre outras.

Além disso, com estes recursos, o aluno teria, segundo Moran (2015), a possibilidade de participar da aula de forma mais ativa<sup>144</sup>, perguntando ou construindo conhecimentos, como por exemplo: quando o aluno aciona o recurso de “levantar a mão”, como mencionado acima, a fim de fazer perguntas, acrescentar uma informação, ou mesmo produzir criticamente um ponto de vista a respeito do assunto tratado, utilizando como suporte os recursos digitais.

Segundo Almeida e Valente (2012), refletem que nunca houve na história modelos de estudar e aprender em uma sociedade altamente conectada. Com isto, estas novas ferramentas, mesmo sendo diferentes do que acontece em uma sala de aula convencional, ou seja, os alunos perguntam sem levantar a mão, interrompem seus colegas de sala, foram utilizadas pelo professor-pesquisador como recursos de interação entre professor-aluno.

Foram tentativas, portanto, de aproximar seus pares quando estavam distantes e, ao mesmo tempo, mostrar que o campo de pesquisas sobre interação e o desenvolvimento de tecnologias digitais voltados para educação é um campo vasto para ser explorado e cujo tema já está sendo estudado há tempos.<sup>145</sup>

Buscando interação com seus pares, o aluno desenvolve tanto seu protagonismo, como também fica no centro do processo de ensino e aprendizagem, como é esperada nas competências gerais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a saber,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9).

Dessa maneira, as plataformas também proporcionaram oportunidades de o aluno participar ativamente tanto da aula virtual, pelo vídeo, áudio, ou *chat*, falando, escrevendo ou utilizando as demais opções, a fim de interagir com o professor e alunos, pois isso mostra que estar presente ou não em uma aula foi ressignificado, durante esse período de pandemia: Segundo Tori (2010), o aluno pode estar presente e participativo em uma aula virtual, ou pode estar presente em uma aula presencial de forma física de física, porém, não participativo ou colaborativo, conforme o mesmo autor, abrindo ou não a câmera, pois com as ferramentas de comunicação digital na contemporaneidade, não se faz somente por verbo, som e vídeo, mas “com um suave toque na tela de um *smartphone*” (SANTAELLA, 2007, p.24).

---

<sup>144</sup> [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)

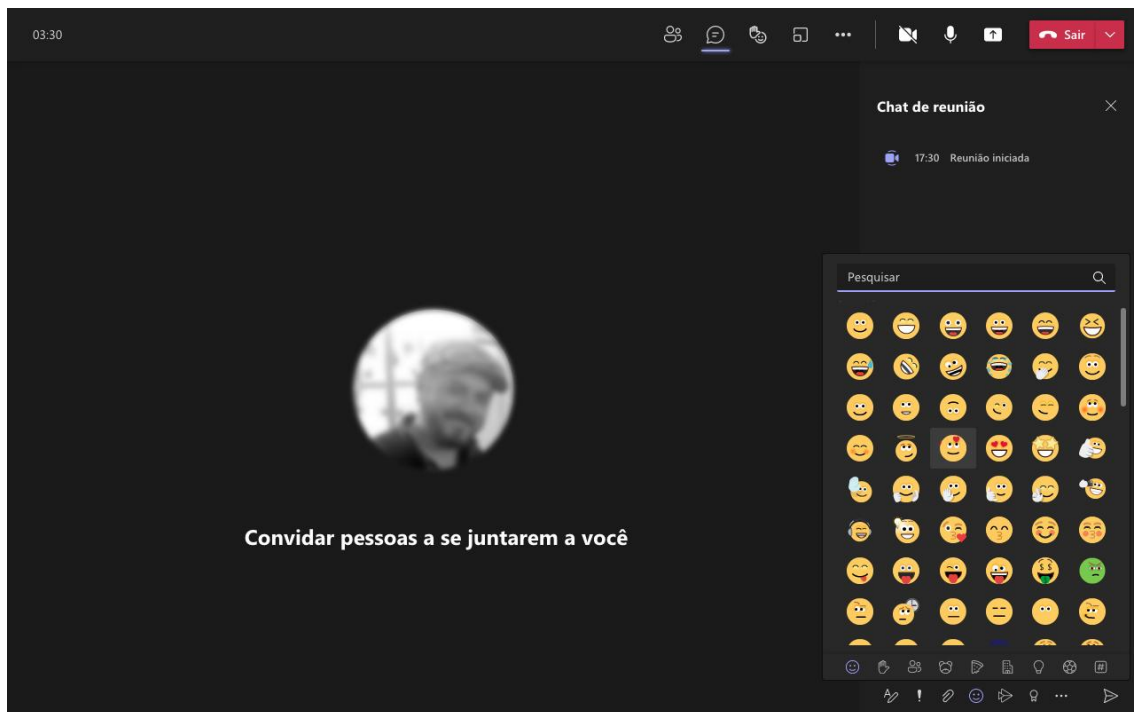
<sup>145</sup> <https://www.futuro.usp.br/sobre>

Além desses recursos não verbais de interação, há, ainda, opções de utilizar *emojis*, que de acordo com a mesma autora, acabam sendo “representações da nossa identidade, do nosso ser, da nossa autoexpressão, agregando sentimentos, interações, emoções, explicitando pensamentos nessa nova linguagem digital”

Os *emojis* são as pequenas imagens construídas digitalmente para serem ilustrações das conversas claras, descontraídas que temos com nossas redes no *Whatsapp* ou *Facebook*, por exemplo. Assim como as selfies, os *emojis* acabam sendo representações de nossa(s) identidade(s), do nosso ser, da nossa autoexpressão. Através dessas pequenas imagens digitais, as emoções são representadas virtualmente, agregando sentimentos, interações e explicitando pensamentos nessa nova linguagem digital, que acaba por construir múltiplos eus e identidades nos espaços plurais (SANTAELLA, 2007, p. 83).

Como podemos observar na Figura 11, a seguir, há uma vasta variedade de *emojis* na plataforma *Teams* que os alunos puderam utilizar em suas “representações de seus sentimentos, interações e emoções”, tais como, *smiles*, gestos de mãos, pessoas, animais, comida, viagem e lugares, objetos, atividades, dentre outros; na plataforma *Meet* não há esta opção.

Figura 9- Tipos de *emojis* do *TEAMS* (Microsoft 365)



Fonte: *Print* da interface do *Teams* do professor-pesquisador

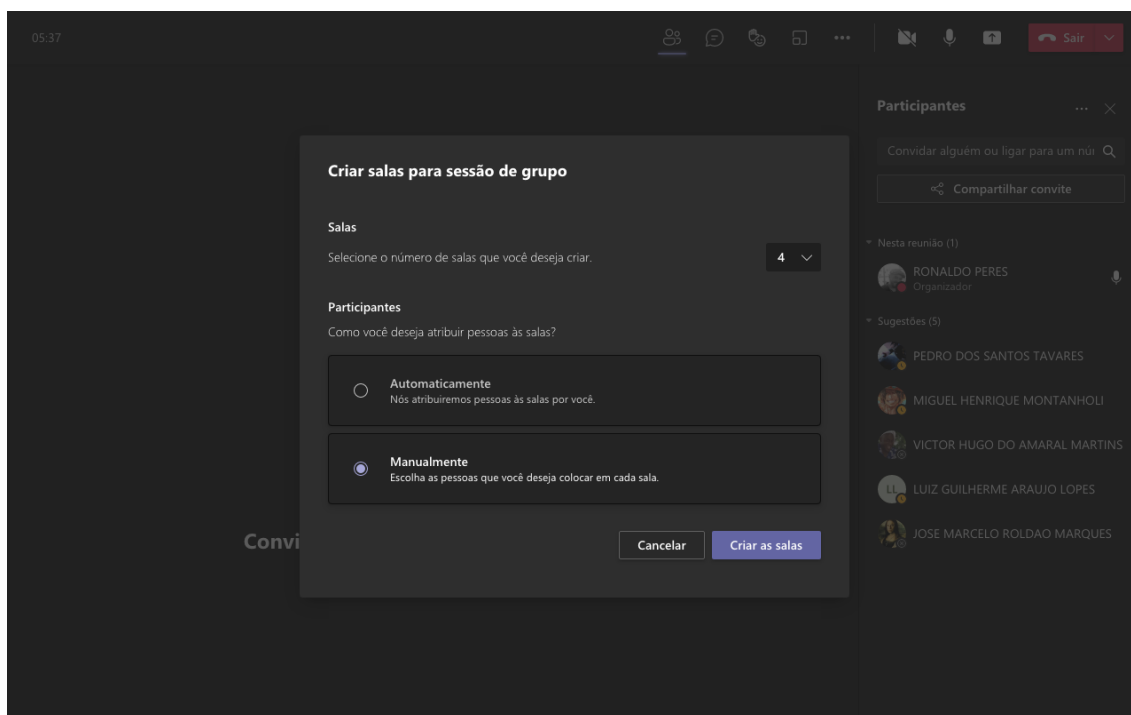
Por seu turno, outro recurso de interação entre os alunos, utilizado como estratégia do professor no *Teams* durante esse período, foi abrir outras salas de aulas virtuais na própria plataforma digital, a fim de organizar grupos menores de alunos para pesquisarem, debaterem, colaborarem sobre o trabalho proposto.

Deste modo, os alunos foram selecionados de modo manual, isto é, o docente selecionava os grupos, ou de modo automático ou aleatório. Para isso, o professor explicava, de antemão, aos alunos como seria a atividade e como a seleção poderia ser feita. Logo em seguida eram direcionados para as novas salas, já sabendo (de antemão) quais seriam os itinerários a serem desenvolvidos na atividade proposta.

Ademais, puderam trabalhar de forma colaborativa com seus pares ou grupos, a fim de contribuir para a seleção dos materiais e/ou escrita da atividade, desenvolver o pensamento crítico, fundamentar seus pontos de vista sobre o assunto; propor solução de problemas; ter curiosidade e imaginação; liderança por influência; acesso a informações para análise, que segundo Wagner (2010) são algumas das principais competências para profissionais e cidadãos do século XXI.

Dito isso, esse recurso no *Teams* é chamado de “Salas para sessão de grupo”. Na Figura 12 é mostrado o modo que a sala pode ser aberta: de forma manual e automática: em consonância com a pedagogia do pós-método, a escolha dos alunos que estariam nas subsalas era negociada com professor-pesquisador, de forma que os alunos com mais facilidades na língua inglesa tornavam-se monitores nas subsalas e deste modo, contribuíam para o andamento das atividades. Em outros momentos, o professor-pesquisador oferecia a eles a opção de escolha dos grupos em atividades assíncrona para pesquisar, discutir, desenvolver para apresentar, em momentos síncronos, para os colegas da sala.

Figura 10-Salas para sessões de grupo

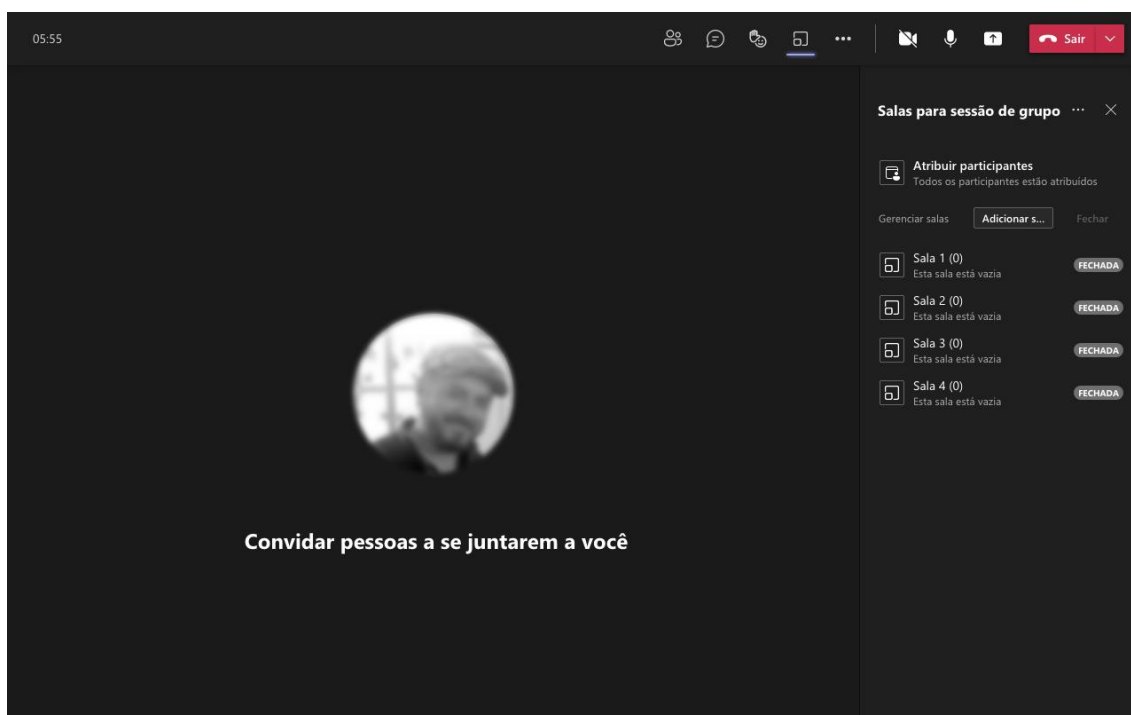


Fonte:

*Print da interface do Microsoft Teams do professor-pesquisador*

O professor-pesquisador teve a opção não só de abrir o número de salas de aulas virtuais, mas também, a quantidade de alunos em cada uma delas. Como é mostrado na Figura 13:

Figura 11-Abertura de salas de sessões de grupo

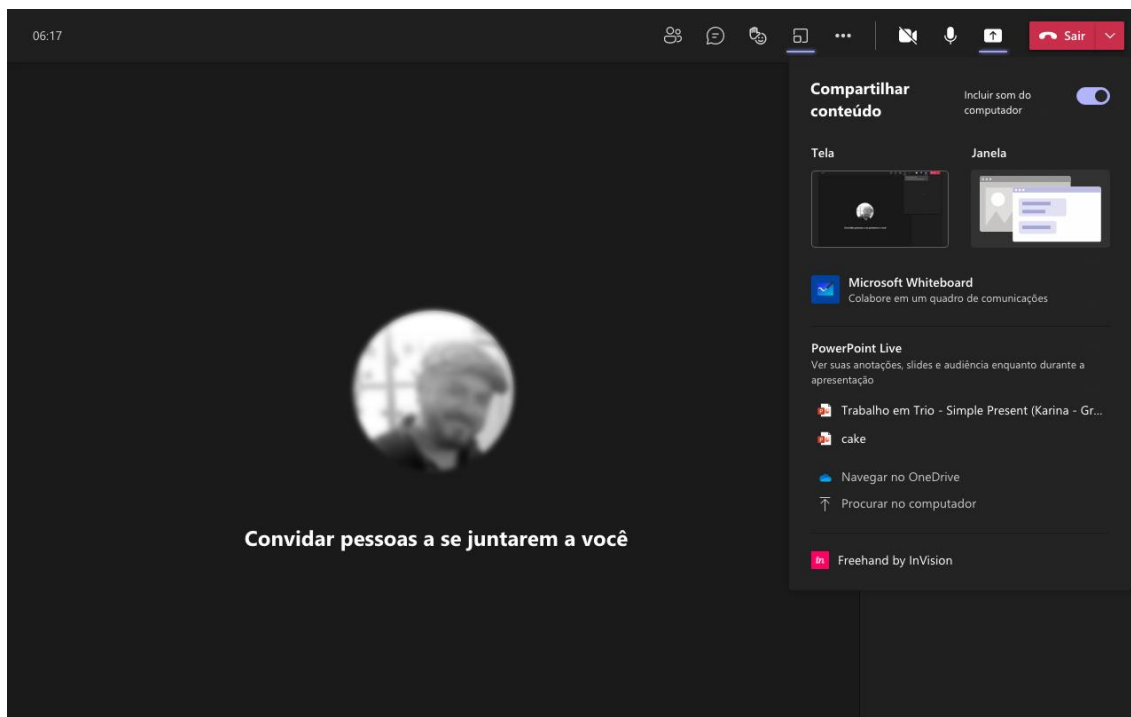


Fonte: *Print* da interface do *Microsoft Teams* do professor-pesquisador

Ademais, o professor-pesquisador pôde acompanhar as conversas dos alunos e enviar mensagens pelo *chat* para uma sala ou grupo específicos, em caso de dúvidas, ou um comunicado geral para as salas; havia, também, a possibilidade de entrar e interagir por vídeo em cada sala; com esse recurso, também, o professor pôde compartilhar sua apresentação para os alunos de maneira variada, tais como, por textos, por *slides*, por vídeo, por música, por páginas da *internet*, bem como utilizar a lousa interativa, *Microsoft Whiteboard*, a fim de que os alunos acompanhassem a explicação do assunto de uma forma diversificada.

Assim, o aluno ouvia não só o que está sendo explicado, mas também visualizava o professor na parte inferior direita da página, quando estivesse apresentando, bem como ouvia o som original de áudios e vídeos, contanto que o docente ativasse a opção “inclui som do computador”, como é possível observar na Figura 14 a seguir:

Figura 12-Recurso de compartilhamento de conteúdo



Fonte: *Print da interface do Microsoft Teams do professor-pesquisador*

Deste modo, diante da variedade dos recursos digitais disponíveis para o trabalho docente, a BNCC (2018) orienta que essas tecnologias não devem ser apenas utilizadas como suporte para aprendizagem, mas sim que devam ser usadas com a finalidade de construir conhecimentos de um modo crítico acerca do uso das TDICs (BNCC, 2018, p.58). Além disso, traz

Uma discussão importante que se tem feito nos últimos anos e que vale destacar é que não se deve prezar somente pela utilização das tecnologias em si, mas sim pela reflexão crítica e pelo uso responsável. Assim, cabe aos professores trabalharem também conceitos relacionados a **segurança na rede**, **cyberbullying**, **checagem de fatos** (com ênfase nas famosas *fake news*) e **informações** e o uso da tecnologia como ferramenta de construção e compartilhamento de conhecimentos. Nesse cenário, o professor não precisa ser o detentor do conhecimento **técnico** sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDICs. (BNCC, 2018, p.58)

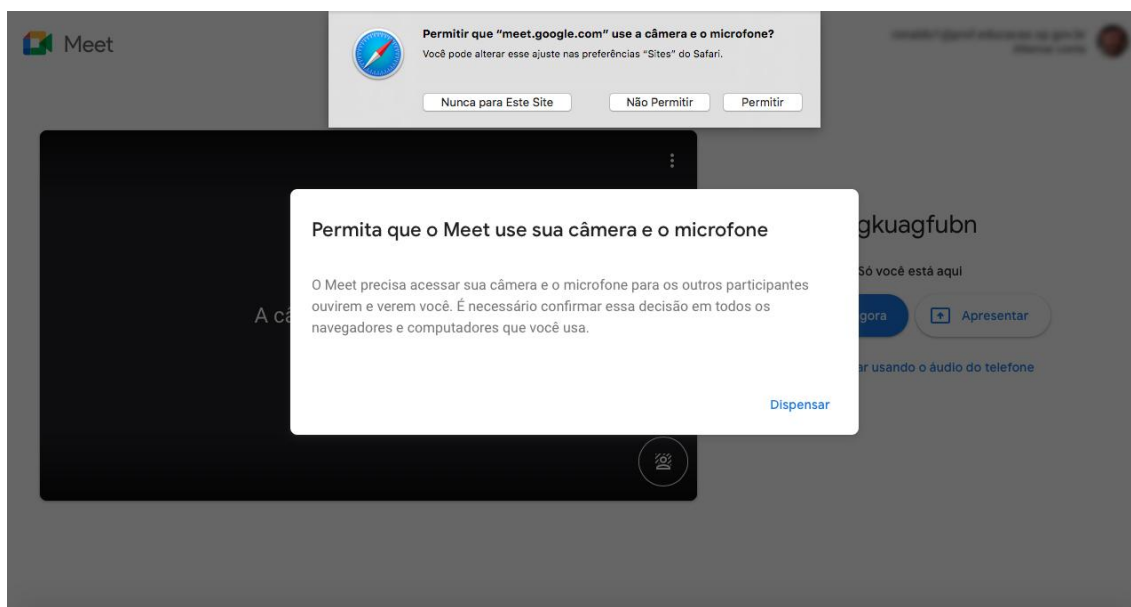
Além do *Teams* que foi disponibilizado pela Secretaria do Desenvolvimento, a outra plataforma oferecida, mas pela Secretaria da Educação foi o *Google Meet*, a qual oferecia basicamente as mesmas opções do *Teams*, porém em duas plataformas digitais diferentes para

momentos síncronos, o *Google Meet*, participar tanto por vídeo, como por *chat*, “levantar a mão” para fazer perguntas, apresentar a tela, entre outros; e assíncronos, *Google Classroom* para desenvolver as atividades em grupos ou individualmente.

Enquanto no *Teams*, os alunos já tinham sido cadastrados pela equipe de gestão da Etec e acessavam a aula no horário como planejado; no *Google Meet*, por outro lado, o professor tinha que enviar um *link* da videoconferência toda aula. Após uma capacitação oferecida pelo estado, foi aprendido como fazer um único *link* para o semestre todo, chamado *link* permanente que facilitou a entrada dos alunos para as aulas remotas. Importante salientar que os *links* eram disponibilizados por *Whatsapp* e pelo mural da plataforma *Google Classroom*, a fim de que o aluno tivesse acesso à aula, mas tendo o docente que autorizar ainda cada aluno para participar da aula ou reunião por motivos de segurança.<sup>146</sup>

Para isso, o docente tinha que clicar em permitir o uso do microfone e áudio pelo *Google Meet* antes de abrir a sala de aula virtual, tendo a opção de deixá-los abertos ou fechados, como mostrado na Figura 15:

Figura 13-Recurso do *Google Meet*- permissão para uso de câmera e microfone



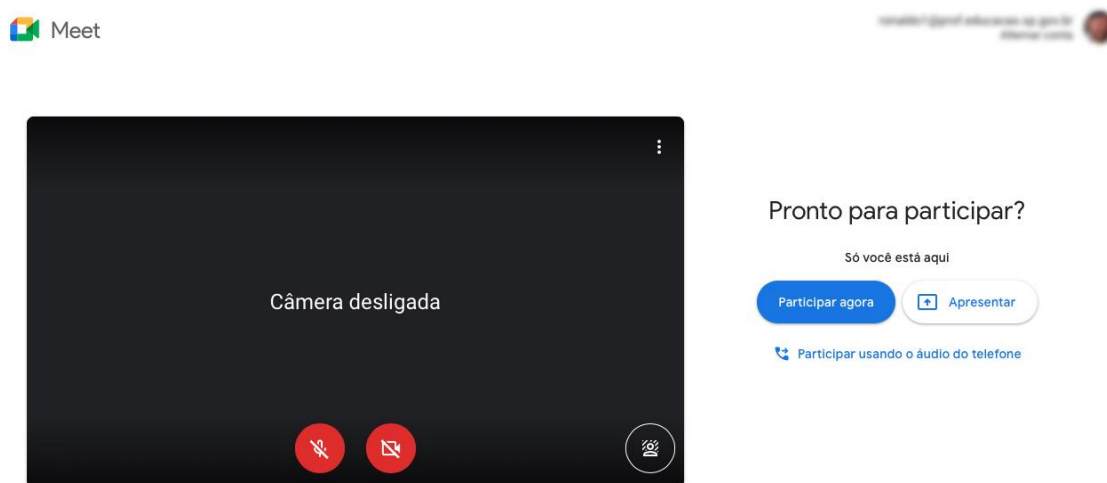
Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

<sup>146</sup> <https://tecnologia.ig.com.br/olhar-digital/2020-07-14/para-protger-aulas-online-google-bloqueia-usuarios-anonimos-do-meet-entenda.html>



Destarte, disponibilizadas as opções de câmera e microfone, podendo ser usadas ou não, os alunos clicavam em “Participar agora”, conforme Figura 16 e entravam para a aula no *Meet* da Google poderiam participar ativamente, pelo vídeo, *chat* ou áudio ou não, pois não era obrigatório participar, contanto que entregassem as atividades propostas nas plataformas digitais.

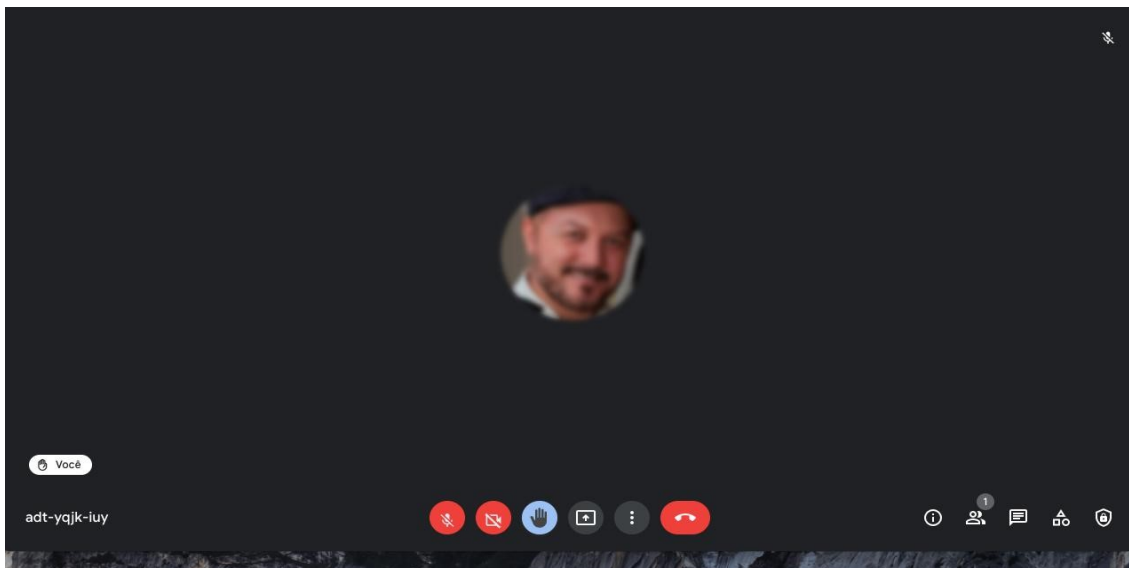
Figura 14-Recurso do *Google Meet* - entrar na sala virtual



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

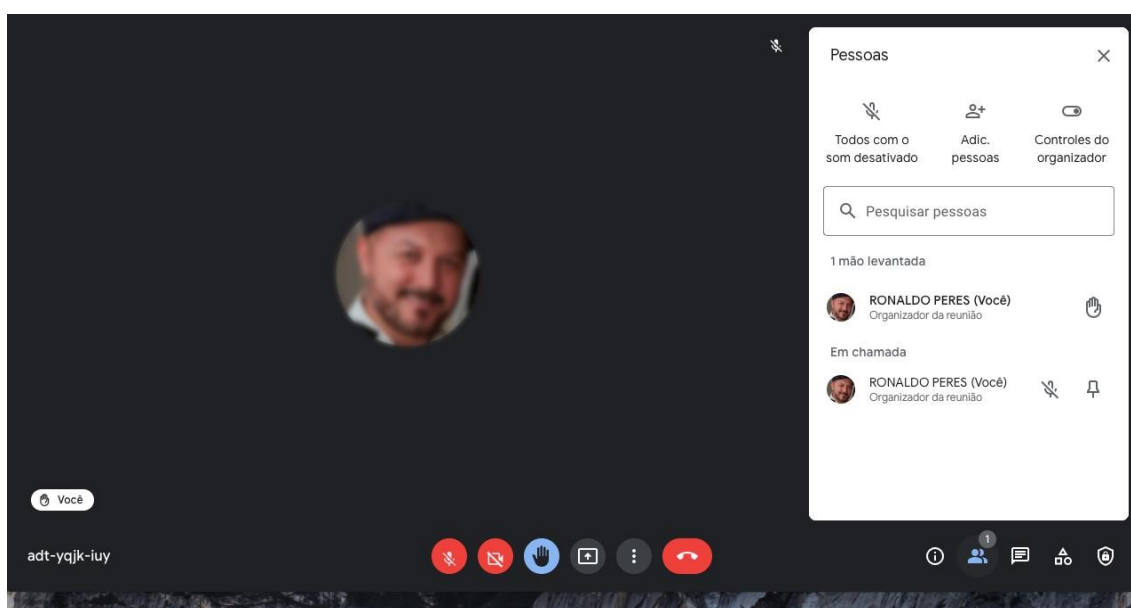
Durante a aula havia a opção de utilizar o microfone e/ou áudio para participarem, como mostrado na figura 16, como também, fazer perguntas enquanto o professor está explicando um conteúdo sem precisar interromper, clicando no ícone de formato de uma mão que está localizado no menu central abaixo: quando o aluno clicava nesse ícone, emitia um som, avisando o professor que havia perguntas, como é possível observar pela Figura 17:

Figura 15-Recurso do *Google Meet* - opção de levantar mão



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

Figura 16-Recurso do *Google Meet* - op o de levantar mão- fila de espera-



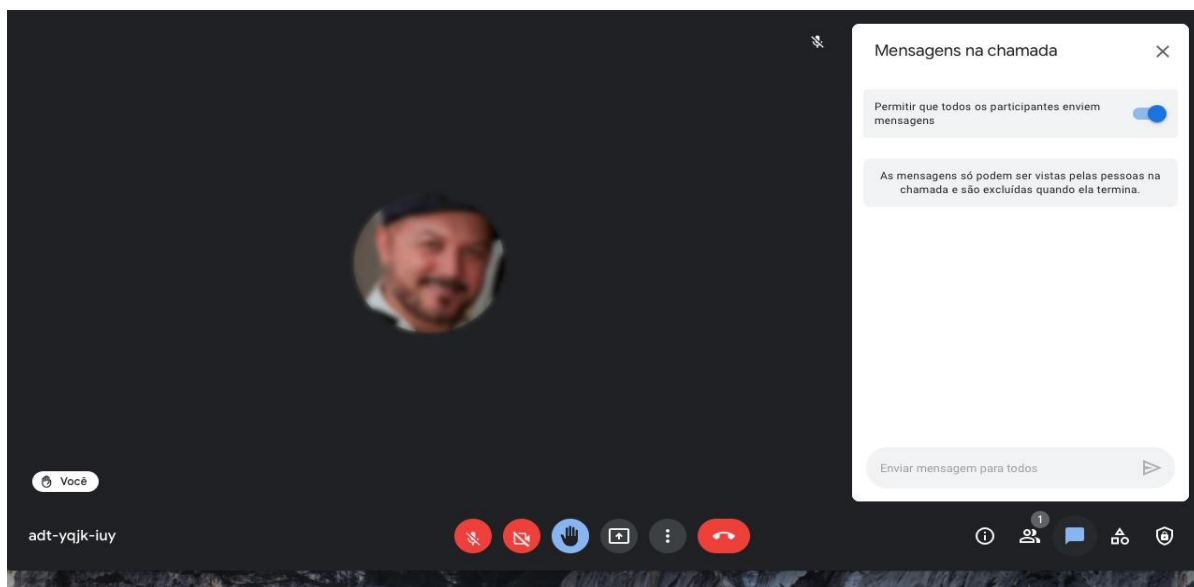
Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

Para isso, o professor-pesquisador tinha que minimizar sua apresenta o de modo que pudesse responder  (s) pergunta(s). Assim, conseguia visualizar o(s) nome(s) dos alunos em que estão com “as mãos levantadas”. Do mesmo modo, o *chat* foi uma ferramenta de intera o síncrona muito utilizada, pois   um recurso utilizado em outras plataformas, tais como, no *Whatsapp*, nas redes sociais, durante *lives*, entre outros.

Sendo assim, as plataformas digitais ofereciam recursos para uma participa o ativa durante as aulas, não só fazendo perguntas, mas também interagindo com os colegas de sala,

bem como avisar o professor sobre algum problema (quando o docente estava compartilhando algum conteúdo com a sala, não conseguia visualizar o *chat*.), conforme ilustra a Figura 19:

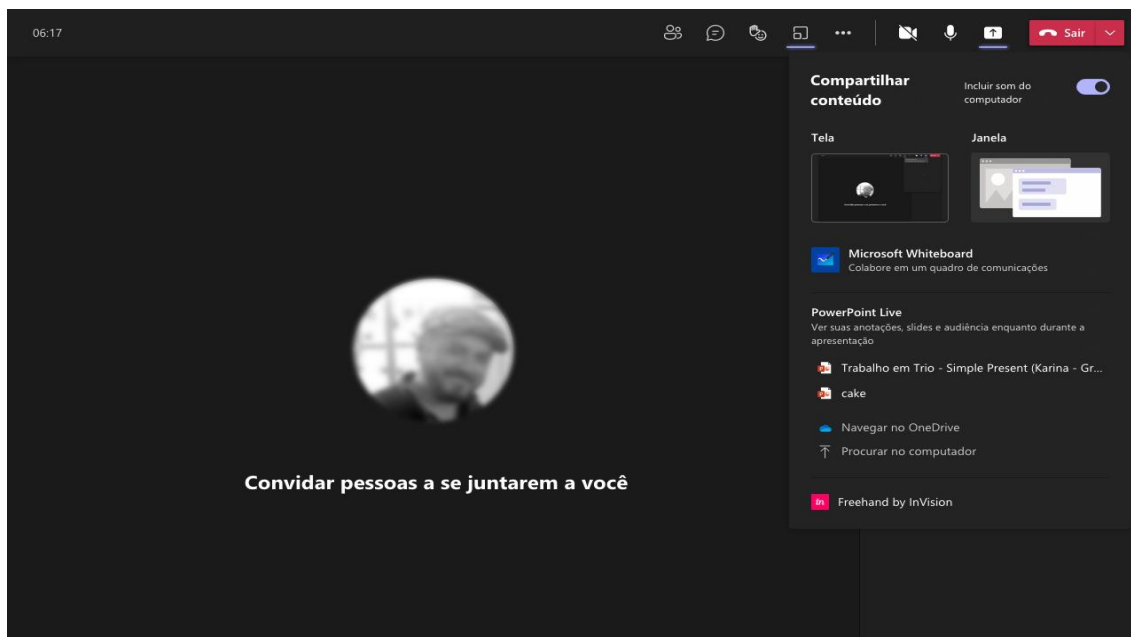
Figura 17-Recurso do Google Meet - chat



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

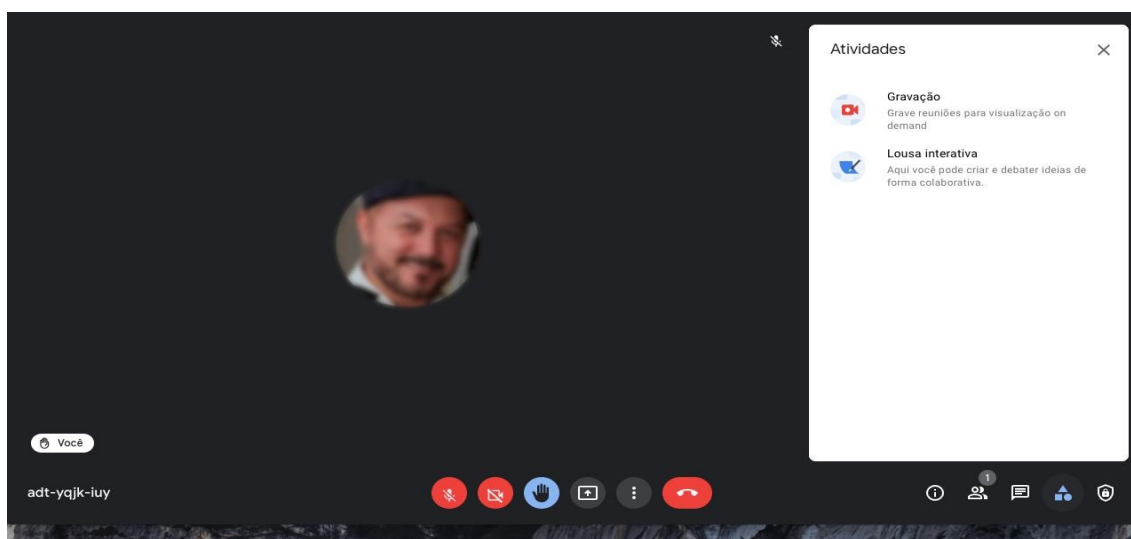
Além disso, outro recurso utilizado foi a lousa interativa: no *Teams*, essa ferramenta é o *Microsoft Whiteboard*, no *Google Meet*, *Jamboard* ou lousa interativa que tanto o professor quanto os alunos tinham acesso a um quadro branco ou lousa interativa, o qual poderiam e compartilhar suas ideias, escrever, criar um texto de forma colaborativa em atividades síncronas. Com esse recurso digital, o professor-pesquisador e os alunos foram capazes de participar desses momentos interativos, bem como visualizar o que os outros colegas estavam escrevendo, assim, abria-se oportunidades de interação para troca de ideias pelas plataformas digitais, como mostra na Figura 20.

Figura 18-Recurso do *TEAMS Microsoft 365* - lousa interativa



Fonte: *Print* da interface do *Teams* do professor-pesquisador

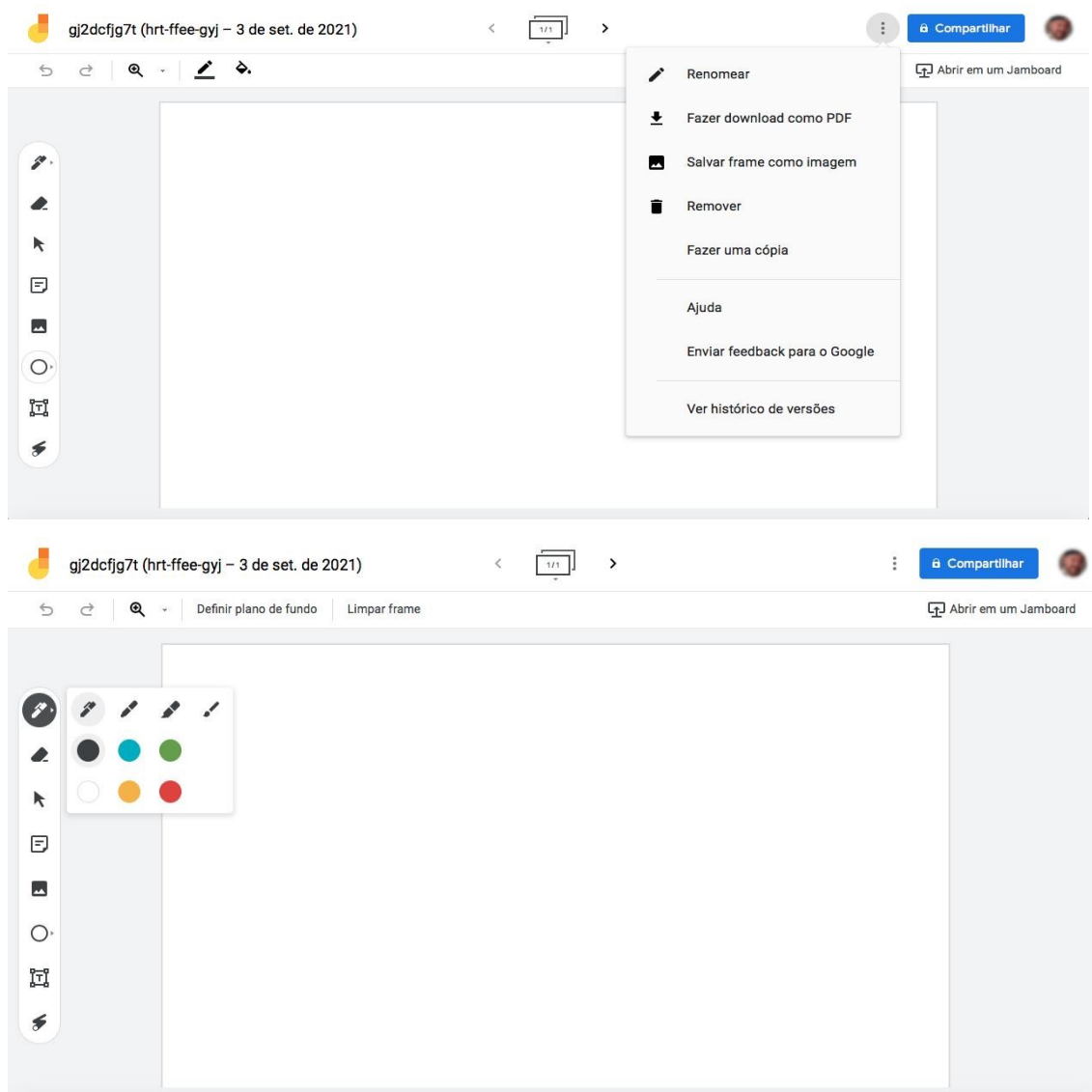
Figura 19- Menu inicial do *Google Meet* para lousa interativa



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

Do mesmo modo, com a *Google JamBoard* ou *Microsoft Whiteboard*, houve possibilidades de interação entre professor e alunos, alunos e alunos, pois poderiam escrever, compartilhar ideias sobre o assunto proposto, desenhar algo, baixar imagens da internet e postar sincronicamente, a fim de exemplificar ou explicar algo, interagir com os colegas de sala, como mostrados nas Figuras 21 e 22:

Figura 20-Recurso do *Google Meet* - lousas interativas



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

Depois do momento de interação síncrona, desenvolvido entre professor-aluno, aluno-aluno, podendo ter um ou mais páginas, esta dinâmica podia ser salva e enviada para as plataformas digitais dos alunos, a fim de que os alunos tivessem acesso ao que foi discutido em momentos síncronos, e deste modo, poderiam utilizar como insumos para atividades assíncronas pelas plataformas digitais em grupos ou individuais.

Todavia, as plataformas digitais possuíam diferenças de recursos: uma delas era que o aplicativo *Whatsapp*, utilizado como uma plataforma neste contexto, não possuía a opção de gravar a aula síncrona, mas havia a possibilidade de disponibilizar materiais para estudo ou pesquisa, enviar vídeos e instruções para atividades, entre outros, pois não foi desenvolvida

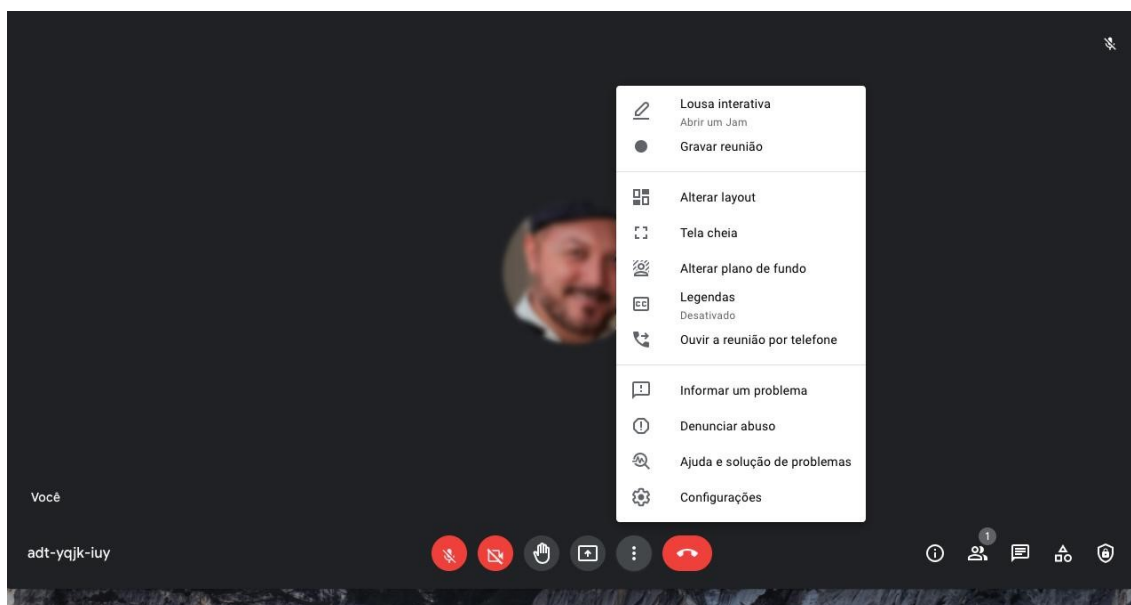
para este fim pedagógico com discutido na seção teórica deste trabalho. Sendo assim, o professor-pesquisador disponibilizou as atividades para serem retiradas na escola, caso os alunos tivessem alguma dificuldade de acesso nas plataformas oferecidas.

Em caso de não assistirem às aulas em momentos síncronos virtuais, pelo *Teams* e o *pelo Meet*, o professor-pesquisador compartilhava o *link* das aulas gravadas, a fim de que os alunos assistissem à gravação da aula em outros horários com uma diferença: pelo *Teams*, assistiam às aulas de modo assíncrono virtualmente, através de um *link* automático disponibilizado no *chat* da reunião, assim que aula terminasse; pelo *Google Meet*, por outro lado, o professor-pesquisador teria que compartilhar o *link* da gravação para os alunos ou grupo de *Whatsapp* ou pelas plataformas ou compartilhar um *link* pelo *Google Drive*, a fim de que assistissem novamente a explicação ou realizassem uma pesquisa para realizar uma atividade proposta, entre outros.

No entanto, o *chat* que acontecia durante a aula entre professor-aluno, aluno-aluno, não era possível acessá-lo posteriormente depois das aulas síncronas do *Meet*, pois quando a aula era finalizava e o professor-pesquisador “fechava” as salas, o *chat* era “apagado” automaticamente. Deste modo, se o docente desejasse rever o *chat* da aula, teria que copiar a transcrição das conversas e abri-la em um arquivo *Word*, a fim de refletir sobre como tinha sido a interação dos alunos durante a aula para; e em seguida preparar ações para as aulas seguintes.

Por seu turno, no *Google Meet* também havia opções para alterar o *layout* “Para Opção de Tela Cheia” (clicar nesse ícone para mudar a configuração de sua página), “Alterar o plano de fundo”, “Legendas”, “Ouvir a reunião por telefone”; nesse mesmo menu, havia uma série de opções de como alterar o *layout* e de como os alunos poderiam ser visualizados, ou seja, o modo como enxergávamos os alunos durante a aula, como mostrado na figura 23 abaixo:

Figura 21-Menu dos recursos do *Google Meet*



Fonte: *Print* da interface do *Google Meet* do professor-pesquisador

Portanto, com essas opções de apresentação pelas plataformas, o professor-pesquisador compartilhou a tela com os alunos, podendo ser em formato de *slides*, textos, *PDFs*, fotos, vídeos, apresentou conteúdos de modos diversificados, como também os alunos conseguiram visualizar o professor no canto inferior direito da tela. Uma limitação, no entanto, era de que o professor não conseguia visualizar os alunos. Sendo assim, o fato de o professor não ter esse contato com os alunos, poderia ser descrita como um fator limitador dessa plataforma.

Diante dessa limitação, antes da aula começar, o professor-pesquisador orientava-os sobre quaisquer problemas que pudessem ocorrer durante a apresentação do conteúdo; se caso o alunos observassem alguma irregularidade, (de áudio, de vídeo, de *chat*) que utilizassem os recursos de áudio ou *chat* ( ou *whatsapp*) das plataformas para relatar estas falhas durante as aulas; ou através do ícone de “levantar a mão”, pois este emitia um som ao clicar, alertando o professor de que havia perguntas ou que alguma situação está ocorrendo.

Assim, o professor-pesquisador organizou tanto a forma como os conteúdos seriam administrados nas plataformas digitais, quanto como poderiam promover possibilidades de interações entre os alunos, bem como mediou o conhecimento pelas plataformas, como descritas neste trabalho, a fim de que houvesse tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Diante disso, o professor não apenas trabalhou as habilidades de produção e compreensão oral e escrita

dos alunos, mas também desenvolveu conceitos, como discutidos por Gadotti (2002), que “o professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem” (GADOTTI, 2002, p. 32).

Em consonância com Gadotti *et al* (2002), o professor-pesquisador teve que desenvolver outras funções no processo de ensino e aprendizagem de LE, além de lecionar os conteúdos programados, aprender a explorar os recursos digitais, administrá-los, proporcionar momentos de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo pelas plataformas digitais, a fim de que as dificuldades encontradas durante esse período, fossem trabalhadas da melhor forma, tendo como suporte não só o professor como mediador, mas também as plataformas utilizadas, bem como seu replanejamento de curso.

Além disso, mediar o ensino e aprendizagem dos alunos pelas telas neste período pandêmico foi desafiador tanto para o professor, quanto para o aluno: o professor teve que preparar o conteúdo de forma diversificada, ao mesmo tempo, lidar com situações-problema, tais como alunos sem conexão com a internet, sem celulares, alunos ausentes por diversos motivos; e o aluno, por sua vez, teve que aprender que ser responsável pelo seu aprendizado, em consonância com o aluno do Pós-Método.

Deste modo, o tempo de exposição de conteúdos foi menor do que a prática e discussões, isto é, utilizou-se do tempo das aulas síncronas para resoluções de exercícios, discussões, debates; e em momentos assíncronos, para pesquisar e estudar teorias, ler um capítulo de um livro em formatos digitais, tais como *PDF* ou *e-books* ou assistir a um filme para depois promover discussões em aula, a fim de essas atividades despertassem o interesse dos alunos e da sala, criando assim momentos interação que segundo Tori (2017) devam acontecer em alguns momentos durante as aulas.

Embora, nas aulas remotas, os alunos interagissem principalmente por áudio ou pelo *chat* das plataformas digitais por diversos motivos pessoais, tais como timidez, falta de equipamentos de acesso ou internet, ou de outra natureza <sup>147</sup>, os alunos desenvolveram as atividades pelas plataformas digitais e as entregavam nas plataformas.

---

<sup>147</sup> Para os encontros síncronos virtuais do Centro de Línguas, utilizamos *Google Meet*; para o Centro Paula Souza, *Microsoft Teams* e o *Whatsapp* para ambas escolas como ferramentas pedagógicas, a fim de tentar conduzir as aulas de LE, o mais próximo da sala de aula convencional. Sendo assim, esse momento síncrono virtual foi importante para que os alunos não desistissem da escola e continuassem seus estudos, bem como conversassem com seus colegas de sala, pois com as interações que as plataformas digitais puderam proporcionar nos momentos de isolamento físico, também trouxeram a aproximação social (TORI, 2020). Desse modo, a linguagem foi utilizada para a mediação entre os pares (VYGOTSKY, 1978), mas também as plataformas digitais como meios.



Em relação ao modo que os alunos têm estudado contemporaneamente, Wolf (2019) discute não só sobre os efeitos da leitura nas mídias digitais para o cérebro leitor, como também as novas conexões cerebrais quando imersos em diversos conteúdos digitais, bem como suas implicações, pois “a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características singulares da mídia digital, particularmente nos jovens” (WOLF, 2019, p.35).

Assim, durante as aulas remotas, o professor-pesquisador disponibilizou arquivos em diferentes formatos aos alunos, tais como, *PDF*, *e-books*, *posts*, vídeos legendados, entre outros, para acessarem, lerem, desenvolverem as atividades e postarem nas plataformas.

Segundo a mesma autora, “as questões envolvidas não podem ser reduzidas simplesmente a diferenças entre mídias baseadas em materiais impressos e mídias baseadas na tecnologia”. (*Ibidem*, p. 35). Além do mais, “as conexões entre como e o que lemos e o que está escrito têm importância crucial para a sociedade de hoje.” Assim, concordamos com a autora que há um grande desafio para ensinar nossos alunos que estão imersos neste excesso de informações na rede, dando a ilusão de estarem bem informados, porém dificultando “uma análise crítica de nossas realidades complexas”. (*Ibidem*, p.49).

Posto isto, o professor-pesquisador disponibilizava atividades ou materiais digitais para leitura para serem lidos antes da aula como estratégia de ensino híbrido<sup>148</sup>, que segundo Horn e Stake (2015), *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida, a fim de aproveitar melhor o tempo nas aulas síncronas tendo com foco a produção em atividades mais interativas. Esta metodologia ativa consiste em o professor enviar o material digital para que seja lido antes da aula síncrona, a fim de que durante este tempo seja aproveitado para correções, reflexões, debates, ao invés da exposição em momentos síncronos de um conteúdo teórico.

Para essa metodologia ativa, o professor-pesquisador ministrou uma aula, mostrando a importância de valorizar os encontros síncronos para a prática de inglês, ao invés de uma aula expositiva centrado no professor. Posto isto, o professor-pesquisador observou que muitos alunos não desenvolviam as atividades como propostas e tinha que explicar novamente a atividade durante os encontros síncronos.

De acordo com Moran (2015; 2018) “precisamos ‘dar menos aulas’ e colocar o conteúdo fundamental na WEB”<sup>149</sup>, pois deste modo, o aluno precisará ler os materiais de antemão a fim de as aulas sejam mais produtivas e interativas, proporcionando uma participação mais ativa com seus pares, como também tendo a supervisão do professor. Para isso, segundo Moran (2015; 2018) *et al*, o professor deve preparar as atividades misturando vídeos, materiais

---

<sup>148</sup> <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

<sup>149</sup> [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)

nos AVAs, e aprofundamento em momentos síncronos nos espaços físicos. Por outro lado, como discutido em Ferreira (2020) houve a sobrecarga para o trabalho levando ao adoecimento.<sup>150</sup>

Deste modo, houve momentos tanto de produção (de escrita, de oralidade, de leitura, de escuta) quanto de negociação (de datas de entrega de atividades, quem estariam nos grupos de pesquisa, quais plataformas utilizar, entre outros) com os alunos, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem fossem desenvolvidos durante o período pandêmico.

Assim, tanto as atividades disponibilizadas pelas plataformas, quanto as retiradas pelos alunos ou responsáveis na secretaria da escola foram utilizadas pelo professor-pesquisador com ferramentas pedagógicas de mediação, ou seja, tanto textos, livros, atividades, quanto telas, áudios e *chats*, que segundo Leffa (2006), “não diminuem sua importância, na medida que toda aprendizagem é mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem.” (LEFFA, 2006, p.6).

### 3.4 Respostas às perguntas de pesquisa e considerações finais

De acordo com a situação debatida nesta pesquisa sobre quais adaptações foram necessárias no ensino de inglês ao se passar do ensino presencial para o remoto em contexto pandêmico, como também quais foram os procedimentos e ferramentas utilizadas, com o intuito de alinhar as novas práticas com os parâmetros da Pedagogia Pós Método, bem como quais os limites e possibilidades das plataformas utilizadas no estabelecimento dessa relação, apresentaremos a análise das perguntas norteadoras feitas no início de estudo e se puderam ser respondidas satisfatoriamente.

Para começar a responder sobre as adaptações necessárias no ensino de línguas, começaremos com as plataformas digitais, em nosso contexto, pois foi através delas que tivemos que criar ou imaginar um ambiente pedagógico satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o professor-pesquisador nunca tinha lecionado em contexto virtual, bem como utilizado recursos digitais das plataformas para promover formas de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo. Para isso, o professor-pesquisador utilizou-se de algumas ferramentas, tais como o *chat*, a videoconferência e o áudio destas plataformas, durante as aulas remotas em modo síncrono, a fim de promover interação com os alunos, conforme

---

<sup>150</sup> <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2021/05/27/insatisfacao-com-ensino-remoto-puxa-adoecimento-mental-de-professor-na-pandemia/>

Moore (1998) e Garrison e Anderson (1998); e em modo assíncrono, utilizou-se dos fóruns, das atividades propostas nas plataformas, dos roteiros de estudo para mediação entre aluno-aluno e aluno-professor-pesquisador, segundo os mesmos autores.

Assim, utilizando das ferramentas digitais para promover interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, conforme Moore (1998), Garrison e Anderson (1998, 2003), ministrou-se aulas não só com temas e conteúdos disponibilizados no material didático do aluno, como também compartilhou *links*, vídeos, *PDFs* do mesmo assunto pelas plataformas, a fim de que houvesse reflexões, observações da diversidade e a pluralidade cultural de ideias pelos alunos, conforme a BNCC (2017).

Além do mais, os alunos puderam praticar a oralidade e a escrita na língua alvo com criticidade, segundo a pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003) com as macroestratégias, que foram as categorias de análise, bem como desenvolvessem as atividades para serem postadas nas plataformas, chamadas pelo autor de microestratégias.

Deste modo, daria sequência ao que tinha sido planejado no início de 2020, mas com as devidas implementações, somado as potencialidades e limitações de espaço e de tempo. Para isso houve práticas em momentos síncronos, através das aulas, bem como momentos assíncronos para as atividades propostas nas plataformas. No entanto, nem todos os alunos puderam participar desses momentos por diversos motivos como relatados neste estudo.

Assim, concordamos com Santaella (2019), quando defende que há novas formas para aprendizagem e que devemos considerar que não mais acontecem somente na escola, mas em qualquer momento ou lugar, contanto que tenha conexão com a *internet*, caracterizando o que autora denominou de “aprendizagem ubíqua” (SANTAELLA, 2019, p. 18).

Posto isto, essas foram estratégias didáticas mediadas pelo professor-pesquisador com a utilização das plataformas digitais, como também com o replanejamento das atividades e suas adaptações que, em consonância com Peixoto (2011), utilizou da linguagem como instrumento de mediação, como também os próprios dispositivos e/ou plataformas digitais.

Frente a isso, houve a necessidade, portanto, de atualizar/adequar não só o planejamento do ano letivo, mas também da abordagem, que era utilizada anteriormente, a Comunicativa.

Para tanto, foi aplicada a Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003) que de acordo com Vieira-Abrahão (2015) é uma atualização da Abordagem Comunicativa para trabalhar remotamente com o suporte das plataformas digitais nessa nova perspectiva, pois oferecia mecanismos para visualizar a aula de maneira tridimensional com os parâmetros da Particularidade, ou seja, “do contexto, das particularidades linguísticas, socioculturais e

políticas locais”, da Praticabilidade “capacitar e encorajar os professores a teorizar a partir de sua prática e a praticar o que teorizam”; e da Possibilidade “explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem para aula, distribuídos em dez macroestratégias” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37).

Deste modo, essa nova abordagem aplicada em nosso contexto trouxe não só novos mecanismos para mediação, como também para aprendizagem do aluno, por exemplo: na primeira macroestratégia que é como encontrar formas de maximizar oportunidades de aprendizagem, neste contexto, pelas plataformas, tanto em momentos síncronos e/ou assíncronos, quando o aluno acionava o áudio, sem ser chamado, ou levantou a “mão” virtual para fazer perguntas ou acrescentou uma informação, interagiu pelo *chat* ou videoconferência, ou quando participava nos fóruns para um debate ou pesquisa durante a semana.

No entanto, essa macroestratégia foi comprometida pela ausência de alunos em momentos síncronos, como também a falta de equipamentos apropriados para conexão, tais como celular, internet, motivos pessoais etc. Diante disto, a alternativa foi enviar atividades para o grupo de *Whatsapp* da sala ou do próprio aluno, ou disponibilizar as atividades na escola, a fim de que o aluno as retirasse na secretaria e as devolvessem para correção no mesmo local.

Portanto, observou-se que as plataformas permitiram possibilidades de participação de diferentes maneiras, mas quem as administrava e mediava era o professor-pesquisador, em concordância com Moore (1998), Garrison e Anderson (1998; 2003). Desse modo, os alunos puderam optar por participar ou não das aulas síncronas, como ainda não interagir com os pares, nem fazer as atividades propostas; também permitiram que os alunos participassem e interagissem das aulas, mas não entregassem as atividades nas plataformas; permitiram também que não participassem, nem interagissem das aulas, mas fizessem as atividades; como ainda permitiram que participassem, que interagissem das aulas e fizessem as atividades propostas.

Frente a isso, reconhecemos que as plataformas ofereceram variáveis de interação, no entanto não proporcionam ferramentas para um controle efetivo do professor, mas somente, com opções de “quando” e “quantos” alunos entregaram as atividades. Concomitantemente, as possibilidades de maximizar o aprendizado do aluno pôde ocorrer em diferentes momentos das aulas, de acordo com a frequência de acesso às plataformas com ou sem o professor presente.

Na segunda macroestratégia - Facilitar Interações Negociadas – em que se espera a participação do aluno através da câmera, do áudio ou do *chat*. No contexto analisado, o professor-pesquisador criava subsalas tanto para analisar, pesquisar, quanto para debater os assuntos, todavia, em grupos menores, denominados pelas plataformas de *breakout rooms* ou subsalas. Deste modo, evidenciou-se que não ocorreu como planejado, já que os alunos não

aderiram as possibilidades propostas, devido às ausências e às desistências nesse período. sendo assim, houve prejuízo para realizar momentos de interação.

Frente a isso, o professor-pesquisador teve que apresentar o mesmo assunto repetidas vezes, devido ao fato de os alunos não participaram de todas as aulas, por conseguinte não desenvolveram uma sequência de ideias para tentar amenizar esse prejuízo. Como recurso para os alunos que não puderam estar presentes sincronicamente, o professor-pesquisador gravava os conteúdos em vídeo ou áudio, de modo que pudessem assistir de modo assíncrono. Portanto, essa macroestratégia foi direcionada pelo professor-pesquisador diversas vezes, mas sem controle dessas variáveis citadas.

Por sua parte, na terceira macroestratégia - Minimizar Incompatibilidades Perceptuais, em que há a ênfase do professor-pesquisador para marcar as diferenças entre a língua inglesa que esta sendo aprendida e a língua materna do aluno, como apresentação de estratégias para reconhecer os fonemas, da mesma forma, como aplicação de técnicas para associação do novo som e para desenvolvimento da articulação, não se realizou satisfatoriamente, pois os alunos somente entravam pelas plataformas, interagem mais pelo chat, não abriam suas câmeras e mantinham os áudios fechados.

Por seu turno, na quarta macroestratégia que é Ativar Descobertas Intuitivas, com recursos digitais de interação disponíveis nas plataformas utilizadas, tais como, a lousa digital, *chat*, ou mesmo o compartilhamento de tela, proporcionaram momentos de percepção intuitiva das estruturas gramaticais da LE sem o professor precisar explicá-las de modo convencional, como por exemplo: o aluno reconhece ou já viu a sentença apresentada pelo professor em um jogo, em músicas, em filme e compartilha com a sala o que já sabe; do mesmo modo, quando o professor propõe uma gravação e edição de um vídeo aos alunos, sem dar maiores detalhes sobre como fazer isso com o propósito de que eles pesquisem por tutoriais pela internet e encontrem maneiras para fazer isso em grupos, não necessitando de um passo a passo para isso.

Do mesmo modo, quando assistimos a um filme em LE pela plataforma durante a aula, os alunos tentam acompanhar tanto as falas como as legendas da cena, a fim de entender o que está ocorrendo. Assim, reconhecem vocábulos, anotam ou perguntam para os colegas sobre palavras novas; além do mais, relacionam o que está sendo falado com a linguagem corporal dos atores, a fim de obter um entendimento geral do contexto.

Diante disso, há oportunidades de enfatizar alguma estrutura da língua alvo, comparando-o com a língua materna, mostrando similaridades e diferenças, a fim de Promover a Consciência Linguística dos alunos, como por exemplo: utilizar diferentes cores, como estratégia didática, para chamar atenção de estruturas gramaticais que estão sendo utilizadas;

como também, utilizar marcações nas palavras, grifando ou circulando-as, para chamar a atenção da pronúncia e/ou entonação correta; bem como utilizar letras maiúsculas e minúsculas no *chat* para dar não só ênfase, mas também para mostrar as diferenças da entonação e pronúncia entre as línguas.

Por sua vez, Contextualizar o Insumo Linguístico, a pesquisa na internet de temas propostos no livro didático, tais como notícias internacionais, novas tecnologias, meio ambiente, entre outros, foi uma maneira utilizada pelo professor-pesquisador, a fim de que os alunos debatessem as atividades em momentos síncronos e desenvolvessem-nas assincronamente, pois as discussões e reflexões a cerca do assunto serviam de argumentos para as atividades.

Além disso, o professor-pesquisador compartilhava atividades nos grupos de *Whatsapp* e nas plataformas digitais em diferentes formatos, tais como, *links* para atividade com vídeo em LE, como também um *podcasts* do tema proposto, bem como *PDFs*, entre outros. Assim, o aluno era convidado não só a ler a notícia, mas também ouvir, bem como tomar notas sobre ela e discutir, a fim de desenvolver a atividade proposta.

Diante disso, o professor-pesquisador preparava atividades para que aluno utilizasse diferentes habilidades- ler e escrever; ouvir e falar- a fim de Integrar Habilidades Linguísticas, sétima macroestratégia da PPM. Deste modo, enquanto os alunos pesquisavam novos vocábulos, discutiam sobre as ideias principais do texto proposto; como também, enquanto debatiam os temas durante a aula síncrona com os colegas de sala, tomavam notas dos argumentos, para que nos momentos assíncronos, desenvolvessem as atividades pedidas com mais facilidade. Portanto, de acordo com o autor do pós-método, não há como utilizar uma habilidade de cada vez, pois sempre há uma combinação delas.

Por seu lado, a oitava macroestratégia que é Promover a Autonomia do aluno, o autor discute que esta deve ser ensinada, como também praticada na escola, como por exemplo: é esperado que o aluno pesquise suas dúvidas de vocabulário em dicionários *online* ou não, a fim de escrever textos melhores e autocorriger, como também pesquisar em diferentes *sites* o tema solicitado, a fim de organizar as ideias para discutir com o grupo e, depois desenvolver as atividades propostas nas plataformas de modo assíncrono de modo mais autônomo.

Diante disso, o professor deve mostrar aos alunos que há um percurso para realização das atividades, ou seja, há um início, quando o professor explica os procedimentos e objetivos da atividade proposta; um meio, quando o aluno pesquisa, discute, questiona, anota os argumentos; e um fim, quando desenvolve a atividade e a entrega na data estipulada. Deste modo, o tempo da aula é mais bem aproveitado pelos alunos, tanto para fazer perguntas ao

professor, como também para discutir suas pesquisas com seus colegas de sala.

Por sua vez, a nona macroestratégia que é Assegurar a Relevância Social, trabalhou-se em ambientes virtuais, a fim de promover o engajamento social. Para isso, foram propostos temas que possibilitassem discutir o contexto social, político, econômico e educacional, como descritos no planejamento do curso de acordo com o material didático da sala.

Assim, em momentos da aula tanto de engajamento quanto de interação dos alunos, proporcionados pelo professor-pesquisador, síncronos e/ou assíncronos pelas plataformas digitais, conforme Tori (2017), mostraram-se alinhados com a forma que os alunos utilizam as tecnologias em outros locais virtuais, tais como, redes sociais (com o uso do *chat*, o compartilhamento de fotos, desenhos, vídeos, etc. No entanto, o professor-pesquisador não teve controle dos alunos que não puderam participar destes momentos por não terem nem condições financeiras nem emocionais.

Por fim, a décima macroestratégia que é Explorar a Diversidade Cultural, ao invés de começarmos pela diversidade cultural que a própria língua alvo traria, iniciamos pela diversidade cultural que própria sala proporciona, pois cada aluno tem uma realidade diferente que pode ser compartilhada, a fim de promover reflexões. Deste modo, há a possibilidade de aumentar seu repertório em relação a diversidade cultural, como por exemplo: relatos de sua própria realidade, conhecimentos e particularidades; bem como, o modo que aprendem, estudam ou vivem. Assim, os alunos compartilhariam suas facilidades e dificuldades, bem como as semelhanças e diferenças, que segundo Boaventura (2020) no livro *a Cruel Pedagogia do vírus*, nessa pandemia da Covid-19, tudo isso agravou-se.

Portanto, refletir sobre a realidade da sala, como também estudar as estruturas da língua alvo, a fim de debater a diversidade cultural foi uma macroestratégia planejada e desenvolvida durante as aulas, seguindo não só os temas propostos do material didático dos alunos, como também criando oportunidades de interação com a diversidade da sala de aula. Todavia, para os alunos que não puderam participar das discussões e reflexões para o desenvolvimento das atividades em momentos síncronos poderiam entregar as atividades de acordo com as instruções disponíveis nas plataformas digitais em momentos assíncronos.

Diante isso, tanto os materiais didáticos, como também os recursos digitais que seriam utilizados eram preparados quinzenalmente de acordo com o planejamento do curso, bem como quais limitações deveríamos considerar no ERE com as questões relacionadas ao espaço e ao tempo das aulas, como também quais possibilidades de ministrar as aulas em momentos síncrono e/ou assíncrono. Assim, o professor-pesquisador registrava nos diários o que estava no planejamento quinzenal ou mensal, podendo ou não ser alterado, de acordo com as

necessidades da sala, todavia não era requisitado o planejamento somente da aula. Isso ficava a critério de cada professor.

Posto isto, observamos que ao invés de um planejamento semestral ou anual, como era feito antes, com a chegada pandemia, tivemos que fazer adequações quinzenalmente, aplicando e modificando diariamente, conforme o feedback dos alunos sobre o andamento das aulas. Concordamos com Rozenfeld e Viana (2019), que planejamento da aula deveria ser em fases, a fim de que o professor tivesse uma visão holística das possibilidades que poderiam ocorrer durante o percurso, desde selecionar conteúdos e materiais para aula, aquecimento e introdução do tema selecionado, apresentar o material selecionado na fase 1 e a prática.

No entanto, houve tentativas de planejar a aula em fases durante o período desta pesquisa, em contexto *online*, como por exemplo: na fase 1, o material era separado pelo professor-pesquisador, de acordo com o perfil da sala, com potencial para trabalhar tanto com habilidades de ouvir, falar, quanto para ler, escrever, dependendo dos objetivos planejados do professor, tais como assistir a um vídeo, a fim de estudar um vocabulário específico, ou pesquisar estruturas gramaticais para resolução de exercícios, entre outros.

Além disso, era preciso planejar a duração de cada fase da aula, como também se seria ministrada de modo síncrono e/ou assíncrono, bem como relacioná-la com aula anterior, a fim de trabalhar as possíveis dificuldades dos alunos frente ao novo insumo.

Por seu turno, na fase 2, era esperado pelo professor-pesquisador que os alunos participassem da aula de modo síncrono através da videoconferência, a fim de proporcionar nesse ambiente virtual, possibilidades de aprendizagem e compartilhamento de ideias. Deste modo, a aula iniciava com jogos ou conversas (avisos, notas, eventos) como forma de retomar o assunto da aula anterior com um tempo controlado de cinco a dez minutos. Depois disso, como uma maneira de preparar o aluno para o novo insumo da aula, o professor-pesquisador mostrava uma foto, um vídeo, uma palavra, entre outros, a fim de verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, como também despertar seu interesse ao novo, bem como reduziria sua ansiedade.

A partir deste momento era esperado que o aluno estivesse pronto para participar da aula, já que o processo de despertar sobre o novo insumo começara na fase 1, fazendo com que o aluno, mesmo não conhecendo o assunto, mostrasse interesse por ele. Para isso, o ambiente de confiança já tinha sido preparado pelo professor-pesquisador, quando este iniciava a aula, recapitulando o assunto da aula anterior ou explicando novamente se fosse necessário ou como buscando passar serenidade nas informações, bem como respeitando as dificuldades de aprendizagem que as aulas remotas *online* acarretaram nesse período pandêmico.



Desta forma, o novo material era apresentado e trabalhado de diferentes maneiras, tais como, por *slides*, por textos, por vídeos em LE, discussões, entre outros, a fim de simular a sala de aula física. Assim, o assunto da aula poderia ser desenvolvido e debatido em grupos, depois das orientações do professor, utilizando como recurso o *breakout rooms* da plataforma digital, pois em grupos menores cada integrante teria mais tempo de fala em momentos síncronos.

Por fim, na fase 4, depois do novo insumo ter sido apresentado, discutido, trabalhado e estudado de modo individual e em grupos, os alunos deveriam apresentar e compartilhar de forma comunicativa as novas estruturas estudadas e/ou suas descobertas. Deste modo, caso fosse necessário, o professor poderia recapitular os conteúdos desenvolvidos durante as aulas e propor mais exercícios práticos, antes de passar para a produção comunicativa dos alunos.

Diante disto, os alunos poderiam apresentar suas reflexões de forma livre, através de *role play*, utilizando os recursos das plataformas digitais, tais como câmera de vídeo, áudio, *chat*, a fim de relatar e descrever suas reflexões discutidas em momentos síncronos, como também entregá-las em momentos assíncronos, bem como interagir durante a aula com alunos e professor, utilizando o áudio ou *chat* nos grupos de *whatsapp*.

Além do mais, o professor-pesquisador, utilizava desse aplicativo, a fim de continuar o assunto da aula durante a semana, enviando sugestões de leitura, recomendando filmes, exercícios do livro, pesquisas, pois na aula seguinte, o assunto seria revisto, recapitulado para começar o próximo assunto.

Assim, o conceito do planejamento da aula em fases foi sendo apresentado ao professor-pesquisador através de curso de formação e das discussões durante as disciplinas do Mestrado, como forma de adaptações e/ou implementações do planejamento pelas plataformas, a fim de que o ensino e aprendizagem ocorressem de forma significativa para o aluno.

No entanto, devido ao fato de que os alunos não participavam frequentemente das aulas tanto de modo síncrono, como também assíncrono e, conseqüentemente, o professor-pesquisador teve que retomar e recapitular o conteúdo das aulas diversas vezes, não teve condições de uma sistematização que a aula em fases demandava neste período da pesquisa.

Do mesmo modo, com as discussões sobre os Quadrantes Híbridos (QH), o professor-pesquisador trabalhou, como o ERE com apenas duas opções deste quadrante: o virtual síncrono (aula com alunos e professor no mesmo horário e local pelas plataformas digitais) e de modo virtual assíncrono (atividades propostas e disponibilizadas pelo professor; podendo ser feita em qualquer horário, local sem a presença do professor ou alunos).

Além disso, a organização das atividades pelas plataformas ocorria conforme o professor-pesquisador as desenvolvia, planejava e postava, tais como os roteiros de estudos

propostos, bem como uma variedade de materiais dispostos nas plataformas digitais. Para isso, outra discussão durante as disciplinas no Mestrado foi a de utilizar a base do *Design Instrucional (DI)* – a análise do público-alvo, do *design* e do desenvolvimento do curso, de sua implementação e da avaliação- fundamentando essa estrutura, conforme Filatro (2015) para organizar os materiais pelas plataformas.

No que diz respeito à da análise da sala ou do público-alvo, a fim de que o *design* de curso fosse preparado, não foi possível acontecer de modo pleno, pois não houve tempo hábil para isso. Assim, quando as aulas remotas começaram, os coordenadores já tinham criado tanto as salas de aulas, como também adicionaram os alunos para os professores.

Por seu turno, sobre *design* e desenvolvimento do curso, houve a necessidade de atualizações, tanto de materiais didáticos, como também da abordagem que era utilizada antes da pandemia, a fim de que o ensino de LE fosse trabalhado de forma mais significativa pelas plataformas digitais no ERE.

Para isso, apropriamos da Pedagogia do Pós-Método e das dez macroestratégias, como uma maneira de nos orientar para aquela mudança inesperada com vinda da pandemia. Assim, os tipos de materiais didáticos que seriam utilizados e disponibilizados nas plataformas digitais, tinham como referência as macroestratégias. Do mesmo modo, que as avaliações seriam dadas através das atividades entregues nas plataformas digitais.

Diante disso, as opções de materiais didáticos disponíveis durante a pandemia eram o livro didático dos alunos (embora nem todos adquiriram), *PDFs*, vídeos do *Youtube*, bem como os *links* de *sites* relacionados aos temas das aulas. Deste modo, a forma que seriam implementados nas plataformas digitais, seriam através das aulas síncronas, roteiros de estudos, fóruns de discussões propostos pelo professor, a fim de que pudessem ser utilizados como argumentos no desenvolvimento de atividades para serem postadas nas plataformas digitais.

Além do mais, quando as atividades eram desenvolvidas de modo assíncrono durante a semana, haveria a possibilidade de serem utilizadas durante práticas em momentos síncronos, ou seja, *flipped classroom*<sup>151</sup> como estratégia didática com a utilização desta metodologia ativa, conforme Moran (2015) *et al.*

---

<sup>151</sup> “A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. Bergmann e Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assisti-lo no seu ritmo, quantas vezes precisar e

Deste modo, os momentos síncronos foram importantes para que os alunos continuassem a estudar e não abandonassem a escola, pois ao interagirem e discutirem os temas com os colegas de sala, teriam condições de realizar as atividades de casa. Deste modo, aproveitariam o tempo da aula para prática oral em LE através dos recursos digitais disponíveis, tais como a videoconferência, o áudio ou *chats*, entre outros.

Além disso, pequenos roteiros de estudo eram disponibilizados pelo professor-pesquisador como forma de orientar os alunos, como por exemplo: pesquisar assuntos, resumí-los, debatê-los com os colegas de sala em aulas síncronas, defini-los em momentos assíncronos, para depois postar suas sínteses nas atividades abertas nas plataformas, como formas de implementações feitas durante o replanejamento.

Devido a esse período pandêmico, portanto, o desenvolvimento pleno desse sistema de organização dos conteúdos pelas plataformas digitais ficou prejudicado, pois os materiais foram disponibilizados, conforme as necessidades ou dúvidas das salas foram surgindo. Do mesmo modo, as pesquisas eram pedidas pelo professor-pesquisador para a aula seguinte em momentos assíncronos, a fim de que os alunos discutissem o assunto da aula em outros horários como forma de manter o aluno em contato com seus pares e seus estudos e, assim, mesmo naquele momento de distanciamento social e com todos seus desdobramentos catastróficos, o ensino e aprendizagem pudessem ser trabalhados não só de uma forma mais significativa para os alunos, mas também mais humana para todos os envolvidos.

Para finalizar, durante o período pandêmico de março a dezembro de 2020, o professor-pesquisador, em contexto de estudo, utilizou as plataformas digitais da *Google e da Microsoft e da Meta (Whatsapp)*, a fim de promover ensino e aprendizagem de inglês, bem como interagir com seus alunos, tanto de forma síncrona, por meio de videoconferências e *chats*, como também de forma assíncrona, disponibilizando atividades diversificadas, tais como roteiros, fóruns, que de acordo com Tomlinson (2012) material didático “é tudo aquilo que pode ser usado para facilitar o aprendizado de uma língua, podendo ser livros, vídeos, *flashcards*, *games*, *sites*, interações por meio dos telefones” (2012, p.143).

Outrossim, o professor-pesquisador enviou devolutivas aos alunos de modo particular e/ou para sala das atividades desenvolvidas, como também respondeu a suas dúvidas, bem como

---

solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas.” (BACICH E MORAN, 2017, p.56)

pesquisou, analisou, testou outras maneiras de lecionar línguas, tais como a implementação da PPM com recursos digitais.

Além do mais, simulou um ambiente de sala de aula física, conforme Rodges (2020) *et al*, no ERE, incentivando aos alunos a participarem, interagirem e aprenderem com seus pares, conteúdos, conforme Bacich (2019), Christensen (2012), Moran (2019) de forma segura tanto para professores quanto alunos naquele período.

Deste modo, o professor-pesquisador ressignificou sua forma de ensinar e aprender com o uso das tecnologias digitais como suportes, conforme Tori (2017), Bacich (2018), Moran (2015) *et al*, como também participou de diversas discussões sobre as possibilidades e limites de ensinar tanto em contexto virtual, quanto em contexto presencial de forma física.

Embora, não houve tempo suficiente de um replanejamento anual que direcionasse a utilização das TDICs de um modo mais pedagógico, estas foram sendo conhecidas e aplicadas durante o ano letivo de 2020. Do mesmo modo, a análise do público-alvo, do *design* e do desenvolvimento do curso, da implementação e da avaliação como propostos por Filatro (2015) pelo *Design* Instrucional foram sendo implementados durante o ano letivo;

Para isso é preciso que o curso seja pensado, desenvolvido e estruturado por uma equipe de *designer* instrucional, ou grupos de professores da própria escola, pois “esses elementos são essenciais para o desenho de um curso e/ou escolha de materiais didáticos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou presenciais para qualquer curso, segundo Filatro (2010).

Além do mais é necessário a formação contínua dos docentes sobre como usar as TDICs, tais como mudança e quebra dos paradigmas tempo e espaço, de forma que a aprendizagem não fique restrita apenas a uma sala de aula física, mas também possa expandir para além das paredes da escola, estando ou não presentes fisicamente, a fim de que os alunos sejam capazes de aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, caracterizando uma educação ubíqua, como discutido anteriormente, segundo Santaella (2010) e que os alunos estejam “no centro do processo de ensino e aprendizagem, conforme a BNCC (2017), Almeida (2015), Bacich (2019), Moran (2015).

Portanto, faz-se necessário não só, um *design* instrucional para todos os momentos de planejamento de organização dos materiais do curso, como também, uma escolha assertiva e com propósitos pré-definidos dos materiais didáticos (e as variedades que internet disponibiliza) que serão usados para o curso, a fim de que nos próximos anos pós-pandêmico, o ensino não seja apenas híbrido, mas que as formas de ensinar e aprender da educação, também, sejam híbridas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez.2003.

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

ANDERSON, T; GARRISON, D. R. **E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice.** London: Routledge/Falmer, 2003.

ANTHONY, E. **Approach, Method and Technique.** English Language Teaching, Oxford, n.17, p.63-67, 1963.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBIRATO, R. de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.** 2005. 259 f. Tese (Dourado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** Disponível: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso: jul-2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** V. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CUNHA, M. I. **Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas!** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 6, n. 2, 2001

DA SILVA, M. A.; GRILLO, Agnes C.; FERREIRA, A. E. S. C. da S. **Ensino emergencial à distância durante pandemia de COVID-19: Perspectivas sobre uso da ferramenta Google Classroom e privacidade de dados.** SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 211–230, 2021. DOI: 10.36704/sciaseducotec.v2i2.5019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciaseducotec/article/view/5019>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington, MA: D. C. Heath, 1933

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Senac São Paulo, 2003

<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-tc-b2.htm>

\_\_\_\_\_. **Produções de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva. 2015 p. 152-16

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido.** *Abceducatio*. Ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.

GARRISON, D. R. **Understanding Distance Education: a framework for the future.** London: Routledge, 1998; 2003.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEMOS, A. **Cultura das redes: Ciberensaios para o século XXI.** Salvador: EDUFBA, 2002.

LEFFA, V.J. **Interação Virtual versus Interação Face a Face: o jogo de presenças e ausências.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf). Acesso em 13 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A interação na aprendizagem de línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual.** In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas.* 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J. **Interatividade e aprendizagem.** In: LETTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs) *Educação a distância, o estado da arte.* ABED. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2009.

MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man.** Massachusetts: MIT Press, 1995

MOORE, M. G. Editorial: **Three types of interaction.** *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo: Papirus, 2007. p. 127-147.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2003.

KUMARAVADIVELU, B., 1948–**Beyond methods: macrostrategies for language teaching**, 2003

\_\_\_\_\_. **Understanding language teaching: from method to *postmethod*** / B. Kumaravadivelu. 2005

\_\_\_\_\_. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. ***Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching***. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching**. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

PRABHU, N.S. **There is no best method-why?** *TESOL Quarterly*, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990.

LABORDE, G. **O computador mais que uma ferramenta de ensino: Um processo de humanização**. Disponível em: [http://www.oficinadanet.com.br/artigo/educacao\\_a\\_distancia/o-computador-mais-que-uma-ferramenta-de-ensino-um-processo-de-humanizacao](http://www.oficinadanet.com.br/artigo/educacao_a_distancia/o-computador-mais-que-uma-ferramenta-de-ensino-um-processo-de-humanizacao). Acesso em: 03 de novembro de 2014.

LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p. (Coleção TRANS).

LIBÂNIO, J. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, F.C. **Atividade social na aula de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna/Richmond, 2009

HILLMAN, D. C.; WILLIS, D. J.; GUNAWARDENA, C. N. **Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners**. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 30-42, 1994.

HIRUMI, Atsusi. **A framework for analyzing, designing, and sequencing planned elearning interactions**. *Quarterly Review of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 141-160, 2002.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). **The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning**  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HORN, M. B. e STAKER, Heather. **Blended: Using disruptive innovation to improve schools**. Jossey-Bass, 2014.

MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Massachusetts: MIT Press, 1995

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2008-2012. p. 141-171.

MILLIGAN, C. **Delivering Staff and Professional Development Using Virtual Learning Environments**. 1999. Disponível em <<http://www.icbl.hw.ac.uk/jtap-573/573r2-3.html>>. Acesso em 16 maio 2022.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.)**. – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 433

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.)**. – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 369

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.)**. – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 433

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/ Daniel Mill (org.)**. – Campinas, SP. Papirus, 2018, p. 426

MOORE, M. G. Editorial: Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 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)

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar, 1921-**Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NISKIER, C.: **Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira: uma proposta ABMES Brasília** : ABMES Editora, 2021. Disponível em: < <https://abmes.org.br> > Acesso em: 10.jan.2022.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico** (4a ed.). São Paulo: Scipione. (2002).

PAIVA, V. L. M. O. **Feedback em ambiente virtual**. In: LEFFA.V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.



PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação.** In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa.* Goiânia: CEPED, 2011. (p.97 a 112).

PEREIRA et al.(organizadores). **AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

\_\_\_\_\_. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. (Disponível online em [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html))

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** Part 1" **On the Horizon** v. 9 n. 5, 2001, p.1-6.

RIBEIRO, J. da C. L.; AMORIM, R. J. R.; NUNES, R. dos R. **Selfies, emojis, likes: representações voláteis e leituras líquidas na era digital / Selfies, emojis, likes: volatile representations and liquid readings in the digital age.** **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia,** Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 2, p. 161–173, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.161-173. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16733>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. **Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos.** **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.],** v. 35, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47112>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SALGADO, L.S. **Os hipergêneros dos mídiuns digitais e a invenção da intimidade ubíqua.** Rio de Janeiro- RJ: Cartolina, 2020

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013

\_\_\_\_\_. [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020

SANTOS GRILLO, A.; ALVES, M.; SOBRAL CAETANO DA SILVA FERREIRA, A.. **A plataformização da Educação: Os impactos na prática docente e o apagamento da figura do professor.** I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: CONECTAR, Brasil, abr. 2022. Disponível em:

<<https://congressos.ufmg.br/index.php/congressoeducacaoetecnologia/congressoeducacaoetecnologia/paper/view/1395/531>>. Data de acesso: 06 Jun. 2022.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online.** Tubarão: Unisul, 2005.

SCOLARI, C.A. (2018). **Las Leyes de la Interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología.** Barcelona: Gedisa

SILVEIRA SARTORI, ADEMILDE, BATTISTI DE SOUZA, ALBA REGINA, ROESLER, JUCIMARA **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: entre enunciados teóricos e práticas construídas.** Revista Diálogo Educacional [en línea]. 2008, 8(24), 327-339[fecha de Consulta 27 de Julio de 2022]. ISSN: 1518-3483. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116834002>

SUTTON, L. A. **The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications.** *International Journal of Educational Telecommunications*, v. 7, n. 3, p. 223-242, 2001.

UNESCO, 2020. **COVID-19: impact on Education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 maio 2020.

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

VALENTE, J. A. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento.** Universidade Estadual de Campinas – Campinas: Nied, 2002, 156p

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

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, MA: MT Press, 1962

\_\_\_\_\_. **Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes.** COLE, M. et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvest University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fonte, 1994

WAGNER, T. **The global achievement gap: why even our best schools don't teach the survival skills our children need- and what we can do about it:** New York: Basic Books, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICES

### - Plano de aula de 2020 anterior à pandemia

#### II – Procedimento Didático e Cronograma de Desenvolvimento

Conhecimentos	Procedimentos Didáticos	De	Até
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	STUDYING WITH TECHNOLOGY Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	03/02/20	25/02/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	SAVE THE WORLD! GO GREEN! Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	02/03/20	31/03/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos; 3. Fundamentos da leitura; 3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos;	TRAVELING AROUND BRAZIL Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	06/04/20	16/04/20
	Recesso Abril	20/04/20	24/04/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	FEEL THE IMAGE, FEEL THE FEELING Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	29/04/20	26/05/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	REVIEW AND ASSESSMENT	01/06/20	30/06/20
	Férias de Julho	06/07/20	21/07/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	INVENTIONS AND DISCOVERIES Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	23/07/20	25/08/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos; 4. Inglês instrumental; 4.1 Técnicas de leitura instrumental;	OLD HEROES, NEW HEROES Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	27/08/20	10/09/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos; 3.2 Diferentes tipos e gêneros textuais; 3.3 Marcadores de discurso; 3.4 Vocabulário técnico e expressões específicas da área de Gestão; 3.5 Textos (atuais) sobre assuntos gerais/ textos técnicos;	HAVE FUN AND GET FIT Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	16/09/20	29/09/20
	Recesso Outubro	12/10/20	16/10/20
1. Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia a dia.; 2. Aspectos linguísticos;	EXPRESS YOURSELF IN WORDS Estudo de vocabulário específico com ênfase na interpretação de textos, propondo reflexões sobre cada assunto, escrita, e discussões sobre os temas. Gramática instrumental.	02/11/20	24/11/20
2.1 Tempos verbais simples e compostos ( to be; there to be X to have; presente/ past continuous; simple present; simple future X going to); 2.2 Artigos; 2.3 Adjetivos; 2.4 Substantivos; 2.5 Numerais; 2.6 Pronomes;	REVIEW AND ASSESSMENT	07/12/20	16/12/20

### - Implementações no ensino online do planejamento de 2020



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola  
 Curso: Ensino Médio Turno: Manhã Série/Módulo: 1A  
 Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I  
 Docente: RONALDO PERES

### Plano Didático

Período (Quinzena): de 01/06/2020 até 12/06/2020.

<p><b>Competência (s)</b></p> <p>1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.4. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver.; 2.1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das línguas, relacionando textos com seus contextos, segundo diferentes aspectos: natureza; função; organização; estrutura; condições de produção/recepção (ou seja, intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.;</p>
<p><b>Habilidade (s)</b></p> <p>- Elaborar ou fazer uso de textos (escritos, orais, iconográficos) pertinentes a diferentes instrumentos de informação e formas de expressão, tais como jornais, quadrinhos, charges, murais, cartazes, dramatizações, homepage, poemas, monografias, cartas, ofícios, abaixo-assinados, propaganda, expressão corporal, jogos, música etc; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto.; - Utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: à pesquisa, à consulta de sites na Internet e outras fontes; a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas.;</p>
<p><b>Base (s)</b></p> <p>1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia; 2.1 Tempos verbais simples e compostos; 2.1.5 Simple Future X Going to Future Artigos Adjetivos Substantivos Numerais Pronomes; 3 - Fundamentos da leitura; 3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos;</p>
<p><b>Ativ. Proposta</b></p> <p>- To take part in discussions on traveling around Brazil- to learn how to use the question words and possessive adjectives - to learn how to use the Present Continuous Tense;</p>
<p><b>Metodologia (s) *</b></p> <p>- Usaremos Microsoft Teams video conference para as aulas-O Chat será feito em Inglês com os alunos -Todas as atividades serão postadas no Teams;</p>
<p><b>Instr. Avaliação</b></p> <p>Trabalho/Pesquisa; Lista de Exercícios; Participação em Aula; Simulações;</p>

\*Indicar como utilizará a ferramenta online

**Parecer do Coordenador de Curso:**

Dê acordo

**Assinatura:**



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

#### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola  
 Curso: Ensino Médio Turno: Manhã Série/Módulo: 1A  
 Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I  
 Docente: RONALDO PERES

#### Plano Didático

Período (Quinzena): de 13/07/2020 até 30/07/2020.

<p><b>Competência(s)</b>          1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.; 1.4. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver.;</p>
<p><b>Habilidade(s)</b>          - Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.; - Elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.; - Identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas.; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: à pesquisa, à consulta de sites na Internet e outras fontes; a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas.;</p>
<p><b>Base(s)</b>          1 - Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.3 Relação entre oralidade e escrita; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia;</p>
<p><b>Ativ. Proposta</b>          Leitura e Interpretação de textos, músicas e vídeos;</p>
<p><b>Metodologia(s)*</b>          Team, powerpoint;</p>
<p><b>Instr. Avaliação</b>          Trabalho/Pesquisa; Seminário/Apresentação; Outros;</p>

\*Indicar como utilizará a ferramenta online

#### Parecer do Coordenador de Curso:

Dê acordo

Assinatura:



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

**Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD**

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola

Curso: Ensino Médio

Turno: Manhã

Série/Módulo: 1A

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I

Docente: RONALDO PERES

**Plano Didático**

Período (Quinzena): de 10/08/2020 até 31/08/2020.

**Competência (s)**

1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.; 2.1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, segundo diferentes aspectos: natureza; função; organização; estrutura; condições de produção/recepção (ou seja, intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.;

**Habilidade (s)**

- Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.; - Elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.; - Identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas.; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto.; - Utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: à pesquisa, à consulta de sites na Internet e outras fontes; a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas.;

**Base (s)**

1 - Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia;

**Ativ. Proposta**

apresentação dos assuntos de forma remota com powerpoint, prezi, videos, podcasts, e exercícios no teams; Exercícios de leitura e reflexão, escrita, de ouvir. Jornais, exercícios de fixação;

**Metodologia (s) \***

A ferramenta online será usada de forma remota síncrona e assíncrona, pois as aulas serão gravadas para os alunos acessarem em outros horários para as realizações das atividades, usando videos, links, webpages para pesquisa, sala de aula invertida para parte estrutural.;

**Instr. Avaliação**

Avaliação Prática; Trabalho/Pesquisa; Lista de Exercícios; Outros;

*\*Indicar como utilizará a ferramenta online*

**Parecer do Coordenador de Curso:**

Dê acordo

**Assinatura:**



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola

Curso: Ensino Médio

Turno: Manhã

Série/Módulo: 1A

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I

Docente: RONALDO PERES

### Plano Didático

Período (Quinzena): de 01/09/2020 até 30/09/2020.

#### Competência(s)

1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.; 1.4. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver.;

#### Habilidade(s)

- Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.; - Identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas.; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto.; - Utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: à pesquisa, à consulta de sites na Internet e outras fontes; a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas.;

#### Base(s)

1 - Usos da língua; 1.1 Elementos de comunicação; 1.2 Variação linguística; 1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia; 2 - Aspectos linguísticos;

#### Ativ. Proposta

leitura e interpretação de textos, variando com vídeos, músicas e revistas;

#### Metodologia(s) \*

Ensino Híbrido, com sala de aula invertida, com estudo de vídeos, podcasts, textos de revistas e jornais on-line . Jogos de interação;

#### Instr. Avaliação

Trabalho/Pesquisa; Lista de Exercícios; Outros;

*\*Indicar como utilizará a ferramenta online*

#### Parecer do Coordenador de Curso:

Dê acordo

Assinatura:



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola  
 Curso: Ensino Médio Turno: Manhã Série/Módulo: 1A  
 Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I  
 Docente: RONALDO PERES

### Plano Didático

Período (Quinzena): de 01/10/2020 até 30/10/2020.

<p><b>Competência(s)</b>          1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.; 1.4. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver.;</p>
<p><b>Habilidade(s)</b>          - Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.; - Elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.; - Identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas.; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto.;</p>
<p><b>Base(s)</b>          1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia; 3 - Fundamentos da leitura; 3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos; 3.2 Diferentes tipos e gêneros textuais; 3.4 Vocabulário técnico e expressões específicas;</p>
<p><b>Ativ. Proposta</b>          Atividades pelo Teams, textos, exercícios, vídeos,;</p>
<p><b>Metodologia(s) *</b>          Teams, vídeos, pod casts, sala de aula invertida;</p>
<p><b>Instr. Avaliação</b>          Trabalho/Pesquisa; Outros; Recuperação; Produção Textual;</p>

\*Indicar como utilizará a ferramenta online

#### Parecer do Coordenador de Curso:

O POAD é referente ao mês de outubro, você colocou setembro. Veio em branco 22/10/2020.05/12/2020 Dê acordo

Assinatura:





Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola

Curso: Ensino Médio

Turno: Manhã

Série/Módulo: 1A

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I

Docente: RONALDO PERES

### Plano Didático

Período (Quinzena): de 02/11/2020 até 30/11/2020.

<p><b>Competência (s)</b></p> <p>1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.; 1.4. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver.; 2.1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das línguas, relacionando textos com seus contextos, segundo diferentes aspectos: natureza; função; organização; estrutura; condições de produção/recepção (ou seja, intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.;</p>
<p><b>Habilidade (s)</b></p> <p>- Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Elaborar ou fazer uso de textos (escritos, orais, iconográficos) pertinentes a diferentes instrumentos de informação e formas de expressão, tais como jornais, quadrinhos, charges, murais, cartazes, dramatizações, homepage, poemas, monografias, cartas, ofícios, abaixo-assinados, propaganda, expressão corporal, jogos, música etc; - Identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas.; - Comunicar-se em escrito ou oralmente no idioma estrangeiro.; - Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto.;</p>
<p><b>Base (s)</b></p> <p>1.1 Elementos de comunicação; 2 - Aspectos linguísticos; 2.1 Tempos verbais simples e compostos; 2.1.5 Simple Future X Going to Future Artigos Adjetivos Substantivos Numerais Pronomes; 3 - Fundamentos da leitura; 3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos; 3.2 Diferentes tipos e gêneros textuais;</p>
<p><b>Ativ. Proposta</b></p> <p>Atividades de textos, vídeos, exercícios;</p>
<p><b>Metodologia (s) *</b></p> <p>Teams, vídeos, pod casts, you tubers;</p>
<p><b>Instr. Avaliação</b></p> <p>Trabalho/Pesquisa; Lista de Exercícios; Outros; Produção Textual;</p>

\*Indicar como utilizará a ferramenta online

**Parecer do Coordenador de Curso:**

Dê acordo

**Assinatura:**



Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola - 145  
 ATO DE CRIAÇÃO - 50.627 de 30/03/06  
 Rua Alvaro Lemos Torres.561 Brabancia CEP: 18703060 Fone: (14) 37325855 - / 37326216 - Avaré-SP

### Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância - POAD

Etec/CD: Escola Técnica Estadual Professor Fausto Mazzola  
 Curso: Ensino Médio Turno: Manhã Série/Módulo: 1A  
 Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês I  
 Docente: RONALDO PERES

### Plano Didático

Período (Quinzena): de 01/12/2020 até 21/12/2020.

<p><b>Competência(s)</b>          1.1. Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade; 1.2. - Usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicação interpessoal.; 1.3. Entender e utilizar textos de diferentes natureza: tabelas, gráficos, expressões algébricas, expressões geométricas, ícones, gestos etc.;</p>
<p><b>Habilidade(s)</b>          - Interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc. pertinentes a diferentes contextos e situações.; - Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.; - Elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.;</p>
<p><b>Base(s)</b>          1.4 O uso da língua em contextos formais e informais - expressões do dia-a-dia; 3 - Fundamentos da leitura; 3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos; 3.2 Diferentes tipos e gêneros textuais; 3.5 Textos (atuais) sobre assuntos gerais / textos técnicos;</p>
<p><b>Ativ. Proposta</b>          Textos para leitura e interpretação, vídeos, música, simulados;</p>
<p><b>Metodologia(s) *</b>          Sala de aula invertida, games, WhatsApp;</p>
<p><b>Instr. Avaliação</b>          Avaliação Prática; Trabalho/Pesquisa; Lista de Exercícios; Recuperação; Produção Textual;</p>

\*Indicar como utilizará a ferramenta online

**Parecer do Coordenador de Curso:**

Dê acordo

**Assinatura:**



Administração Central  
Unidade de Ensino Médio e Técnico – Cetec  
Grupo de Supervisão Educacional – GSE/Gestão Pedagógica

**MEMORANDO CIRCULAR n.º 009/20 – GSE/Geped**

São Paulo, 20 de março de 2020.

**Assunto:** Organização Pedagógicas para as atividades a distância, em decorrência do Covid-19

Prezado(a) Diretor(a):

Com o objetivo de orientar a equipe de gestão das Unidades Escolares quanto as ações de replanejamentos das atividades escolares, esclarecemos:

- A partir de 23 de março de 2020, os docentes entrarão em recesso escolar, considerando para tanto, a antecipação dos períodos de recesso de abril, julho e outubro de 2020.
- Durante esse período a equipe gestora deve manter a comunicação com os docentes, utilizando de ferramentas online, para as orientações sobre:
  - ✓ planejamento das aulas a distância por meio do POAD (Plano de Orientação para aprendizagem a distância - documento específico que os docentes deverão organizar/ preencher para acompanhamento do cumprimento curricular pelos Coordenadores de Curso e Pedagógico);
  - ✓ treinamento autoinstrucional aos docentes em relação a mediação de atividades a distância, disponível no link: <https://mooc.cps.sp.gov.br/mediacaoaparaead/>;
  - ✓ participação dos docentes em capacitação a ser ofertada pelos coordenadores pedagógicos e de curso\* sobre o uso do aplicativo Teams;
  - ✓ Inserção, pelos docentes, das atividades a distância no Teams\*\*.

Para auxiliar os professores na preparação do material a ser disponibilizado aos alunos, informamos que as empresas abaixo estão disponibilizando gratuitamente e-books e curso, para ter acesso, basta clicar nos links:


- **Amazon:** [https://www.amazon.com.br/scielo/s?k=sciELO&fbclid=IwAR1XogZy1mC40iRdr4o7bE2N2wsfTrGgqEssKmesTVCX\\_LQJo4sWZx6m0eA](https://www.amazon.com.br/scielo/s?k=sciELO&fbclid=IwAR1XogZy1mC40iRdr4o7bE2N2wsfTrGgqEssKmesTVCX_LQJo4sWZx6m0eA)
- **FGV:** <https://estagioonline.com/cursos/coronavirus-55-cursos-online-gratuitos-da-fgv-para-fazer-durante-a-quarentena?ref=eo>
- **SENAI:** <https://engenhariae.com.br/editorial/colunas/senai-libera-12-cursos-online-gratuitos-e-com-certificados>
- **Udemy:** <https://engenhariae.com.br/editorial/colunas/udemy-libera-40-cursos-gratuitamente-por-conta-da-quarentena-contra-coronavirus>
- **Univesp** disponibilizou todas as disciplinas no link: <https://apps.univesp.br/integra/>
- **Foreducation** disponibilizou aulas online: [https://www.youtube.com/watch?v=6xLbU5nlW\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=6xLbU5nlW_c)

\* Durante as próximas dias os coordenadores pedagógicos e de curso serão capacitados pelas Supervisões Regionais quanto as funcionalidades do Teams, para serem multiplicadores em suas Unidades Escolares.

\*\* Os docentes poderão ainda utilizar de outros recursos/ferramentas para organização das atividades de ensino a distância, desde que os links de acesso estejam referenciados nas tarefas programadas dentro do aplicativo Teams.

Sem mais, nos colocamos à disposição.

Atenciosamente,

  
Amneris Ribeiro Caciatori  
Gestora de Supervisão Educacional  
Gestão Pedagógica

  
Sabrina Ródero Ferreira Gomes  
Diretora de Departamento  
Grupo de Supervisão Educacional



Administração Central  
Unidade de Ensino Médio e Técnico – Cetec  
Grupo de Supervisão Educacional – GSE/Gestão Pedagógica

**MEMORANDO CIRCULAR n.º 008/20 – GSE/Geped**

São Paulo, 18 de março de 2020.

**Assunto:** Indicações pedagógicas para aulas a distância, em decorrência do Covid-19

Prezado(a) Diretor(a):

Encaminhamos documento para organização das aulas a distância nas Unidades de Ensino, durante o período de paralisação das aulas presenciais, em decorrência do Covid-19 (Coronavírus).

Neste documento estão importantes orientações pedagógicas: Planejamento das aulas a distância por meio do POAD (Plano de Orientação para aprendizagem a distância - documento específico que os docentes deverão organizar/ preencher para acompanhamento do cumprimento curricular pelos Coordenadores de Curso e Pedagógico); Registros escolares e acompanhamento do rendimento do aluno, bem como o uso do Microsoft Teams como proposta às atividades a distância.

Orientamos ainda que, as Unidades deverão registrar nos Sistemas Acadêmicos as informações abaixo:

**Dias 16 e 17 de março de 2020 – Dias letivos** - todos os docentes deverão registrar as aulas, inserindo no seu diário "Atividade de Profilaxia contra o Covid-19 e / ou Reforço Escolar";

**Dias 18, 19 e 20 de março de 2020 – Atividades não letivas** – Replanejamento escolar para atividade a distância;

**Entre os dias 23 e 28 de março de 2020 – Recesso Escolar** (referente a semana de 20 a 24 de abril);

**A partir de 30 de março de 2020 – Retorno das atividades letivas a distância** no ambiente virtual – semana de "ambientação e início das atividades".

Pedimos que aguardem orientações específicas sobre alterações dos Calendários Escolares, nos Sistemas Acadêmicos.

Observamos também que todos os cursos regulares (Ensino Médio, Etim, MTec, Ensino Técnico Modular e Especializações Técnicas) ministrados pelo Centro Paula Souza deverão indicar atividades a distância, assim como para as turmas em parceria (Novotec Integrado Híbrido; Programa Vence; Programa MTec Vence; Classes Descentralizadas; AMS, Ptech, entre outras).

Sem mais, queremos, neste momento, agradecer ao importante trabalho que todos têm desenvolvido e nos colocarmos à disposição.

Atenciosamente,

  
**Amneris Ribeiro Caciatori**  
Gestora de Supervisão Educacional  
Gestão Pedagógica

  
**Sabrina Rodero Ferreira Gomes**  
Diretora de Departamento  
Grupo de Supervisão Educacional

  
**Almério Melquíades de Araújo**  
Coordenador do Ensino Médio e Técnico  
Cetec



**Administração Central**  
Unidade do Ensino Médio e Técnico – Cetec  
Grupo de Supervisão Educacional – GSE

### **Orientações Pedagógicas para o período de aulas a distância**

A partir de 30/03 as atividades pedagógicas deverão ser desenvolvidas a distância e a estratégia de atendimento aos alunos durante a suspensão de aulas será baseada no uso da do **Microsoft Teams**, que é a ferramenta Institucional do CPS, **a qual possibilita a preservação dos dados de alunos e funcionários.**

Essa ferramenta possibilitará o suporte didático necessário, por meio da criação das turmas (equipes), inserção de atividades e gerenciamento das entregas, chats, videoaulas entre outros recursos. Essas ações serão gerenciadas pelos Coordenadores de Curso.

Serão realizadas formações dos Coordenadores Pedagógicos pelas equipes das Supervisões Regionais, quanto ao uso do **Teams**. Também serão disponibilizados tutoriais para a utilização da ferramenta.

Orienta-se que sejam previstas atividades de interação com os alunos, no ambiente virtual de aprendizagem, e que essas ocorram no mesmo horário em que a aula ocorreria presencialmente.

Quanto aos componentes 100% práticos, orientamos que inicialmente, via **Teams**, trabalhem conceitos por meio de estudos de caso, simuladores virtuais, ou outras ferramentas que o docente entender mobilizar os saberes científicos para a construção das competências técnicas.

Especificamente para as turmas do curso Técnico em Enfermagem, cadastradas no Moodle, esses componentes contarão com toda a carga horária desenvolvida nessa plataforma. Os demais componentes, incluindo os de Estágio Supervisionado, quando não ocorrerem, deverão utilizar a ferramenta **Teams**.

Os especialistas do Gfac e do Ceteccap disponibilizarão no *Onedrive* materiais virtuais de apoio aos docentes na construção de aulas a distância, bem como exemplos de Poad, por Eixo Tecnológico e Área do conhecimento do Ensino Médio.

Entre os dias 18 e 27 de março, a Cetec também disponibilizará um treinamento autoinstrucional aos docentes em relação a mediação de atividades a distância, conforme segue:

Link de acesso: <https://mooc.cps.sp.gov.br/mediacaoparaead>