

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A TECNOLOGIA E SUAS FERRAMENTAS NO ENSINO REMOTO

Nelci Alves Coelho Silvestre¹
Aline Priscilla Brancalhão Züge²
Daiara Neri Godoy Franzão³
Marisa Emmer⁴

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de Língua Inglesa, na modalidade remota. Os contextos foram diversos e envolveram tanto o ensino privado e bilíngue quanto o ensino público. No primeiro, realizou-se a gravação de videoaulas que reforçavam o conteúdo trabalhado regularmente pelo professor titular, no 7º ano do Ensino Fundamental II; no segundo, foi desenvolvido um curso de extensão com aulas ao vivo pelo *Google Meet* para o Ensino Médio. Pretende-se, aqui, discutir o uso das TICs (tecnologias da informação e da comunicação), que foram o caminho encontrado para realização dessas aulas durante o período de pandemia de COVID-19. O estudo é pautado em teóricos como Pimenta e Lima (2006; 2012), a respeito da relação entre teoria e prática no estágio; Paiva (2006; 2019), Gee (2004) e Leffa (2020), sobre a interação e o uso de tecnologias no processo de aprendizagem, e Sousa, Oliveira e Martins (2020), a propósito dos desafios do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto; Língua inglesa; Estágio supervisionado.

¹ Professora Adjunta na Universidade Estadual de Maringá. Possui Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Letras, atuando no ensino de Língua Inglesa, formação de professores, bem como nos estudos Pós-coloniais com ênfase nos estudos das diferenças, multiculturalismo, diáspora e feminismo, sobre os quais possui publicações em revistas especializadas. Coordenou o projeto de Letras-Inglês do PIBID na UEM, de setembro de 2015 a março de 2016. Atuou no PFI como orientadora pedagógica em 2017. Atualmente participa do grupo de pesquisa GEMUP – Grupo de Estudos em Multiculturalismo e Pós-Colonialismo.

² Professora assistente do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá e professora formadora no Centro Superior de Maringá. Doutoranda (2020) e Mestre (2016) em Letras (Ensino- aprendizagem de línguas) pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Ensino de Língua Estrangeira e Práticas Tradutórias.

³ Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2022). Mestranda em Estudos Linguísticos pela mesma universidade.

⁴ Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2022). Graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Maringá (1992), graduação em Geografia (Bacharelado) pela Universidade Estadual de Maringá (1994) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002).

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE FINAL INTERNSHIP: TECHNOLOGY AND ITS TOOLS IN REMOTE TEACHING

Abstract

The aim of this work is to present a report of the experiences we had with the final internship of the English teaching practice discipline in the Languages undergraduation course of a Brazilian state university, in remote teaching. The contexts were diverse and involved both private/bilingual education and public education. In the first one, video classes were recorded to review the content taught by the head teacher, in the 7th year of Elementary School; in the second context, an extension course was developed, with live classes through Google Meet for high school students of a public school. In this study, we intend to discuss the use of ICTs (information and communication technologies), which were the way found to carry out these classes, during the COVID-19 pandemic period. The study is based on theories presented by scholars such as Pimenta and Lima (2006; 2012), regarding the relationship between theory and practice in the internship; Paiva (2006; 2019), Gee (2004) and Leffa (2020), on interaction and use of technologies in the learning process, and Sousa, Oliveira and Martins (2020), as for the challenges of teaching remotely.

Keywords: Remote teaching; English language; English teaching internship.

1. Introdução

O estágio supervisionado faz parte da formação de professores e é oferecido como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura. Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio é mais que “um apêndice curricular, é um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática” (p. 5). Ele constitui-se, de acordo com as autoras, como um campo de conhecimento que culmina na interação entre o campo acadêmico, de formação profissional, e o campo social, além da possibilidade de tornar-se uma atividade de pesquisa e reflexão sobre as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2012). É de suma importância que o acadêmico - e futuro professor - saiba selecionar aquilo que vê, ouve e aprende na universidade, a fim de relacionar tais conhecimentos com a prática, nos diversos contextos. A disciplina cursada visa, nesse sentido, possibilitar esse contato com a sala de aula e o dia a dia de um colégio, bem como seus percalços e suas oportunidades, e analisá-los por meio de fundamentações teóricas que embasam essa práxis docente. Nessa perspectiva, “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas

outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

O estágio é uma aproximação do aluno à realidade na qual ele atuará. Essa aproximação é chamada por Pimenta e Lima (2006) de práxis, e objetiva análises, críticas, questionamentos e muito envolvimento dos orientadores e dos futuros professores, a fim de transformar a realidade por meio das atividades desenvolvidas (PIMENTA; LIMA, 2006).

No estágio aqui relatado, a práxis (entendida como prática reflexiva e vinculada à teoria) ocorreu durante a pandemia da COVID-19. Por esse motivo, não foi possível desenvolver o estágio da maneira convencional, presencialmente, pelos riscos de contaminação, pois à época muitos ainda não estavam vacinados e protegidos. A disciplina, assim, seguiu o ensino remoto, com aulas ministradas online, gravadas e ao vivo, de acordo com as demandas dos contextos em que atuamos.

O primeiro contexto foi um colégio privado e bilíngue de Maringá e, para a escola em questão, foram gravadas cinco videoaulas semanais, com o objetivo de revisar o conteúdo já trabalhado pelo professor da turma. O outro contexto, por seu turno, foi um curso de extensão oferecido aos alunos do ensino médio da rede pública de ensino e à comunidade externa, com aulas ao vivo pelo *Google Meet*. O curso focou no trabalho com as habilidades de leitura, visando a preparação para o vestibular e para o Processo de Avaliação Seriada (PAS). As duas aproximações contribuíram para uma pesquisa qualitativa na educação brasileira e para o desenvolvimento de profissionais mais crítico-reflexivos, pois as ações e as práticas foram problematizadas nas aulas de estágio, nas reuniões de orientação e no planejamento das aulas, por meio das teorias estudadas e discutidas (PIMENTA; LIMA, 2006).

Isso posto, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da prática pedagógica desenvolvida em nosso estágio de Língua Inglesa (LI), na modalidade remota, especialmente no que diz respeito ao uso das TICs - tecnologias da informação e comunicação - nos contextos em que atuamos. Para

atingir tal objetivo, relatamos os caminhos metodológicos percorridos para a construção das aulas, comparando e analisando as dificuldades e possibilidades encontradas no uso das TICs, considerando os espaços em que as aulas foram desenvolvidas.

O artigo encontra-se organizado nas seguintes seções: Fundamentação Teórica, na qual apresentamos a relação entre as TICs e o ensino de línguas no ensino remoto; Metodologia, na qual explicamos os contextos de atuação e a construção das aulas desenvolvidas, com o uso de tecnologias variadas; Resultados e Discussões, focando no relato das aulas, na avaliação e nas reflexões empreendidas por nós, futuras docentes, em conjunto com as professoras orientadoras, sobre as aulas trabalhadas; Considerações Finais, em que versamos sobre o trabalho desenvolvido e a amplitude de campos de estudo que o estágio pode proporcionar.

2. Fundamentação teórica

A necessidade de manter o distanciamento social após a eclosão da pandemia mundial do coronavírus demandou novas estratégias e metodologias para as atividades escolares. Surgiu então o ERE - ensino remoto emergencial - que, de acordo com Santos, Silva e Mendes (2020), visava soluções que atenuassem os problemas ocasionados pela interrupção nos trabalhos desenvolvidos no cenário educacional, como medida a garantir a continuidade das aulas. As TICs, utilizadas nesse contexto, construíram “um conjunto de práticas sociais interdependentes em que interagiram pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2010, *apud* SCHEIFER; REGO, 2020, p. 114).

Cabe ressaltar as diferenças entre Educação a Distância (EaD) e o ERE, haja vista que as duas modalidades podem ser confundidas, pelo fato de ambas utilizarem-se das TICs para possibilitar as interações. Na EaD, já utilizada há muitos anos, é preciso que haja uma estrutura muito bem planejada e complexa, que disponibilize materiais didáticos, aulas gravadas e/ou ao vivo aos alunos, tutores para sanar as eventuais dúvidas, *podcasts*, fóruns, avaliações híbridas,

etc. (PAIVA, 2020). Já o ERE, como o próprio nome diz, foi um modelo emergencial, que surgiu na pandemia como única opção para que a educação não parasse. Essa situação inédita visava cumprir o cronograma das atividades presenciais. O ERE ficou caracterizado por ser “uma mudança temporária no modo de entrega instrucional em função das circunstâncias de crise para um modo alternativo, cujo objetivo primeiro não era recriar um ecossistema educacional robusto, como os cursos elaborados na modalidade ‘ensino a distância’” (SILVA; MARRA, 2020, p. 2).

Assim, dada a atipicidade do cenário, alguns problemas surgiram. Um desses problemas diz respeito ao uso das TICs. Esses recursos, presentes no ensino de língua desde antes do ERE, são utilizados por alguns professores como uma ferramenta que apenas transpõe a prática de ensino do tradicional/presencial ao virtual/remoto, apresentando conteúdos sem que os alunos necessariamente participem da construção dos conhecimentos. As ferramentas virtuais, por isso, muitas vezes não são utilizadas “em seu potencial tecnológico e semiótico” (SCHEIFER; REGO, 2020, p. 111), levando alguns professores à repetição de uma prática docente na qual ele se coloca como provedor de conteúdo e, o aluno, como um mero receptor.

Scheifer e Rego (2020) asseveram ainda que, em muitos casos, o uso das TICs não repercute “em termos de uma prática mais condizente com a epistemologia característica da cultura digital” (SCHEIFER; REGO, 2020, p. 113), que requer momentos de interação e construção conjunta de conhecimento e aquisições de diferentes habilidades comunicacionais. Por isso, é importante ressaltar que “a potencialidade da ferramenta não garante seu uso efetivo” (SANTOS; BEATO, 2010, p. 3). Assim, justificam-se discussões a esse respeito, e o estágio proporcionou que a prática docente fosse vivenciada por meio das TICs, e que as possibilidades de efetivar o letramento fossem refletidas, estudadas e praticadas.

Apesar de não ser uma novidade na educação, o uso das TICs ainda pode gerar insegurança para alunos e professores. Muitos fatores poderiam ser elencados para explicar esse sentimento, mas notamos que muitos docentes e

discentes não se consideram devidamente preparados para desenvolver atividades de ensino-aprendizagem a partir de recursos tecnológicos; percebemos, ainda, que há grande preocupação com relação àqueles que não têm acesso às TICs (computadores, *tablets*, celulares, *Internet* etc.). Se, devido a esses e outros fatores, o uso desses recursos ainda não era uma realidade comum no Brasil, e os envolvidos na ação educacional ainda podiam, em certa medida, escolher utilizá-los ou não, com a pandemia, não houve mais essa opção. Sem as TICs, seria praticamente impossível manter a interação.

Muitos estudos já comprovaram a eficácia do uso das TICs no ensino de uma língua estrangeira. De acordo com Santos e Beato (2010), aprender uma nova língua é essencial, sendo a LI a que está mais inserida na aprendizagem mediada pelo computador. Pesquisadores como Beato (2010), Leffa (2020), Scheifer (2020) e Warschauer (1996) têm proposto o uso de tecnologias para o ensino de línguas há alguns anos e têm estudado a relação positiva entre as TICs e o ensino de LI nas escolas. Nesse cenário digital, os indivíduos são capazes de transitar

por entre espaços sociais atravessados por múltiplas semioses, culturas, identidades, e línguas, sendo constantemente convocados a ter que lidar com situações complexas de linguagem. [...] Reiteramos que falar uma língua estrangeira vai muito além de ser capaz de tornar o pensamento inteligível no código alvo. Implica, para além disso, envolver-se em práticas de produção de sentido mais amplas, em esferas sociais cujos limites são cada vez menos claros, através de gêneros do discurso que continuamente se inter cruzam e se interpenetram em razão das *virtualidades* dos dispositivos tecnológicos que os amparam (SCHEIFER; REGO, 2020, p. 109, grifo dos autores).

Alguns professores de línguas, nesse caso o inglês, de acordo com os estudos de Santos e Beato (2010), têm sido desafiados a lidar com as complexas situações impostas pelos contextos em que atuam, devido às carências no ensino público no país, como a falta de infraestrutura e de suporte nas escolas. Embora haja laboratórios de informática nas escolas públicas, não há *notebooks* para todos os alunos e a instabilidade da *Internet* não permite que o trabalho seja realizado durante os 50 minutos de aula. Diante dessa situação e da

dificuldade na tentativa de ultrapassar os obstáculos com a tecnologia, alguns docentes acabam rendendo-se a um modelo educacional mais usual e, por isso, “não é raro ver o professor de inglês circunscrito ao uso da lousa e do giz como únicas tecnologias” (SANTOS; BEATO, 2010, p. 2).

Embora os computadores tenham chegado às instituições de educação na década de 1980, grande parcela da população não teve acesso a eles por motivos diversos, como discrepância entre as classes sociais, interesse, falta de incentivo e capacitação, dentre outros. A falta de interesse, entretanto, não diz mais respeito aos adolescentes e às crianças que frequentam as escolas desta era globalizada, na qual se pode acessar conteúdos de forma rápida, por meio das TICs. O problema maior, no Brasil, ainda são as condições precárias em que vivem algumas famílias (IBGE, 2020), que não estão entre aquelas que podem contar com as novas tecnologias.

Conforme explicam Oliveira (2020) e Guedes (2020), durante o período pandêmico, muitas escolas brasileiras precisaram disponibilizar atividades impressas, para que os alunos pudessem continuar estudando sem frequentar as aulas, haja vista que 40% dos alunos da rede pública de ensino não possuem acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos (OLIVEIRA, 2020). Essa realidade do Brasil já tinha sido questionada antes da pandemia por autores como Paiva (2006), que afirmava que “a história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso, onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade estejam ao alcance de todos” (PAIVA, 2006, p. 14).

Os que tiveram a oportunidade de participar dessas atividades *online*, no entanto, como os alunos dos contextos em que atuamos, não perderam o contato com os colegas e professores. Para esses, as TICs viabilizaram as interações e tornaram-se aliadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, apesar das dificuldades mencionadas, podemos destacar elementos positivos relacionados à utilização das TICs nas experiências de ensino e aprendizagem de LI durante a pandemia. Se, por um lado, havia impedimentos para o contato adequado entre alunos e professores, por outro,

os professores - uns mais, outros menos -, acabaram passando por um processo de adaptação, reinventando seus planos de aula, desenvolvendo atividades que pudessem atrair os alunos para as aulas, estimulando sua participação e sua autonomia (FARIAS, 2020; MOURA; SOUSA, 2021).

Além disso, o uso das tecnologias digitais (dentro e fora do contexto pandêmico) pode ajudar os professores de disciplinas com pouca carga horária, como a LI, a potencializar o pouco tempo disponível para trabalhar de forma síncrona, flexibilizando o horário de estudo, por meio de atividades assíncronas. Com isso, torna-se possível personalizar o ensino, já que os alunos podem realizar suas atividades em tempos distintos.

Dentre aspectos negativos e positivos, as mudanças educacionais decorrentes da pandemia trazem à tona a necessidade de refletirmos sobre as metodologias de aprendizagem do passado e do presente, de modo a reconhecemos a relevância do que já foi feito, sem perder de vista as novas possibilidades e exigências do mundo atual. Concordamos, assim, com Paiva (2019, p. 22) quando a autora afirma que

não basta dançarmos juntos os velhos ritmos, precisamos aprender a dançar novos ritmos. Isso não significa apagar os velhos hábitos, principalmente se eles ainda são eficientes, mas precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. Cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas.

Neste artigo, serão abordadas as metodologias e as práticas pedagógicas utilizadas no estágio de LI, por meio do uso das diversas ferramentas digitais e educacionais no ERE. As contribuições e os estudos de Paiva (2019; 2020), de Gee (2004), de Leffa (2020) e de Santos e Beato (2010) que relacionam o uso das TICs e o ensino de línguas estrangeiras servirão de base para as discussões. Além desses, Farias (2020) e Sousa, Oliveira e Martins (2020) serão autores que nortearão as reflexões sobre o ensino de LI em tempos de pandemia.

3. Metodologia

O estágio foi realizado em dois contextos distintos e, portanto, com abordagens distintas. O Ensino Fundamental II mostrou uma realidade bastante particular no país, lembrando que o ensino privado atende apenas 8 milhões de alunos em todas as etapas de ensino, enquanto na rede pública há 38,5 milhões INEP (2020). A segunda experiência ocorreu no Ensino Médio (EM) público, que é a realidade da esmagadora maioria dos alunos brasileiros e a que mais sofre com a falta de recursos tecnológicos e investimentos (JANONE, 2021). O contato com esses dois opostos foi extremamente enriquecedor para nossa formação docente.

A abordagem metodológica utilizada nas aulas foi a sociointeracionista, defendida pelos documentos oficiais como PCNs e BNCC. Essa abordagem visa a “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481). O desenvolvimento da competência linguística, assim, se dá pelo uso da língua, através do contato comunicativo e das trocas de experiências. Além disso, as aulas precisam trazer situações reais de uso da língua, por meio dos gêneros textuais e, ainda, considerar as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Em razão disso, o uso das TICs foi muito estudado durante o processo de planejamento do estágio, na tentativa de proporcionar a interação e desenvolver aulas adequadas às exigências dos documentos norteadores.

No primeiro contexto, o 7º ano de uma escola privada bilíngue, deparamo-nos com um universo economicamente favorecido; ali, não foram observados a falta de equipamento, de acesso à tecnologia e o desinteresse no aprendizado da LI. A maioria dos alunos já viajou para fora do Brasil, e, além da língua, interessam-se muito pela cultura dos países da Europa e dos Estados Unidos. O contato com músicas, filmes e séries em LI também são muito incentivados pelos professores do colégio. Foi possível perceber o avançado nível linguístico desses alunos, ainda que eles estivessem no início do Ensino Fundamental II.

Em princípio, observamos quatro aulas do professor responsável pela disciplina, para nos situarmos sobre as práticas, metodologias e conteúdo a ser

abordado no momento do estágio. Após esse primeiro contato, gravamos cinco videoaulas de vinte minutos cada e abordamos os conteúdos gramaticais: artigos definidos e indefinidos, preposições de lugar, comparativo e superlativo. Os conteúdos sempre foram abordados a partir de gêneros textuais, como notícias e textos informativos, dentre outros, a fim de trabalhar a compreensão oral dos alunos e seus conhecimentos prévios, que é um dos objetivos do eixo da oralidade da BNCC (BRASIL, 2018). Vale salientar que essas aulas foram gravadas para os 15 alunos do 7º C; porém, após a publicação das aulas no *Youtube*, a coordenação do colégio optou por divulgá-las para todos os alunos dos 7º anos do colégio.

No segundo contexto, ministramos as aulas em um curso de extensão voltado para a preparação para o PAS e para o vestibular. O curso foi ofertado aos alunos do EM de um colégio público de uma cidade da região. Durante o processo de divulgação do curso, os pais de alguns alunos e outros alunos já formados no EM também se interessaram pelas aulas. O curso foi intitulado “Desenvolvimento da habilidade leitora em Língua Inglesa: estratégias de leitura no trabalho com os textos”. Os títulos dos textos trabalhados no módulo 1 (pelo qual nós ficamos responsáveis) foram: *Vaccine to reduce bad cholesterol trialled* e *New survey reveals teens get their news from social media and Youtube*. Por meio deles, trabalhamos aspectos gramaticais de forma contextualizada, contemplando advérbios, adjetivos, tempos verbais, substantivos e vocabulário. A carga horária do módulo foi de 20 horas e contou com a participação de sete a dez alunos por aula.

4. Resultados e discussões

Diante do momento atípico que o mundo vivenciou com a pandemia, as adversidades que já existiam no ensino presencial de LI aumentaram significativamente quando ele foi transportado para a realidade de aulas remotas (LEFFA, 2020). Dentre os desafios enfrentados mesmo antes da pandemia, destacamos as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver em seus alunos as habilidades de leitura, escrita, fala e audição em LI, conforme

requer a BNCC (BRASIL, 2018), com carga horária de aulas reduzida e, muitas vezes, condições de trabalho precarizadas (PAIVA, 2006). Ademais, para além das habilidades comunicacionais, ao professor ainda cabe promover a ampliação da capacidade discursiva e reflexiva do aluno, em diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2018). Com o ERE, devido aos motivos explicitados na segunda seção deste artigo, ficou ainda mais difícil desenvolver todas as habilidades necessárias, haja vista que a própria interação entre professores e alunos ficou, em muitos casos, comprometida, dificultando ainda mais o trabalho do professor.

Apesar dos entraves, podemos afirmar que, em nossa experiência do estágio, estivemos em situação de privilégio, pois tanto nós quanto os alunos tínhamos recursos (equipamentos adequados, *internet*) que nos permitiam interagir para realizarmos as atividades escolares. Por meio da disciplina, conhecemos diversas ferramentas e plataformas que auxiliaram na construção e desenvolvimento das aulas; nesse processo, também foi possível refletir sobre as práticas e a importância desses mediadores “para se obter uma aprendizagem significativa, interativa e comunicativa” (SANTOS; BEATO, 2010, p. 2). Esses conhecimentos obtidos por meio dessa articulação entre teoria e prática servirão de bagagem para nossas práticas futuras.

A gravação das videoaulas para os alunos do colégio bilíngue trouxe aprendizado desde a observação das aulas do professor titular, ao nos depararmos com a naturalidade dos alunos ao usar a LI. Vale destacar que essa facilidade nada tem a ver com capacidade de aprendizagem, ou habilidade do professor, mas com a inserção em uma cultura em que a LI é utilizada, que aumenta o interesse e faz sentido para esses alunos. Tal sentido advém da incorporação da compreensão dos textos (orais e escritos) em LI produzidos em contextos nos quais as pessoas interagem com os mais diferentes propósitos (cozinhar, jogar videogames, ler uma história em quadrinhos etc.) (GEE, 2004).

As aulas observadas antes da docência mostraram o comprometimento dos alunos com a tarefa de casa, que era solicitada diariamente, e com o conteúdo em si. Outro fator que consideramos positivo ao aprendizado de LI é o

número de aulas de inglês. Nas turmas do ensino fundamental II há quatro aulas por semana. Esse tempo maior, em comparação a duas aulas semanais na escola pública, faz bastante diferença, pois o professor é munido de tempo para trabalhar as quatro habilidades necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, que, de acordo com Santos e Beato (2010, p. 2), ocorre “a partir da construção de conhecimentos colaborativos” e em práticas sociais da linguagem.

Os autores ainda explicam que tais práticas devem considerar a multimodalidade, a heterogeneidade e as ideologias contidas em atividades humanas permeadas pela língua, e que, ao evidenciar essas características inerentes às diferentes linguagens (corporal, verbal, visual, audiovisual etc.), o professor estaria trabalhando em consonância com a perspectiva dos multiletramentos, também preconizada pela BNCC (BRASIL, 2018). O documento ressalta, ainda, a necessidade de as práticas sociais mediadas pela língua ensinada na escola contemplarem aquelas que ocorrem no mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação” (BRASIL, 2018, p. 242).

O incentivo na prática da oralidade no colégio é grande. Os alunos mais participativos durante as aulas são premiados com *bottons*. Esses broches são bastante disputados, e os alunos ficam muito felizes em recebê-los e colecioná-los, como enfeites de bolsa. Trata-se de uma premiação simples que traz muitos resultados. Além disso, quando o aluno consegue acumular dez broches durante o trimestre, fica dispensado da prova oral. Com isso, os alunos se sentem ainda mais motivados e as aulas acabam se tornando mais atrativas e interessantes.

O desafio maior, nesse cenário, foi preparar uma aula que fosse diferente e prazerosa. Houve essa preocupação pelo fato de termos observado aulas que buscavam compreender oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Também percebemos nas observações que o colégio privilegia o inglês mais próximo possível do “falante nativo” e os professores, em geral, possuem especialização fora do país e passaram pela experiência de intercâmbio. Então, na preparação

dessas aulas, além do cuidado com o conteúdo e com o desenvolvimento de diferentes habilidades, e com a escolha de instrumentos adequados para a gravação das videoaulas, também precisamos atentar para o uso da LI, especialmente com a pronúncia, para que esta fosse aceitável na avaliação da coordenação do colégio.

As cinco aulas de revisão de conteúdo foram gravadas e postadas no *Youtube*, exigindo domínio de edição de vídeos, enquadramento de câmera, iluminação, volume do áudio, slides e games interativos, dentre outros. Muito estudo e tempo foram empregados nesse momento, na busca do melhor aplicativo e da forma mais fácil de realizar eventuais regravações e reedições. Com o avanço das gravações, no entanto, foi ficando mais fácil editar e consertar os erros.

Um ponto negativo, nesse percurso, foi gravar aulas sem a interação e o *feedback* imediato dos alunos. Em um vídeo, era preciso pensar nas possíveis dúvidas e dificuldades e adiantar-nos aos problemas que poderiam surgir. Por compactuarmos com a noção de que os sentidos devem ser negociados, acreditamos que a interação entre professor e aluno é essencial na aquisição de uma língua.

De acordo com Bakhtin (1992), o discurso só pode ser construído na interação social. A interação foi, de certa forma, simulada entre nós, docentes, em conversas e repetições, na esperança de que os alunos também participassem do outro lado da tela. As aulas foram todas ministradas exclusivamente em LI; para facilitar a compreensão (e, portanto, a interação), utilizamos os recursos visuais possibilitados pelas TICs na apresentação de imagens e na explicação de vocábulos novos. Além disso, solicitamos aos alunos que pausassem o vídeo e refletissem sobre os vários questionamentos. A videoaula foi pensada nessa perspectiva interacionista, para que os alunos respondessem às nossas solicitações e interagissem conosco, mesmo que a distância e de forma assíncrona.

É importante destacar também que partimos sempre dos gêneros textuais, com textos de diversas áreas do conhecimento, como geografia e história, nessa

interdisciplinaridade necessária no multiletramento. Todas as atividades desenvolvidas foram autorais, no intuito de trabalhar a criticidade e a reflexão e de marcar a nossa identidade como docentes.

As duas últimas aulas, nessa progressão que a práxis proporcionou, nos deixaram particularmente satisfeitas. Em uma, trabalhamos uma notícia sobre o problema do lixo acumulado no monte Everest e, na outra, uma notícia sobre fatos curiosos de vários países do mundo. A partir desses textos, foram trabalhados o superlativo e os artigos definidos e indefinidos. Além do conteúdo, incentivamos reflexões sobre questões relacionadas ao meio ambiente, com o objetivo de permitir aos alunos que experienciassem o mundo por meio dos gêneros textuais reais, conforme propõem Paiva (2006), Brasil (2018) e Scheifer e Rego (2020).

No outro contexto, o trabalho foi igualmente gratificante, pois por meio das TICs, foi possível ensinar os alunos do ensino público de uma cidade do interior do Paraná. As aulas também tiveram como base a abordagem interacionista, e, como foram feitas de maneira síncrona, foi possível lançar mão da ludicidade, com *games* em tempo real, além de imagens e vídeos, o que tornou as aulas mais atrativas e despertou o interesse dos alunos.

O curso de extensão, como preparação para o PAS e para o vestibular, foi ofertado aos alunos do ensino médio de um colégio público. Além desses, também contou com a participação de alguns pais e alunos já formados no EM. As aulas foram ministradas a partir de textos que fizessem sentido ao momento vivido pelos alunos, com a abordagem dos seguintes temas: vacinação e *fake news*. É uma exigência do Novo EM e dos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), que haja uma participação social mais efetiva dos alunos.

Para viabilizar uma maior participação dos alunos dentro da sociedade que os cerca em diferentes níveis (internacional, nacional, local), é interessante que a LI possa servir como mediadora de práticas entre falantes de diferentes *backgrounds* culturais, sociais e linguísticos. Nesse sentido, propõe-se que a LI seja abordada a partir da perspectiva do inglês como língua franca (ILF).

Nesse sentido, com base em Leal e Martin (2018), a LI não é mais entendida como algo pertencente apenas ao falante nativo, mas como pertencente a falantes de diferentes partes do mundo, que fazem uso dela para interagirem nas mais variadas esferas e contextos sociais, realizando um sem-número de ações. Assim, a LI é vista dentro de uma estrutura multilíngue, com falantes não nativos pelo mundo todo, que negociam os significados na busca pela comunicação. Portanto, no âmbito escolar, é importante que o professor explique essa perspectiva para os alunos, para que eles possam se sentir mais confortáveis enquanto “usuários competentes do inglês como língua franca” (EL KADRI, 2010, p. 53) do que estrangeiros que tentam imitar a língua de um falante nativo idealizado.

Ao pensar nessas questões, procuramos promover discussões e reflexões acerca das temáticas trabalhadas nos textos, valorizando as opiniões dos alunos e encorajando a polifonia, a dissonância de discursos e a subjetividades dos alunos, além das questões lexicais e sintáticas da LI. Para tanto, adotamos as estratégias de leitura propostas por Brown (2000), a saber: *skimming* (“passar de olhos” pelo texto, para reconhecimento de seus elementos mais superficiais); *predicting/ inferences* (previsões e inferências); *reading for general comprehension* (leitura para a compreensão geral do texto); *understanding words from context* (compreensão das palavras a partir do contexto); *scanning* (busca de informações específicas dentro do texto). Na tentativa de preparar esses alunos para o PAS e o Vestibular, aplicamos essas estratégias na leitura de textos de provas anteriores e seguimos os modelos de questões propostos nessas provas.

Como as aulas geraram *feedback* imediato, foi possível perceber o sucesso da variedade de ferramentas. Assim, utilizamos o *Google Jam* (quadro digital e interativo, ferramenta do próprio *Google*, que pode ser utilizado de forma colaborativa entre professor e alunos para criar *frames*, desenhar, adicionar caixa de textos, imagens etc.) e o *Padlet* (plataforma *web* colaborativa, na qual os usuários podem inserir textos escritos, imagens, vídeos e áudios), novidade para todos os alunos, que interagiram postando fotos, desenhos e textos, por

meio dos quais eles compartilharam suas vivências, seus objetivos de participarem do curso e seus comentários sobre a aula. Assim, alunos e professores puderam se conhecer melhor.

Nessa perspectiva sociointeracionista mediada pelas TICs, o aluno não é mero espectador, é um sujeito que tem história de vida e formação. Dessa forma, foi possível pensar as aulas sempre focadas nas dificuldades e nas lacunas do ensino/ aprendizado que esses discentes mostravam. Em uma aula na qual tudo isso é levado em consideração,

aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. (BRASIL, 2018, p. 485)

O resultado, ao levar essa proposta em consideração, foi bastante satisfatório. Os alunos participaram, perguntaram e discutiram sobre as *fake news*, o meio ambiente, as questões geográficas das curiosidades do mundo, as controvérsias entre a população em relação à vacinação contra o coronavírus etc. O vocabulário e a leitura de diferentes gêneros textuais foram o foco das aulas, pois a intenção era preparar os alunos para o PAS/vestibular e revisar conteúdos. Foi possível perceber que a falta de vocabulário dos alunos dificultou a compreensão textual. Em virtude disso, as estratégias de leitura foram de grande valia, pois auxiliaram os alunos na lida com esses textos.

A utilização das TICs estimulou bastante a participação dos alunos ansiosos para desenhar, responder, utilizar as ferramentas, aprender por meio dos jogos e *quizzes*, dentre outros. A participação durante as discussões, os microfones e câmeras abertos, a vontade de responder às atividades propostas e de ganhar as competições foram ferramentas avaliativas que contribuíram para o sucesso das aulas. Ouvimos de uma aluna que as provas, na modalidade remota, poderiam ser feitas pelo *Kahoot* - ferramenta de criação de *quiz* e com tempo estipulado para as respostas. De acordo com ela, se isso ocorresse, as avaliações seriam bem divertidas, diferentes do modelo tradicional, e avaliariam o aprendizado da mesma forma. Concordamos com a aluna, pois retomamos o

conteúdo, o vocabulário e o aprendizado de aulas anteriores por meio dessas ferramentas e fomos surpreendidos com a alta porcentagem de acertos e com a alta qualidade dos textos produzidos.

Diante da satisfação reportada pelos alunos, podemos considerar que nossa prática no estágio foi bem sucedida. Se, de acordo com Paiva (2019), precisamos aprender a dançar novos ritmos, acreditamos que, a partir do estágio, pudemos nos colocar em contato com diversos ritmos. Aprendemos a dançar alguns deles, ao lidar com as TICs nos diferentes contextos trabalhados, testando possibilidades, de acordo com as demandas de cada um deles, lidando com a tecnologia, produzindo experiências, materiais, conhecimentos e reflexões que nos permitiram inovar com atividades diversificadas.

5. Considerações Finais

Dentro da realidade imposta pelo contexto pandêmico, no qual as interações presenciais precisaram ser temporariamente suspensas nas escolas, o estágio nos ofereceu a oportunidade de trabalharmos em contextos distintos; cada um deles teve suas exigências próprias e nos proporcionou diferentes tipos de aprendizagem.

Dentre os desafios enfrentados, destacamos a dificuldade em elaborar aulas suficientemente interessantes para alunos da rede privada de ensino que já têm um contato intenso com a LI por meio de vivências, bem como para alunos do EM da escola pública se preparando para provas do PAS e do Vestibular. Ambas as situações nos fizeram compreender que o processo de ensino pode ser, em certa medida, difícil, por diferentes motivos.

Outra situação desafiadora com a qual nos deparamos foi lidar com as TICs de forma adequada. Gravar aulas, editar, verificar se tudo ficou como deveria... A tecnologia, apesar de aliada, requer tempo para aprendermos a utilizá-la e cumprirmos nossos propósitos educativos.

Apesar dos desafios, ao finalizar o estágio, percebemos que o esforço foi recompensado. Primeiro, pela própria sensação de dever cumprido, não apenas por termos terminado as aulas, mas também (e principalmente) por notarmos a

satisfação dos alunos por terem, de fato, aprendido conosco (especialmente no segundo contexto).

Em segundo lugar, nos sentimos recompensadas pelo crescimento profissional e pessoal que o estágio nos proporcionou. Sentimos-nos mais capacitadas para superar os desafios, pois o processo do estágio nos apresentou situações difíceis, que conseguimos solucionar. Isso só foi possível porque tivemos condições de avaliar nossa prática durante todo o processo, por meio das orientações das professoras que nos acompanharam e do estudo de teorias que deram suporte às nossas ações. A partir desse processo, nos pusemos a refletir sobre nossas ações e condições docentes, de modo a desenvolver noções de como agir em outras realidades de ensino. Seguiremos, agora, como docentes, seguindo nossos próprios passos, com o estágio na memória e a possibilidade de adotar metodologias e práticas de acordo com o contexto em que estivermos inseridas.

Com essa pesquisa, esperamos ter contribuído para apresentar práticas de ensino que emergiram com a pandemia e que foram utilizadas durante o estágio. O momento vivido evidenciou a necessidade de renovar metodologias e mostrou que há, ainda, lacunas e deficiências no que se entende por utilizar tecnologias no ensino de LI, pois observamos, em nossa prática, que só a transposição da aula tradicional às TICs pode não ser suficiente para atender às demandas do ensino de LI nos dias atuais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDIN, J. S. C.; OLIVEIRA, E. A. R. de; MIRANDA, A. F. de; CARVALHO, J. W. P. Ensino remoto na pandemia da Covid-19 e os desafios e oportunidades na visão de professores de escolas do interior de Mato Grosso. **Research, society and development**, v. 11, 2022. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25239/22134>> Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and teaching**. - 4th Ed. p. cm. Longman, 2000.

GEE, J. **Situated language and Learning a critique of traditional schooling.** London: Routledge, 2004.

EL KADRI, M.S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.** 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/7966/6950>> Acesso em: 6 de abril de 2021.

FARIAS, L. V. T. Ensino remoto de língua inglesa: Tecnologias e práticas pedagógicas em cursos de idiomas. In: Henrique Miguel de Lima Silva; Sayonara A. de Oliveira Uchoa; Symara A.A de Oliveira Cabral. (Orgs.). **Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas.** 1ed. Cajazeiras, 2011. Editora Ideia, 2020, p. 62-74.

GUEDES, M. R. Atividades impressas são opção para quem não tem acesso à internet. **SEEDF**, 12 Ago 2020. Disponível em <<https://www.educacao.df.gov.br/atividades-impressas-sao-opcao-para-quem-nao-tem-acesso-a-internet/>> Acesso em: 01 de maio de 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. **Estudos e Pesquisas.** Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JANONE, L. Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia. **CNN**, Rio de Janeiro, 26 Nov 2021. Notícia disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/>>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, n. 2, p. 49-85. 2015. DOI 10.1515/eip-2015-0003.

LEAL, L. C. B. e MARTIN, F.. **Inglês como língua franca: teoria e implicações para a tradução.** In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 03 Ed. 10, Vol. 07, pp. 121-131 Outubro de 2018. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ingles>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada /** Vilson J. Leffa ... [et al.] (organizadores). 1. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MARTINS, C. G. de F. M. Tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas. **Faculdade Cearense em Revista**, v. 5, p. 1-9, 2012.

MOURA, A.S.B.; SOUSA, F. V. P. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. In: **VII e VIII Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 2. p. 1-10. Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, E. **Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo**. G1, 9 Jun 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>> Acesso em: 01 de Maio de 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **Programação e Resumos** do 7º Encontro do CELSUL (Centro de Estudos Lingüísticos do Sul). Pelotas, Pallotti, 2006.

_____. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n.1, 28 ago. 2019.

_____. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. In: Tânia S. A. M. Brabo [et al] (Orgs). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo**. 1ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica Ed., 2012, v. 1, p. 133-152.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções - **Póiesis Pedagógica**, Universidade Federal de Goiás, , v. 3, p. 11 - 33, 20 maio 2006.

SANTOS, Tassia; BEATO, Z. M. P. . **As Tic's e o ensino de línguas**. In: 16º Seminário de Iniciação Científica, 2010, Ilhéus. Anais dos Seminário de Iniciação Científica da UESC, 2010. Disponível em <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2022.

SANTOS, E. M.; SILVA, W. I. da ; MENDES, A. A. . **Ensino remoto e o estágio curricular em Língua Inglesa: relatos de casos do CESAD-UFS**. *Educte*, v. 11, p. 1303-1319, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1625/1206>> Acesso em: 28 de abril de 2022.

SCHEIFER, C. L.; REGO, M. S. Da Redundância à Gambiarra: Reflexões sobre o Ensino de Línguas na Era do Digital. In: LEFFA, V. RIBAS, V.F.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A. R.. (Org.). **Tecnologia e Ensino de Línguas: Uma década de pesquisa em Linguística Aplicada.** 1ed.Santa Cruz: EDUNISC, 2020, v. 1, p. 7-252.

SILVA, E. C.; MARRA, A. Línguas estrangeiras no contexto do ensino remoto emergencial: apropriação de instrumentos para ensino e aprendizagem. In: CIET-ENPED, 2020, São Carlos. **Anais do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância).** São Carlos, 2020. v. 1. p. 1-7.

SOUSA, C. H. A. de; OLIVEIRA, F. T. C. de; MARTINS, E. S. **Ensino De Língua Inglesa E Cultura Digital Em Tempos De Pandemia: O Desafio De Superar O Curto Espaço De Tempo Entre O Dito E O Vivido.** Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v.4, n.3, p.141-160, dez. 2020. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901/36536>> Acesso em: 01 maio 2022.