

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E  
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**Igor da Silva Becati**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR: um  
estudo sobre tecnologias digitais da informação no ensino  
remoto**

**Varginha, MG, 2023**

**Igor da Silva Becati**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR: um  
estudo sobre tecnologias digitais da informação no ensino  
remoto**

**THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS IN  
THE EXTRACURRICULAR CONTEXT: an approach  
about digital information technologies in remote teaching**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

Área de Concentração: Gestão, formação e desenvolvimento

Linha Pesquisa: Processos Formativos e Desenvolvimento

**Orientador(a): Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes**

**Co-Orientador(a): Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira**

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Igor da Silva Becati e orientado pelo prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes

Assinatura do orientador

**Varginha, MG, 2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNIS-MG

BECATI, Igor da Silva.

B388 O processo de aprendizagem da Língua Inglesa no contexto  
extracurricular: um estudo sobre tecnologias digitais da informação  
no ensino remoto. / Igor da Silva Becati. – 2023.  
100 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes.  
Coorientador: Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira.  
Dissertação (mestrado) – Centro Universitário do Sul de Minas,  
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento  
Regional. Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, 2023.

1. Aprendizagem de Língua Inglesa. 2. Cultura Digital. 3. Ferramentas  
Educação. 4. Ensino Remoto. 5. Atividades Extracurriculares I.  
GOMES, Celso Augusto dos Santos, orient. II. MOREIRA, Alessandro  
Messias, coorient. III. Centro Universitário do Sul de Minas. VI. Título.

CDD: 420

**Igor da Silva Becati**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR: um  
estudo sobre tecnologias digitais da informação no ensino  
remoto**

**Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:**

---

Presidente: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Celso Augusto dos Santos Gomes – Orientador(a), UNIS-MG

---

Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Alessandro Messias Moreira – Co-orientador(a), UNIS-MG

---

Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Juliana Marcondes Bussoloti – UNITAU-SP

---

Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Mariana Aranha de Souza – UNIS-MG

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Varginha, 14 de julho de 2023

## AGRADECIMENTOS

Os primeiros agradecimentos vão à minha família que, com todo o suporte desde meu primeiro dia de vida, valorizando minha formação pessoal e cidadã, trouxe-me até aqui.

Em seguida, agradeço imensamente, a cada professora e professor que insistiu na minha jornada enquanto aluno na educação básica, que me aconselhou, chamou atenção, corrigiu e avaliou minhas fases de aprendizagem. Um obrigado especial à professora Gláucia Cheble, que não desistiu de me ensinar.

Agradeço a todos que se envolveram comigo na minha graduação, em especial a professora Carina, a quem devo muita coisa, sobretudo a paixão pelo conhecimento. Obrigado também professor Alex e professora Ana Amélia, pelas recepções em todos os trabalhos ao longo do curso.

Às/aos companheiras/os de trabalho, com os quais, por três anos, tive a oportunidade de conhecer o mundo profissional e aprender muito com ele.

Aos meus professores orientadores Celso Augusto dos Santos Gomes e Alessandro Messias Moreira, muito obrigado por toda paciência e orientação! Agradeço também a todos os professores do mestrado, com quem já tive e ainda terei aulas e com certeza muita troca positiva de experiência e saberes.

Com toda certeza, muito obrigado Eliane e Helena, por esta ideia incrível que está realizando o meu sonho!

Por fim, agradeço à agência Fapemig pela bolsa concedida.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.  
(SCHOPENHAUER, 1851)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar percepções sobre aula e aprendizados dos alunos frente ao ensino remoto e ao uso de TDIC. Pretende-se também compreender como os alunos se adaptaram às aulas remotas realizadas em detrimento das ações isolamento social em função da pandemia do COVID-19, com uso das TDIC; Compreender como os alunos se adaptaram às aulas remotas, com uso das TDIC; e Relacionar as concepções de aprendizagens que os alunos tiveram sobre o ensino remoto e trazendo perspectivas comparativas com o ensino presencial. De natureza qualitativa, esta pesquisa tem como participantes 6 alunos, matriculados do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, de um projeto extracurricular de língua inglesa no ano de 2021. Foi utilizado como técnica para coleta de dados o Grupo de Discussão, mediante roteiro de questões norteadoras, realizado de forma presencial, com 3 encontros e 6 alunos do citado projeto, cujo critério de participação se deu mediante aceitação do convite, assim como anuência do pai ou responsável. Os encontros do Grupo de Discussão foram gravados e transcritos com o apoio do *software Google Docs*. Os textos transcritos foram analisados por meio da análise de conteúdo. A análise categorizou os textos dos grupos de discussão em três eixos principais: (i) adaptações iniciais, (ii) pontos positivos e negativos e (iii) comparações entre o ensino remoto e ensino presencial. Os resultados apontaram que os alunos não tiveram preparo instrumental para lidar especificamente com as ferramentas digitais exclusivas para o bom andamento das aulas remotas. O ensino presencial, sem sombra de dúvida, é o sistema mais aceito pelos participantes do estudo, tendo em vista que o ensino remoto propiciava, além de distrações, apatia e desinteresse. De modo objetivo, as percepções discentes em relação ao processo de aprendizagem de LI com o uso de TDIC carregam importantes conceitos para a literatura levantada. Em relação ao uso das TDIC para conciliar esse processo de aprendizagem, nota-se, porém, uma falha em não notar que há outras maneiras viáveis de aprender. Assim, o formato digital de aulas procurou suprimir a ausência de recursos, como lousa e giz, com a inserção de métodos mais tecnológicos. Sobretudo com os conceitos de ZDP e ZDR, notou-se que o envolvimento desses alunos na aprendizagem, analisado sob esse prisma sociointeracionista, pôde, de forma ambivalente, levar o indivíduo menos experiente à apropriação, na e pela interação, de conhecimentos que culminavam com seus anseios iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de Língua Inglesa. Cultura Digital. Ferramentas Educacionais. Ensino remoto. Atividades Extracurriculares.

## ABSTRACT

This research aims to analyze perceptions about class and student learning regarding remote teaching and the use of DICT. It is also intended to understand how students adapted to remote classes held to the detriment of social isolation actions due to the COVID-19 pandemic, using DICT; Understand how students adapted to remote classes, using DICT; and Relate the learning conceptions that students had about remote teaching and bringing comparative perspectives with face-to-face teaching. From qualitative nature, this research has as participants 6 students, enrolled from the 9th year of elementary school to the 3rd year of high school, in an extracurricular project in English in the year 2021. The Discussion Group was used as a technique for data collection, through a script of guiding questions, carried out face-to-face, with 3 meetings and 6 students from the aforementioned project, whose participation criterion was upon acceptance of the invitation, as well as the consent of the parent or guardian. The Discussion Group meetings were recorded and transcribed using Google Docs software. The transcribed texts were analyzed using content analysis. The results showed that students did not have instrumental preparation to deal specifically with exclusive digital tools for the smooth running of remote classes. Face-to-face teaching, without a doubt, is the system most accepted by the study participants, considering that remote teaching provided, in addition to distractions, apathy and lack of interest. Objectively, the students' perceptions regarding the IL learning process with the use of TDIC carry important concepts for the surveyed literature. Regarding the use of TDIC to reconcile this learning process, it is noted, however, a failure to not notice that there are other viable ways of learning. Thus, the digital format of classes sought to suppress the lack of resources, such as blackboard and chalk, with the insertion of more technological methods. Especially with the concepts of ZPD and ZDR, it was noted that the involvement of these students in learning, analyzed under this socio-interactionist prism, could, in an ambivalent way, lead the less experienced individual to the appropriation, in and through interaction, of knowledge that culminated with their initial aspirations.

**KEYWORDS:** English Language Learning. Covid-19. DTIC. Remote teaching.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Relação de cidades da microrregião de Varginha-MG e população.	18
<b>Tabela 2</b> – PIB das cidades da microrregião de Varginha-MG	19
<b>Tabela 3</b> - Dados de pessoas que frequentam a escola por rede e nível de ensino no estado de Minas Gerais	19
<b>Tabela 4</b> - Matrículas por série e ano, na cidade de Varginha-MG	20
<b>Tabela 5</b> - Quantidade de escolas públicas e privadas no município de Varginha-MG	21
<b>Tabela 6</b> - Régua reguladora de Motivação	32

<b>Figura 1</b> – Evolução do IDEB em MG	20
<b>Figura 2:</b> Motivos para se aprender uma língua estrangeira	30
<b>Figura 3</b> – Esquema comportamental	31
<b>Figura 4:</b> acontecimento da ZDP	35
<b>Figura 5:</b> Contribuições de Levy no contexto das TDIC	38
<b>Figura 6:</b> esquema da semiótica	39
<b>Figura 7</b> – O conceito Web 2.0 relacionado às suas aplicabilidades.	41
<b>Figura 8</b> - Esquema de pesquisa	51
<b>Figura 9</b> – esquema de objetivos de pesquisa	52
<b>Figura 10</b> – A expectativa de aprendizagem dos alunos	61
<b>Figura 11</b> – O empenho dos alunos	63
<b>Figura 12</b> – (des)Motivação	64
<b>Figura 13</b> – Impressões Positivas	66
<b>Figura 14</b> – Impressões negativas	68
<b>Figura 15</b> – Esquema de ZDP e ZDR	71
<b>Figura 16</b> – Matérias: fáceis e difíceis	74
<b>Figura 17</b> – Ensino Remoto	77
<b>Figura 18</b> – Ensino Presencial	80
<b>Figura 19</b> - Prospectos	81

## **LISTA DE FIGURAS**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento inicial de Literatura Teórica	24
<b>Quadro 2</b> – Relação de Pesquisas sobre LI em tempos de pandemia	43
<b>Quadro 3</b> – Disposição dos participantes nos Grupos de Discussão	53
<b>Quadro 4</b> – Organização esquemática do Grupo de Discussão	55

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AD	-	Abordagem Direta
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
GT	-	Gramática-Tradução
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LE	-	Língua Estrangeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LI	-	Língua Inglesa
MEC	-	Ministério da Educação
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	-	Produto Interno Bruto
TDIC	-	Tecnologias Digitais Da Informação E Comunicação
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	-	Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE ABREVIACÕES E LISTAS</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	22
1.5 Organização do Trabalho	23
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>24</b>
2.1 Aulas de Língua Inglesa no Brasil	26
2.2 O inglês enquanto segunda língua: por que aprender	29
2.2.1 Teorias da Determinação	31
2.2.2 Multiletramentos	33
2.3 A aprendizagem de LI mediada por TDIC	34
2.4 Pandemia e as aulas remotas de língua inglesa: um panorama	42
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>50</b>
3.1 Delineamento da pesquisa	50
3.2 Tipo de Pesquisa	52
3.3 População	53
3.4 Instrumentos de pesquisa	54

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	55
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	57
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>59</b>
4.1 Caracterização dos Participantes	59
4.2 Os eixos de falas dos GDs	59
4.2.1 – Adaptações iniciais: como era e como passou a ser	61
4.2.2 – Aprendizagens: pontos positivos e negativos	69
4.2.3 – Comparações: ensino remoto ou ensino presencial?	75
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Questões para o Grupo de Discussão</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE B – Consentimento Institucional</b>	<b>96</b>



# 1

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as aulas de língua inglesa traçaram uma jornada que remonta aos primeiros momentos da chegada da família real no país, que dá origem, na historiografia, ao Brasil Império. Brasil, enquanto colônia de Portugal, foi usado como refúgio da invasão napoleônica, a Inglaterra fortemente apoiou a realeza portuguesa a morar na então colônia. Com isso, “foi concedido aos ingleses a oportunidade de instituir casas comerciais, e empresas/companhias que impulsionaram o poder econômico, firmando a grande influência e contribuição da Inglaterra” (LIMA, 2021, p. 2).

Empresas inglesas conseguiram atuar por aqui e passaram a ofertar trabalhos e empregos aos brasileiros. Porém, havia uma dificuldade de comunicação por conta do idioma. Houve a abertura de uma escola de língua francesa, e outra de língua inglesa. Conforme explicam Lima e Camargo (2008), a preocupação era tida na oralidade, pronúncia e comunicação por escrito.

Ainda no império, a criação do colégio D. Pedro II, no ano de 1837, que trazia, na grade curricular, junto com o grego e latim, o idioma inglês. Já na República, o ministro Benjamin Constant deixou que o estudo de humanidades, sobretudo a língua inglesa, se tornasse optativo (CHAVES, 2004).

Em 1930, Schutz (1999) afirma que o inglês entra em seu apogeu, por conta das tensões políticas e fascistas que culminariam, mais tarde, na Segunda Guerra Mundial. O idioma passou a ser intermediado como recurso estratégico com a finalidade de lidar com imigrantes vindos da Alemanha. O mercado brasileiro, com tensões comerciais, sobretudo com o recém-golpe que trouxe Getúlio Vargas ao então Governo Provisório, que pôs fim à República Velha, sinalizou problemas com a Inglaterra, sobretudo pela perda na posição no mercado brasileiro que tinha antes (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Contudo, o estudo de língua estrangeira no Brasil teve início, dentro da Linguística Aplicada, a partir de 1970. A partir de então, o texto foi a principal forma de instrumentalizar o ensino de forma metodológica (BEZERRA; ROCHA, 2019).

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação (MEC) trouxe a preocupação de repaginar o currículo de todas as disciplinas, tidas por obrigatórias na grade escolar, trazendo, para o inglês, a perspectiva sociointeracionista, que, na visão de Vigotsky (2007), se apresenta como uma perspectiva que compreende que



deste o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984).

Ainda sobre os PCNs, “A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo.” (BRASIL, 1998, p. 50). É necessário então ilustrar o que a aprendizagem do segundo idioma, aqui no caso o inglês, fornece de benefícios para leitura de mundo, em aspectos culturais etc.

Comunicar, para Carvalho (1984), é um verbo que exprime “tornar comum”, “transmitir uma mensagem, através ou não da fala” (p. 25). Apesar de antiga, a referência faz jus aos termos abordados por dicionários atuais. O dicionário Michaelis, por exemplo, explica que “comunicar” é transmitir conhecimento, informação, mensagem (MICHAELIS, 2021).

Loureiro (2013) aborda que o indivíduo, a partir do contato com uma nova língua se torna plurilíngue, o que desperta, de forma natural, quando não instigada, uma interculturalidade entre o novo idioma, com o materno, pois consegue manter os dois de forma separada, mas sem dissociá-los. A autora ainda coloca que as novas competências, no caso, da nova língua, não são colocadas em diferentes compartimentos cognitivos, mas sim nos mesmos em que a língua materna se insere para integrá-los.

Lima (2021) pontua que, para a ótica dos alunos, os avanços tecnológicos auxiliaram no encurtamento entre distância e limites. Sobretudo no mundo globalizado, há de se ter em mente a importância da comunicação bilíngue e/ou poliglota.

É o que traz Brasil (2006) nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, s/p).

Num mundo em que a interatividade é fundamental para as relações interpessoais, não diferente deve ser tal interação na sala de aula. Temos a internet graças à imprensa de Guttemberg, que remonta ao séc. XV (RABELLA, 2018). Graças a essa criação, houve a possibilidade da integração de saberes e conhecimentos, além da sua universalização. Séculos mais tarde, em 1969, veio a criação da internet (SILVA, 2001). No entanto, Rabella (2018) cita que, por mais que haja intentos bons e ruins em disseminar conhecimentos, não pode ser

considerado um benefício absoluto. Há uma interação direta com a tecnologia em nossas vidas.

E são graças a essas tecnologias que Macedo (2018) analisa a evolução, ainda que pequena, no campo educativo que sugere mudanças gradativas para o sistema educacional.

Ao alinhar o uso das tecnologias com o ensino de língua inglesa, tem-se um panorama integrativo, que se relaciona entre meio e finalidade, recurso e aplicação. Na fala de Macedo (2018), evidencia-se que os recursos digitais se integram, assim como se complementam, ao mediar estudos de língua inglesa, seja para treinar, praticar ou conferir pronúncia através de algum aplicativo com essa finalidade, ou compartilhar experiências com contatos de maior afinidade.

Dentro disso, o contexto tecnológico apresentado se configurou de uma forma inédita a partir do decreto sanitário, da portaria 188, de 03 de fevereiro de 2020, publicado pelo diário oficial da união. (BRASIL, 2020). Tal portaria, em caráter de emergência, fez com que a intermediação de conteúdos escolares se desse através de plataformas digitais.

A partir do apoio de ferramentas digitais e mediante decretos que impuseram a realização de atividades escolares de forma remota durante a pandemia do Coronavírus, que se iniciou em 2020, o ensino do idioma a partir de ferramentas pertencentes às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC<sup>1</sup>) teve de se adaptar. No entanto, há de considerar que o que o presente cenário evidenciou foi que, em nosso cotidiano, já estávamos bastante conectados antes, mas não da mesma forma no contexto educacional (CASTELLS, 2020).

## **1.1 Problema**

Considerando o que foi apresentado acima, na importância de conciliar a língua inglesa via estudos remotos, problematiza-se: quais são as percepções discentes frente ao processo de aprendizagem de língua inglesa em um projeto extracurricular com o uso de TDIC nas aulas remotas?

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo Geral*

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, é adotada a terminologia TDIC, em vez da sigla TIC (tecnologias de informação e comunicação), tradicionalmente utilizada em trabalhos acadêmicos. Essa opção vai na mesma intensão abordada por Mill (2012), pois compreende-se que tais tecnologias, aqui discutidas, têm sua base digital ou telemática (telecomunicações informáticas).

Analisar percepções sobre aula e aprendizados dos alunos frente ao ensino remoto com o uso de TDIC.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender como os alunos se adaptaram às aulas remotas, com uso das TDIC;
- Relacionar as concepções de aprendizagens que os alunos tiveram sobre o ensino remoto e trazendo perspectivas comparativas com o ensino presencial;

## 1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada na cidade de Varginha-MG, da qual fazem parte de sua microrregião outros 15 municípios. Dentre estes: Boa Esperança, Campanha, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo da Cachoeira, Coqueiral, Elói Mendes, Guapé, Ilicínea, Monsenhor Paulo, Santana da Vargem, São Bento Abade, São Tomé das Letras, Três Corações e Três Pontas. IBGE (2021) elenca, na tabela abaixo, as populações das cidades que pertencem à região intermediária de Varginha.

**Tabela 1** – Relação de cidades da microrregião de Varginha-MG e população.

CIDADE	POPULAÇÃO ESTIMADA (2021)
Boa Esperança	40.308
Campanha	16.855
Campo do Meio	11.648
Campos Gerais	28.908
Carmo da Cachoeira	12.193
Coqueiral	9.099
Elói Mendes	28.556
Guapé	14.269
Ilicínea	12.511
Monsenhor Paulo	8.764
Santana da Vargem	7.047
São Bento Abade	5.411
São Thomé das Letras	7.056
Três Corações	80.561
Três Pontas	57.127
Varginha	137.608
<b>Total</b>	<b>477.921</b>

Fonte: IBGE (2021)

Os termos de mesorregiões e microrregiões foram reformulados pelo IBGE, ainda em 2017. As novas divisões geográficas são denominadas de regiões geográficas intermediárias e imediatas (IBGE, 2021), no entanto, este trabalho adotará a antiga classificação do IBGE.

De todo o estado de Minas Gerais, cuja população estimada, informada pelo censo do IBGE de 2021, é de 21.411.923 habitantes, Varginha é o município mais populoso da região sua microrregião, com 137.608 habitantes (IBGE, 2021).

Do ponto de vista econômico, IBGE (2021) elenca os dados referentes ao PIB, na microrregião de Varginha-MG.

**Tabela 2 – PIB das cidades da microrregião de Varginha-MG**

<b>CIDADE</b>	<b>POPULAÇÃO ESTIMADA 2021</b>	<b>PIB 2018 (em milhões R\$)</b>
Boa Esperança	40.308	R\$ 819
Campanha	16.855	R\$ 315
Campo do Meio	11.648	R\$ 171
Campos Gerais	28.908	R\$ 474
Carmo da Cachoeira	12.193	R\$ 223
Coqueiral	9.099	R\$ 157
Elói Mendes	28.556	R\$ 512
Guapé	14.269	R\$ 237
Ilicínea	12.511	R\$ 188
Monsenhor Paulo	8.764	R\$ 176
Santana da Vargem	7.047	R\$ 137
São Bento Abade	5.411	R\$ 61
São Thomé das Letras	7.056	R\$ 91
Três Corações	80.561	R\$ 2.312*
Três Pontas	57.127	R\$ 1.346*
Varginha	137.608	R\$ 5.513*
<b>Total</b>	<b>477.921</b>	<b>R\$ 12.732*</b>

\* Correspondente a bilhão/bilhões.

Fonte: IBGE (2021).

Já na esfera educativa, a Fundação João Pinheiro – FJP (2020) compila dados amostrais de como o estado gerencia os estudos, nas esferas de ensino básico e médio.

**Tabela 3 – Dados de pessoas que frequentam a escola por rede e nível de ensino no estado de Minas Gerais**

<b>Local</b>	<b>Minas Gerais</b>					
	2016		2017		2018	
<b>Ano</b>						
<b>Esfera</b>	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada

<b>Ensino Fundamental</b>	*2,215	208	2,308	256	2,187	307
<b>Ensino Médio</b>	806	92	849	79	798	79
<b>TOTAL</b>	3,021	300	3,147	335	2,985	386

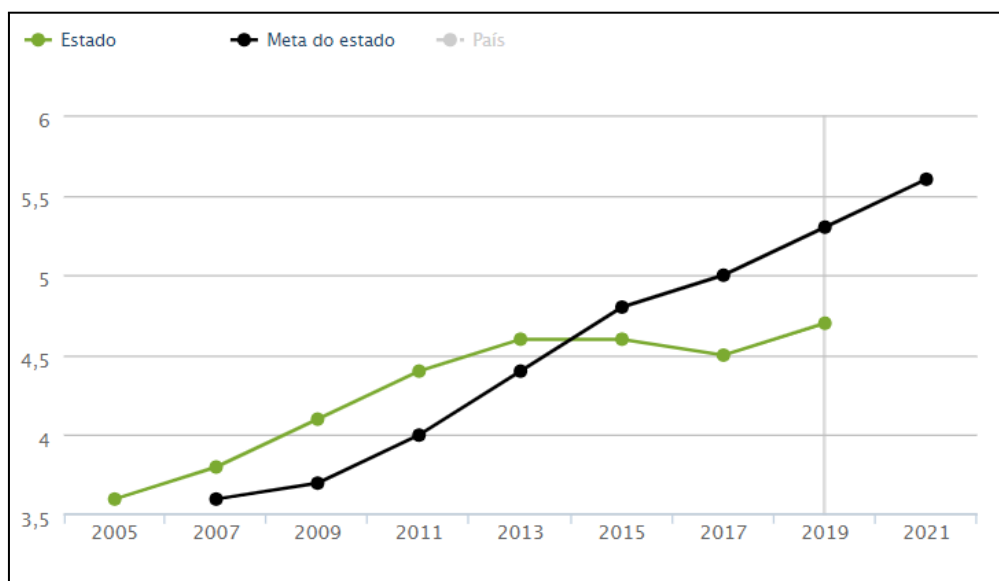
\* Os números com vírgula estão na casa do milhão, enquanto os números com vírgula estão na casa do milhar, conforme fonte da tabela.

**Fonte:** FJP – Fundação João Pinheiro (2020), adaptado pelo autor

Desses dados, ilustra-se o rendimento via média calculada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em que a nota de aprendizado, para os anos finais do ensino fundamental, foi de 5,33, multiplicada pelo fluxo, de 0,88 (a cada 100 alunos, 12 não foram aprovados), chegando ao resultado do IDEB de 4,7, em que a média prevista para Minas Gerais era de 5,3 (INEP, 2019).

A figura 1 demonstra as metas para o estado em detrimento dos resultados atingidos:

**Figura 1** – Evolução do IDEB em MG



**Fonte:** Dados do Inep (2019), compilados por QEdu.org.br (2021)

O Censo Escolar, levantado pelo IBGE em 2020, em consulta com o INEP, traz informações referentes a números de matrícula focados na cidade de Varginha, conforme ilustra a tabela abaixo:

**Tabela 4** – matrículas por série e ano, na cidade de Varginha-MG

Local	Varginha
Ano	2020

<b>Esfera</b>	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
<b>Série/Ano</b>	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos)	
<b>Quantitativo</b>	*1,456	484	1,531	427	1,286	413	1,074	368	3,955	830
<b>TOTAL</b>	<b>11.824 alunos</b>									

\* Números inteiros.

**Fonte:** IBGE (2020), INEP (2021), adaptado pelo autor

Esses alunos estão inseridos no quantitativo do número de escolas, descritos pelo IBGE (2020) e INEP (2021), conforme tabela 5:

**Tabela 5** – Quantidade de escolas públicas e privadas no município de Varginha-MG

<b>Série</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Quantidade</b>
Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º anos)	Municipal	3
	Estadual	14
	Privado	11
Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos)	Sem diferenciação	21

**Fonte:** IBGE (2020), INEP (2021), adaptado pelo autor

Para o município em questão, os dados do IDEB são amostrados da seguinte forma: a nota de aprendizado, 5,46, multiplicada pelo fluxo de 0,89, resulta no IDEB de 4,9.

Dentro do município de Varginha-MG, por conta da legislação em vigor, todas as escolas mostradas na tabela 5 oferecem o ensino de língua inglesa, enquanto item obrigatório curricular da grade de aulas (BRASIL, 1998).

Na perspectiva analítica de dados de IDEB, Prova Brasil e outros medidores, foi visto que os cálculos são montados a partir das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, não são compilados dados em relação à proficiência de Língua Inglesa em escolas da região, tampouco para o município de Varginha-MG. Já no âmbito do ensino de inglês na perspectiva de projeto social, extracurricular, duas instituições oferecem o curso do referido idioma para alunos regularmente matriculados no ensino fundamental e/ou médio.

O presente estudo focará sua pesquisa em um projeto extracurricular, lecionado na cidade de Varginha-MG, intermediado por um centro universitário, em parceria com uma

entidade jornalística. Estão abarcados nesse curso quinze (15) alunos da rede pública de ensino, da rede municipal e estadual, nos anos finais do ensino fundamental e também alunos cursantes do ensino médio, com idade seriada, que varia entre 12 a 17 anos. Tal curso de língua inglesa é ministrado durante duas vezes na semana, às terças e quintas feiras, com uma hora e meia de duração, início às 15 horas e término às 16h30. Por conta da pandemia do COVID-19, o curso iniciou no formato remoto e permaneceu assim durante seis meses. Em setembro de 2021, houve o retorno integral às atividades presenciais, obedecendo aos decretos sanitários. Os horários e dias da semana previamente informados se mantiveram. Com isso, em congruência com os objetivos de pesquisa a fim de responder a problemática, delimita-se o presente estudo.

#### **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

A importância do estudo de uma segunda língua traz benefícios culturais e sociais ao convívio em comunidade, seja em comunidade ou em outra configuração de espaço físico ou virtual. Siqueira (2008) aponta que a presença do citado idioma é um fato considerável, que não passa despercebido, justamente por ser o idioma principal da sociedade contemporânea.

Na perspectiva desse idioma aprendido a partir da viabilidade de um projeto social, Alvareli e Coelho (2017) falam que é parte da pedagogia de projetos propor uma ação significativa, na esfera sociocultural, visto que, muitas vezes, a escola, por conta do número excessivo de grades, não consegue oferecer uma reflexão assente acerca do que é ensinado aos alunos.

Por isso, é relevante dizer que, na perspectiva do ensino de língua inglesa, oferecido através de projeto social, a contextualização direta aplicada ao aluno pode contribuir para o processo de aprendizagem de forma mais efetiva, tendo em vista a idade do público-alvo do presente estudo, adolescentes entre 12 a 17 anos. Meisel (1993) fala que ainda na adolescência a aquisição da linguagem não se torna um empecilho, em comparação a aprendizes adultos.

Agora tratada numa realidade inédita de isolamento social, por conta de uma pandemia decretada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, a aprendizagem se readequou via estudos remotos, e um olhar mais apurado para essa esfera se justifica por conta do ineditismo causado pelos decretos de isolamento, a partir de um olhar necessário e importante, sobretudo ao que compete ao uso de tecnologias, impresso na máxima de Rabella (2018), que fala que estamos conectados o tempo todo, mas não no contexto educacional. Tal relevância se dá,

pois, em casos futuros, poder-se-á contribuir para o planejamento e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua inglesa no contexto da educação básica e/ou em projetos extracurriculares semelhantes ao presente neste trabalho, com um olhar mais apurado, inclusive, no uso de TDIC.

As pesquisas que envolvem as TDIC são importantes para entender o cenário globalizado ao nosso entorno, por isso, a aplicação das TDIC nas aulas remotas pode ser um objeto interessante de estudo, a partir da perspectiva do distanciamento social, em que através delas, das TDIC, foi possível integrar-se ao curso.

### **1.5 Organização da Dissertação**

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Parciais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Delineamento da pesquisa, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas já realizadas sobre os temas e será dividida nos subtópicos: Aulas de Língua Inglesa no Brasil; O inglês enquanto segunda língua: por que aprender?; A aprendizagem de LI mediada por TDIC; Pandemia e Aulas Remotas.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População e amostra, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussão, subdivididos em 3 seções: 4.2.1 – Adaptações iniciais; 4.2.2 – Aprendizagens: pontos positivos e negativos e 4.2.3 – Comparações entre o ensino remoto e ensino presencial, seguido das Considerações Finais. Em seguida, há as referências utilizadas neste trabalho. Finalizando, há os apêndices, do roteiro de perguntas utilizadas nos GDs e termo de consentimento institucional.



# 2

## REVISÃO DA LITERATURA

A Revisão da Literatura tem por finalidade, de acordo com Alvarenga (2012), identificar conhecimentos prévios acerca de uma temática, com o objetivo de familiarizar o pesquisador com o que já existe sobre determinado assunto para saber sobre a viabilidade de certo trabalho científico.

A tabela abaixo ilustra os descritores utilizados, as bases de dados pesquisadas, a quantidade de trabalhos encontrada e utilizada. Os critérios de escolha se basearam na leitura prévia do resumo, a fim de encontrar subsídios teóricos que dialogassem com a natureza do presente estudo. Ao se encaixar na referida temática, em seguida foram realizados fichamentos acerca da estrutura dos trabalhos, a fim de utilizar as informações e referências que também agregariam na pesquisa como um todo. O recorte temporal utilizado foi de 5 anos, a fim de entender como vinha sendo implantado o ensino de língua inglesa, além de entender como ele se deu durante a pandemia.

Quadro 1 – Levantamento inicial de Literatura Teórica

Descritor	Base de Dados	Quantidade Encontrada	Quantidade Utilizada	Referência do arquivo
ensino AND remoto AND covid	CAPES	72	5	CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS. <b>Revista Nova Paideia</b> - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <a href="http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40">http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40</a> . Acesso em: 6 maio. 2021.
				COSTA CARVALHO, R. de A. C. Desafios pedagógicos: antes e na pandemia COVID-19. <b>Temas em Educação e Saúde</b> , Araraquara, v. 16, n. 2, p. 594–606, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i2.14061. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14061">https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14061</a> . Acesso em: 6 maio. 2021.
				VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: experiências e percepções na UFPR. <b>Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa</b> , [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35 - 57, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66. Disponível em: <a href="http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42">http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42</a> . Acesso em: 6 maio. 2021.
				GIL, Antonio Carlos; PESSONI, Arquimedes. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. <b>Revista Docência do Ensino Superior</b> , Belo

				<p>Horizonte, v. 10, e024493, p.1-18, 2020.DOI: <a href="https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493">https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493</a></p> <p>GUSSO, Hélder Lima et al . ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Educ. Soc., Campinas , v. 41, e238957, 2020 . Available from &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302020000100802&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302020000100802&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>&gt;. access on 10 May 2021. Epub Sep 25, 2020. <a href="https://doi.org/10.1590/es.238957">https://doi.org/10.1590/es.238957</a>.</p>
Educação em tempos de pandemia		172	1	<p>OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928</a>. Acesso em: 10 maio. 2021.</p>
BNCC and inglesa		12	1	<p>RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. Domínios de Linguagem, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018.</p>
Ferramentas Educacionais Digitais AND inglesa		64	4	<p>Pardo, F. (2016). Digital epistemologies, cyberculture and the construction of personal multimodal narratives in the teaching and learning of English/Epistemologias digitais, cibercultura e a construçao de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de lingua inglesa. Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, 20(1), 21+. <a href="https://link.gale.com/apps/doc/A540798338/AONE?u=capes&amp;sid=bookmark-AONE&amp;xid=a30a4cd1">https://link.gale.com/apps/doc/A540798338/AONE?u=capes&amp;sid=bookmark-AONE&amp;xid=a30a4cd1</a></p> <p>PINTO, W. D.; PEREIRA, C. A. POSSÍVEIS IMPACTOS EDUCACIONAIS DOS JOGOS DIGITAIS NO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 782-800, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p782-800.id744. Disponível em: <a href="http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/744">http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/744</a>. Acesso em: 31 maio. 2021.</p> <p>RIBAS, Fernanda Costa; MINEO TAGATA, William. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. SOLETRAS, [S.l.], n. 35, p. 97-120, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: &lt;<a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32319">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32319</a>&gt;. Acesso em: 31 maio 2021. doi:<a href="https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32319">https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32319</a>.</p> <p>Costa, A. R., Fialho, V. R., Bevilaqua, A. F., &amp; Leffa, V. J. (2016). Contributing to the state of the art about Open Educational Resources for language teaching and learning in Brazil/Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de linguas no Brasil. Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, 20(1), 1+. <a href="https://link.gale.com/apps/doc/A540798337/AONE?u=capes&amp;sid=bookmark-AONE&amp;xid=5a2bdf97">https://link.gale.com/apps/doc/A540798337/AONE?u=capes&amp;sid=bookmark-AONE&amp;xid=5a2bdf97</a></p>
Pandemia	ANPED	16	3	<p>A ARTE DE ENSINAR E A PANDEMIA COVID-19: A VISÃO DOS PROFESSORES</p> <p>A CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE ATUAÇÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (GEDUC) NA</p>

				MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA “COVID-19”
Língua Inglesa	Núcleo do Conhecimento	9	3	<p>BEZERRA, Marta Joelma. ROCHA, Leonardo Manuel das Neves. Aquisição de uma língua estrangeira: Um estudo sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola de idiomas. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 05-21. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <a href="https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/lingua-estrangeira">https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/lingua-estrangeira</a>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/letras/lingua-estrangeira</p> <p>MACEDO, Cleandro Farias. CARVALHO, Celso Batista. O uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa no: ensino médio. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 09, Vol. 10, pp. 48-70 Setembro de 2018. ISSN:2448-095</p> <p>LIMA, José Maria Maciel. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 08, pp. 21-50. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <a href="https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas">https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas</a>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas</p>

Fonte: o autor (2021)

## 2.1. Aulas de Língua Inglesa no Brasil

Foi com a vinda da família real para o Brasil que o ensino de língua inglesa começou a ter suas raízes e princípios. Sobretudo com o apoio dos ingleses, a presença de comerciantes ingleses no país fez com que o básico da comunicação fosse lecionado a trabalhadores que iriam lidar com esses vendedores/comerciantes, muito embora havia muita dificuldade, visto que a maioria dos trabalhadores daqui nunca teve contato com a língua (LIMA, 2021).

Como cita Chaves (2004), nesse contexto, surge a necessidade de se lecionar o idioma, para tal, surgem os professores de LI.

É importante dizer, entretanto, que tal relação comercial teve seu início na época em William Hawkins, traficante de escravos inglês, desembarcou na costa brasileira com a finalidade de lucros através da venda e negociação de escravos. A partir disso, por volta de 1654, o relacionamento entre Inglaterra e Brasil se estreitou (LIMA; QUEVEDO, 2014).

Desde então, sobretudo com bloqueio continental, o que fortaleceu as relações de negócio, comércio e venda, observa-se que empresas inglesas que conseguiram atuar por aqui passaram a ofertar trabalhos e empregos aos brasileiros. Porém, havia uma dificuldade de comunicação por conta do idioma. Houve então, em 1809, a abertura de duas escolas: uma de língua francesa, e outra de língua inglesa. “O início do ensino de inglês teve como finalidade

a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra” (LIMA; CAMARGO, 2008, p. 2).

Para tal, usava-se o único método conhecido à época: gramática-tradução (SANTOS, 2011).

Com funcionalidades limitadas à capacitação e prática oral, o status do ensino de tais línguas, comparado aos métodos de ensino clássico, era mais limitado. Teve, então, a inauguração do colégio D. Pedro II, em 1837, em que, desde sua fundação, teve a inserção da língua inglesa, juntamente com o grego e o latim. No entanto, por ser a língua francesa, à época, conhecida por “língua universal”, ela tinha um enfoque mais detalhado (LIMA; QUEVEDO, 2014). O que se tinha por metodologia de ensino eram formas muito engessadas, conforme será explicado adiante. Após reformas educacionais promovidas pelo ministro Benjamin Constant, a língua inglesa, entre outras humanidades, passou a ser facultativa (CHAVES, 2004). Porém, já em 1911, explicam Lima e Quevedo (2014), a criação da Lei Orgânica de Ensino traria, ao ensino de língua, metodologias voltadas às práticas de escrita, leitura e fala.

O ensino de língua inglesa entra em seu apogeu em 1930, com tensões políticas, que culminaram na Segunda Guerra Mundial, e comerciais, que afetaram as relações com a Inglaterra, por perda de posição no mercado brasileiro. Schutz (1999) afirma que o inglês, nesse momento, passou a ser difundido como necessidade estratégica para lidar com imigrantes alemães, além de contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha.

Com outras perspectivas sobre o tratamento de aprendizagem a línguas modernas, foi a vez de o Método Direto atuar nas metodologias até então presentes. Lima e Quevedo (2014) afirmam que tal método se assimilava aos das línguas mais conhecidas e estudadas à época: latim e francês.

Ainda nesse momento, na década de 1930, cursos livres de inglês surgiram, com o apoio da Embaixada Britânica. De acordo com Lima e Quevedo (2014, p.3), “nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa em 1934”.

Em São Paulo, foi a vez da criação do Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos, um instituto apoiado pelo consulado norte-americano, com característica binacional, mais tarde foi nomeado de União Cultural Brasil – Estados Unidos. Mas foi com a reforma, em 1942, de Capanema, ministro de educação e saúde da Era Vargas, que houve uma divisão na forma do ensino: clássico e científico. A primeira divisão priorizava o estudo de línguas

clássicas e modernas, enquanto o científico priorizava o estudo das ciências (LIMA; QUEVEDO, 2014).

Através da Lei nº 4.024, o então presidente João Goulart modificou o currículo ginásial e científico, o que obrigava, de forma parcial, o estudo obrigatório da língua estrangeira apenas para o 1º grau (BRASIL, 1961) (LIMA; QUEVEDO, 2014).

Foi partir dos anos de 1970 que os estudos sobre língua estrangeira começaram a ser inseridos na área da Linguística Aplicada, área que tem objeto o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar. Desde então, os estudos acerca do ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil, passaram a mudar o seu foco, fomentando inicialmente o estudo de textos para poder partir para a produção de narrativas e descrições de acordo com as necessidades dos estudantes (BEZERRA; ROCHA, 2019). Nesse sentido, destaca-se que:

Com a universalização do ensino público, instituído pela Constituição Federal de (1988), e anos mais tarde pela atual LDB nº. 9394/96, que preconiza “a educação para todos”, substitui-se o 1º e 2º graus pelo ensino fundamental e médio, estabelecendo a necessidade de uma Língua Estrangeira Moderna, no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade, no ensino médio, abrindo caminho para uma segunda língua estrangeira como disciplina optativa, considerando a disponibilidade da instituição de ensino e as condições sociais e culturais de sua clientela, obedecendo ao Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino. (LIMA, 2021, p. 19)

Tudo isso ocorreu graças aos adendos do MEC (Ministério da Educação) na década de 90 e início de 2000 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 2000).

Por mais que esta pesquisa focará o ensino de LI (Língua Inglesa) num contexto extracurricular, é importante salientar que na via escolar, sobretudo a pública, o ensino de LI causa desinteresse por parte dos alunos. Também, por mais que este trabalho não enfatize o ensino de LI dentro da escola, é função dela oferecer os subsídios necessários para sua realização conforme manda a Lei (LIMA, 2021).

Brasil (2000) cita que a importância da língua estrangeira para o mundo globalizado dialoga com as competências sociais e econômicas. Para tanto, a dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo se extingue. “A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana” (BRASIL, 1998, p. 55).

Para isso, depois de percorrida um pouco a história sobre como as aulas de língua inglesa foram e são, o seguinte tópico discorrerá sobre a aprendizagem do inglês enquanto segunda língua.

## 2.2 O inglês enquanto segunda língua: por que aprender?

Aculturação, de acordo com o dicionário Michaelis, é “Adaptação de um indivíduo ou de um grupo a uma cultura diferente com a qual mantém contato direto e contínuo; acultramento” (2021, s/p). Nessa perspectiva, Teles (2014) fala que, ao integrar-se na comunicação via língua estrangeira, a identidade do falante é/deve ser reconhecida, para que se alcance a adaptação.

Teles (2014) enuncia que, em linhas gerais, a busca constante pelo aprendizado de uma língua estrangeira se dá com a garantia de algo promissor no futuro, respaldado na ideia importante de se ter um idioma frente a um mundo globalizado, que, na opinião de Scholte e Wallace (2001), abrange a uma redistribuição da geografia social a partir de uma crescente conexão global entre as pessoas.

Nisso, os benefícios da aquisição de uma segunda língua competem à necessidade de quem a aprende, se para uma finalidade profissional ou acadêmica, cultural ou social.

Oxford e Shearin (1994) destacam, em consonância com o exposto, que aprender uma nova língua é um processo difícil. Ademais, é sabido que, nas escolas, a aprendizagem de LI conta com poucos, quando não inadequados, recursos didáticos, muitos alunos, pouca carga horária, entre outros fatores (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014). Não obstante, nota-se cada vez mais a presença da LI em contextos sociais, intermediada pelas TDIC e incorporadas ao meio de quem se comunica por ela.

Tavares (2003), quando analisa estudantes e o processo de aprendizagem do inglês, afirma que, sobre os benefícios de aprender essa língua:

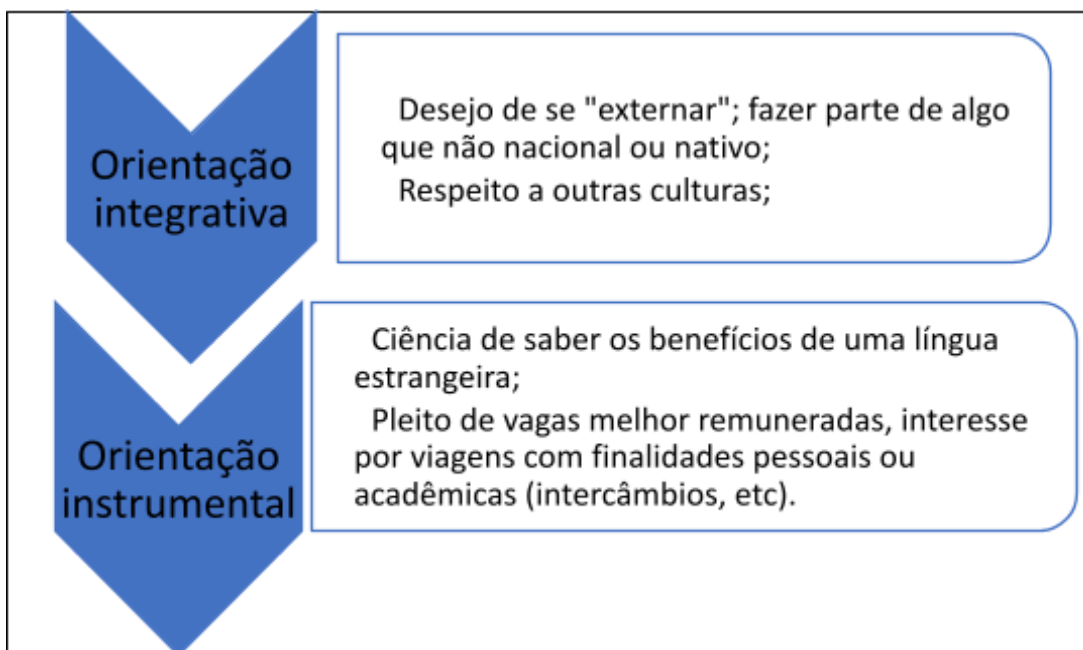
há uma unanimidade quanto à afirmação de que o inglês é uma língua universal. Os discursos em torno da aprendizagem do inglês são fortemente marcados por uma urgência em aprender o idioma, pois se acredita que essa língua pode franquear uma série de benefícios àqueles que a falam e é também vista como a mais falada no mundo. (TAVARES, 2003, p. 15).

É possível notar, a partir do estudo de Tavares (2013, p. 15), que o desejo de aprender inglês habita uma espécie de imaginário coletivo, pois, conforme constata a autora, “esse pode ser o grande desejo subjacente ao aprendizado de uma língua estrangeira: o dizer-se na língua do outro”, ou seja, se comunicar a partir de outro idioma tendo por referência a própria identidade.

Para aprender, é necessário estar/ser motivado para tal. Em 1959, Gardner e Lambert postularam estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Os autores ressaltaram que,

embora importante, a aptidão linguística não era um fator determinante que garantia sucesso à aprendizagem de uma língua que não seja a materna. Então, a partir de seus estudos, fatores vinculados à vontade de pertencer a um grupo que falasse uma língua diferente da nativa começaram a despertar teorias de aquisição de linguagens. São motivos para se aprender uma língua estrangeira, na visão dos referidos autores:

**Figura 2** – Motivos para se aprender uma língua estrangeira



**Fonte:** esquema criado pelo autor, adaptado de Gardner e Lambert (1959)

Conforme são ilustrados na figura 2, os motivos para aprender/adquirir uma língua estrangeira competem a dois universos: o primeiro, que está relacionado a um desejo de pertencer a algo novo/inédito; e o segundo, relacionado a um desejo pertinente a um aprimoramento curricular e/ou humano, no sentido tecnicista, de querer aprender para poder, ou não, usar em situações que porventura podem acontecer.

No entanto, fica claro, pelo ano do estudo dos autores, que pesquisas a partir de seus postulados atualizariam novos conceitos acerca das motivações por parte dos estudantes em aprender uma língua estrangeira. Considerada limitada, autores como Dörnyei, Oxford e Shearin (1994) viram que a teoria de Gardner e Lambert (1959) não apresentava um panorama completo acerca dos processos que implicam na motivação pela aprendizagem de um novo idioma. Com isso, Cavenaghi (2009), em seu estudo sobre aprendizagem de língua inglesa, expõe que a inclusão de novos fatores situacionais se vincula à motivação, sobretudo com os elementos da classe, pois agem de forma imediata com os alunos, inseridos, nessa

classe, sala de aula, numa situação de “aprendizagem de não-contato” (p. 256). A mesma autora, ao analisar essa nova forma de se olhar para os motivos desencadeadores, estabelece que orientação integrativa perde sentido, pois os estudantes têm pouco, quando não nenhum, contato com a língua-alvo que se almeja aprender.

### 2.2.1 Teorias de Determinação

Em suas variadas formas de ocorrer no contexto da sala de aula, sobretudo nas aulas de língua inglesa, os determinismos orientados pela literatura em questão orientam e postulam algumas teorias que analisam a motivação, observada e aplicada no contexto subjetivo educacional.

Primeiramente introduzida por Deci e Ryan (1985) com o intuito da especificação de fatores que se variam na motivação intrínseca, a teoria da avaliação cognitiva estipula que a condução da competência pode partir de recompensas, feedback, avaliações, pois subsidiam uma necessidade psicológica, retratada depois em satisfação.

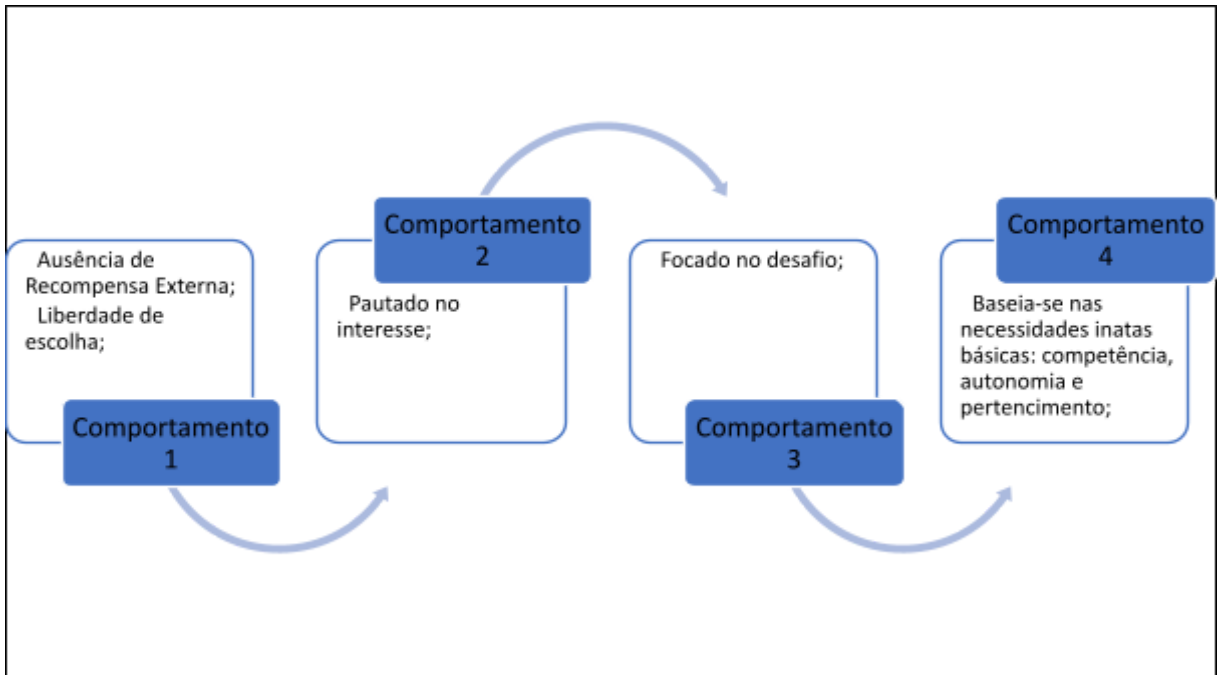
Entretanto, é importante ver o que pensa Cavenaghi (2009, p. 252):

Essa teoria especifica que sentimentos de competência não aumentarão a motivação intrínseca a menos que eles sejam acompanhados por um senso de autonomia, ou seja, por um *locus* interno de causalidade. Assim, para um nível alto de motivação intrínseca, as pessoas têm que experimentar não só a percepção de competência, mas também a percepção de autonomia.

Em linhas gerais, a autora defende que o gatilho para se alcançar a consciência de estar/ser competente, é necessário, antes, ter o senso de autonomia. No esquema apresentado pela Figura 3, é possível notar como ocorre o processo de motivação intrínseca:

**Figura 3** – Esquema comportamental





Fonte: criado pelo autor, adaptado de Deci e Ryan (1985)

De acordo com os autores, os comportamentos, pilares da determinação cognitiva, se sustentam por causa de subcategorias, a seguir explicadas. De todo modo, é importante assimilar que a presença de tais agentes determinísticos é fruto da demanda de papéis sociais, fazendo com que, a partir do comportamento 2, a motivação aconteça.

Uma subcategoria importante para ser analisada é da motivação extrínseca é uma construção de atividade com finalidade para se atingir um possível resultado, que pode ser separável ou não, a fim de ilustrar um contraste com a motivação intrínseca (CAVENAGHI, 2009).

No entanto, a ausência de determinação extrínseca reflete na ausência de determinação intrínseca, gerando a desmotivação. Sob o olhar de Deci e Ryan (1985), a autodeterminação é definida a partir de um *continuum*, conforme se observa a seguir:

Tabela 6 – Régua reguladora de Motivação

Ausência de Autodeterminação	Processo				Autodeterminação
Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca
	<b>Reguladores por Motivação Extrínseca</b>				

Fonte: criado pelo autor, adaptado de Deci e Ryan (1985)

Respectivamente, a desmotivação é percebida quando o estudante não tem vontade para agir, é inerte em relação às oportunidades/atividades/exercícios. Durante o processo regulador para incutir a autodeterminação, são necessários 4 passos:

De acordo com Cavenaghi (2009), a regulação externa é a que menos tem relação com a motivação extrínseca, pois o comportamento é mediado por contingências externas específicas. Esse tipo de motivação o qual o aluno se envolve em atividades acadêmicas de forma inerte, apenas como forma de não ser punido, mas, ainda assim, ser notado.

A regulação introjetada é outro tipo de motivação extrínseca que envolve a ação por uma regulação internalizada, mas não pessoalmente aceita.

Os estudantes são controlados para fazer aquilo que deveria ser feito, para manter a autoestima (afirmar seu autovalor) ou para amenizar uma ameaça a ela (evitar se sentir culpado). Dessa forma, o aluno pode realizar a tarefa de casa apenas para não se sentir culpado por não fazê-la ou para mostrar aos outros que é capaz (CAVENAGHI, 2009, p. 254).

Já a regulação identificada é um outro tipo de motivação extrínseca autodeterminada, em que o valor e importância da regulação externa é vista pelos alunos e, de modo inconsciente, transformam-na em uma regulação interna pessoalmente aceita. Sua ocorrência aparece quando o estudante sabe da importância do aprendizado, assim como das atividades que contribuirão para tal.

Por fim, quando as regulações são integradas, a pessoa as terá aceitado totalmente. Um exemplo de ocorrência de tal regulação é em relação ao comportamento que passa a ser aceito de forma harmoniosa, de modo coerente com seus valores e princípios, assim como na identificação do estudante com outros aspectos particulares que afetam o coletivo.

O resultado desse continuum é a Motivação Intrínseca, considerada inata por Deci e Ryan (1985), que consiste em, de modo espontâneo das necessidades psicológicas, se manifestar no interesse na atividade em si, pela satisfação, realização ou prazer em realizar tal atividade.

Desse modo, para a aprendizagem de LI, pesquisadores como Oxford e Shearin (1994) e Crookes e Schmidt (1991) consideram importante a relação da autonomia e motivação intrínseca, tornando os elementos principais dos processos que envolvem os fatores externos em ferramentas cruciais para o surgimento da motivação intrínseca. Para isso, o próximo subtópico apresenta como se dá a aprendizagem de LI, com foco nas TDIC, porém considerando as determinações aqui apresentadas.

### **2.2.2 – Multiletramentos**

O multiletramento é uma abordagem pedagógica que busca ampliar a compreensão dos alunos sobre uma determinada língua ou cultura, além de fomentar habilidades importantes, tais como análise crítica, resolução de problemas e criatividade (ROJO; MOURA, 2012). No ensino de língua inglesa, essa abordagem se torna ainda mais relevante, uma vez que permite que os alunos aprendam a língua de uma forma mais significativa e autêntica, além de ampliar seu conhecimento cultural e interpessoal.

Barton (2000) defende a abordagem da metodologia em questão no âmbito das línguas estrangeiras. Para ele, o multiletramento em inglês pode ser alcançado por meio de uma ampla variedade de atividades e recursos, tais como leitura de livros, jornais, revistas e outros materiais em língua inglesa, assistir filmes e séries em inglês com legendas em inglês ou legendadas para o português, participar de discussões em grupo, fazer apresentações, escrever relatórios e artigos, entre outros.

Em sua obra, o conceito de *literacy* oferece muitos benefícios para os alunos. Além de ampliar seu vocabulário e habilidades de leitura e escrita, o livro aborda a ideia de que a *literacy* é muito mais do que apenas a capacidade de ler e escrever, mas é “um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem aos indivíduos compreender e participar plenamente da sociedade” (BARTON, 2000, p. 102).

Já Street (1984) apresenta uma abordagem interdisciplinar de *literacy*, abrangendo as perspectivas da antropologia, da sociologia, da psicologia e da educação. O livro argumenta que o termo não pode ser compreendida como uma habilidade individual, mas sim como uma prática social e cultural que é significativamente influenciada pelas relações de poder e pela estrutura social.

O livro destaca a importância como um fator crítico para a participação plena e efetiva na sociedade e apresenta uma revisão detalhada das teorias da literacia e suas implicações para o ensino e o aprendizado.

Num contexto mais recente, na voz de Kalantzis e Cope (2013), a habilidade, antes tida apenas como conjuntural, agora tem um viés mais focado e presente, pois “permitem aos indivíduos compreender e participar plenamente da sociedade” (KALANTZIS; COPE, p. 19). Além disso, o livro discute as implicações políticas e sociais dos multiletramentos e sua relação com questões de poder e representação.

### **2.3 A aprendizagem de LI mediada por TDIC**

De acordo com o exposto no subtópico anterior, os parágrafos que daqui se seguem irão argumentar sobre a aprendizagem de LI mediada por tecnologias.

Dentro da esfera do ensino de LI, a tecnologia se garante como plataforma para os meios comunicacionais, uma ponte entre o que se espera aprender e o que se aprende de fato. Para isso, Vygotsky (1999) compreende a importância da interação social para o estabelecimento do aprendizado. Um processo que compreende sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Oliveira (1995) destaca que em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, se observa a ideia central de que o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no que ele chama de “*obuchenie*” e que Oliveira (1995, p. 57) traduz como “processo de ensino-aprendizagem.” É dentro dessa concepção de aprendizado sócio-histórico que algumas correntes teóricas abordam a fundamentação a despeito de como se dá a aprendizagem de uma língua estrangeira, aqui, no caso, o inglês.

Antes de aprofundar nesse tema, é importante contextualizar os conceitos que abrangem o autor Vygotsky em relação aos conceitos pertinentes do aprendizado sócio-histórico. Existem dois eixos importantes a serem considerados: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial (ZDP). Na obra de Oliveira (1995, p. 60), observa-se que:

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Na figura a seguir, é possível ilustrar o processo pelo qual a ZDP ocorre:

**Figura 4:** acontecimento da ZDP



**Fonte:** esquema criado pelo autor, adaptado de Vitgotsky (1999)

Os termos usados no esquema ilustrado acima são definidos da seguinte forma: (i) espaço é o local nível atual de desenvolvimento e o nível potencial alcançável com ajuda; (ii) área de aprendizagem ativa é o momento em que o aluno é desafiado a superar seus limites atuais; (iii) Interação social enquanto concepção de um processo coletivo; e (iv) a importância da mediação, ou seja, da orientação ou ajuda fornecida por outra pessoa, para o desenvolvimento cognitivo.

Em um primeiro momento, é dito que os processos do desenvolvimento infantil não são dependentes do aprendizado, pois este é visto como um processo externo que acontece porque há desenvolvimento, ou seja, só temos aprendizado se o desenvolvimento estiver acontecendo. O que quer dizer que só se observa o aprendizado quando o “desenvolvimento atinge seu estágio de conclusão, ou seja, o desenvolvimento acontece antes do aprendizado. Para uma pessoa aprender alguma coisa, ela tem que já ter que ter alcançado um nível de desenvolvimento mínimo para o aprendizado”. (VITGOTSKY, 1999, p. 84)

Novamente para Oliveira (1995), desenvolvimento progride não tão rápido quanto o aprendizado, visto que a ZDP é um domínio a princípio psicológico, em atualização constante. Para ilustrar isso, é importante trazer à luz o conceito de Moran (2000), sobre aprendizagem significativa, cujo qual o autor usa para se referir ao processo pelo qual os alunos aprendem novos conceitos e habilidades e os relacionam aos conhecimentos e experiências já adquiridos.

O conceito de que o aprendizado é desenvolvimento é o segundo momento. Afirma-se que o ato de aprender e desenvolver são simultâneos, aprender é aumentar o repertório de comportamentos assim que o desenvolvimento está acontecendo. E no terceiro momento Vygotsky apresenta uma concepção não extremista: ele combina os dois pontos de vistas citados acima, dizendo que embora vejamos o desenvolvimento e aprendizado estejam acontecendo, eles atuam de maneiras diferentes e um influencia o outro.

Para concluir, essas três diferentes concepções, que são tentativas de compreensão desta relação, propõe-se uma solução para esta interrelação, na qual aprendizado e desenvolvimento caminham juntos desde o início da vida de um homem, muito antes de qualquer estimulação externa, como por exemplo, a escola.

De acordo com Foster e Ohta (2005), o desenvolvimento linguístico ocorre em um ambiente social, totalmente ligado à forma como o aprendiz faz o uso da língua com interação social. Liz (2015) afirma que, nessa linha de dedução, o conhecimento não pertence ao sujeito nem ao objeto, mas que surge a partir dessa relação, tanto pelo ambiente quanto no social em que o sujeito se insere. A partir disso, “o desenvolvimento linguístico, portanto, está estreitamente conectado ao uso da língua durante a interação.” (LIZ, 2015, p. 26).

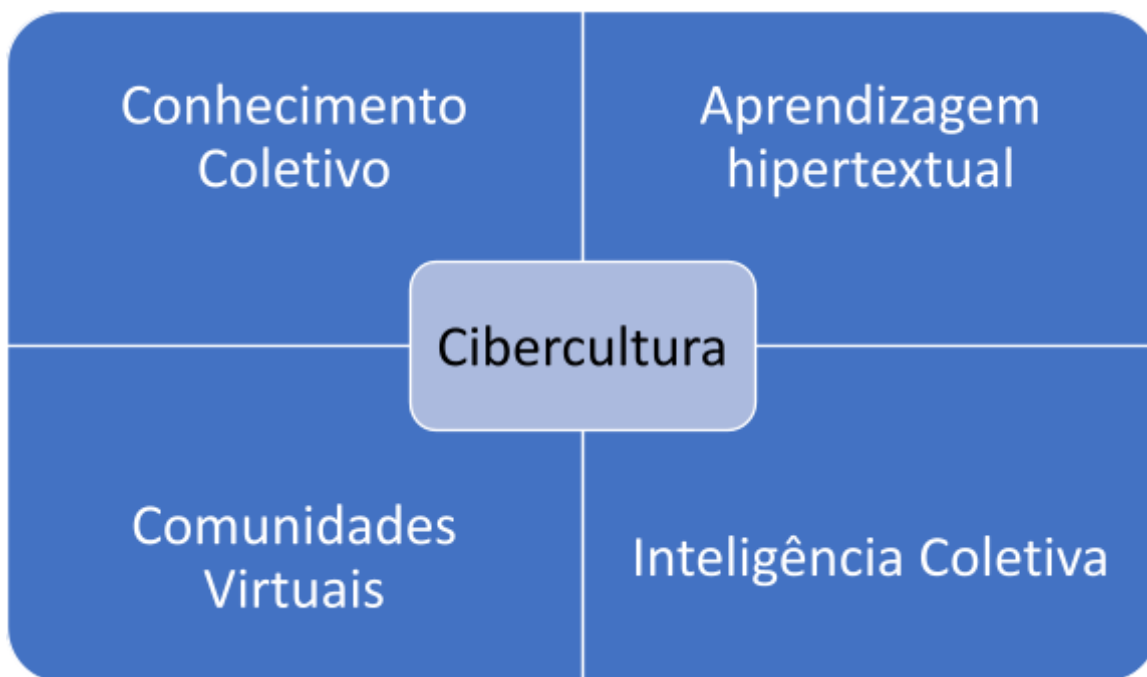
Teórico e especialista em linguística, na área de aquisição de um novo idioma, Kraschen (1987) corrobora o que aborda Vygotsky, estreitado pelas falas de Liz, Foster e Ohta. Kraschen (1987) afirma que a forma como as habilidades comunicativas se desenvolvem é resultado do sujeito com o meio social em que se insere, e, no contexto hodierno, o meio social é na internet.

No campo tecnológico, o mundo atual é conectado, não obstante, a sala de aula também é/deveria ser. A forma de comunicação, através de cartas, telegramas, hoje, se dá através de mensagens instantâneas. A pesquisa pelas enciclopédias e bibliotecas deu lugar ao universo digitalizado e disponibilizado a todos que possuem acesso à internet (NETTO, 2005).

A partir da década de 90, o uso sistemático ficou mais assíduo do computador por alunos e professores de língua estrangeira, quiçá pela criação de softwares interativos que auxiliam no processo de aprendizagem e intermediação didática (LOPES, 2012). Levy (1999) afirma que esse contato informatizado entre homem e máquina é o que definiria a relação educativa nos dias atuais. A sua argumentação sobre a era da informática mudar a forma como as pessoas aprendem e comunicam traz implicações e contrastes para a educação.

Levy argumenta que a era da informática traz consigo novas possibilidades para a educação, como acesso a informações e recursos de aprendizagem em larga escala, e a imagem abaixo ilustra os seus conceitos, explicados em seguida:

**Figura 5:** Contribuições de Levy no contexto das TDIC



**Fonte:** Esquema criado pelo autor, adaptado de Levy (1999)

A relação de quatro termos da figura 5 acima regerem o eixo central, denominado de Cibercultura, se dá pelo fato de os 4 fatores culminarem em uma ampla rede, hoje conhecida como internet, mas que no âmbito educativo se cria e se ramifica na cibercultura. Para Levy (1999), a cibercultura é o conjunto de práticas, valores e conhecimentos que surgem a partir do uso da tecnologia da informação e da comunicação.

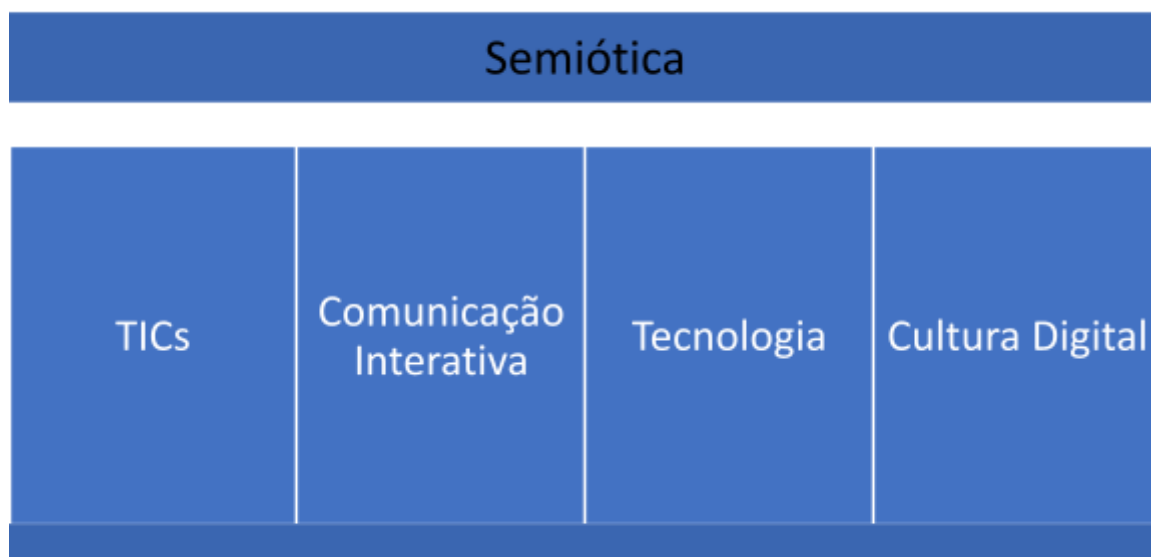
Já a denominação atribuída a conhecimento coletivo é devido ao fato de o autor defender a criação, por intermédio das TDIC, de novas formas de conhecimento, com compartilhamento em tempo real e colaboração assistida. Já a aprendizagem hipertextual, Levy (1999) afirma que as tecnologias da informação estão mudando a forma como as pessoas aprendem, permitindo que elas naveguem por diferentes fontes de informação e construam seu próprio conhecimento de forma não linear.

Por fim, o autor define comunidades virtuais enquanto não-locais (ou então locais distantes), em que ainda assim a distância permite o compartilhamento de informações, para posterior agregação. E inteligência coletiva é, em si, a capacidade de grupos de pessoas se unirem e juntos trabalharem para a solução de problemas, a depender da complexidade.

Esses conceitos são importantes para compreender as mudanças que as tecnologias da informação estão trazendo para a educação e para a sociedade como um todo.

Na perspectiva de Santaella (2002), a semiótica é englobada em termos correlatos aos de Levy, conforme a figura abaixo:

**Figura 6:** esquema da semiótica



**Fonte:** esquema elaborado pelo autor, adaptado de Santaella (2002)

Esses conceitos são importantes para compreender a abordagem da autora, que busca compreender as mudanças trazidas pelas tecnologias da informação e da comunicação para a cultura e a sociedade.

A semiótica, englobada na figura acima, é fundamental para compreender a relação entre o significado e o símbolo em nossa cultura, que, no contexto hodierno, se faz no digital. Já as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), nesse trabalho, doravante TDIC, a autora traça o termo enquanto uma parte fundamental da cultura digital e como uma força influente na sociedade contemporânea (2002).

A comunicação interativa é traçada a partir da forma como as pessoas se comunicam e constroem relacionamentos, sobretudo no âmbito escolar/acadêmico. Por fim, a cultura digital e a necessidade de seu entendimento e influência na sociedade. A cultura em questão está mudando a forma como as pessoas se relacionam e se comunicam, por conta das mídias sociais.

As mídias sociais são definidas como uma variedade de aplicações online que se desenvolvem sobre os fundamentos tecnológicos e ideológicos da Web 2.0. Esses aplicativos baseados na Internet facilitam a comunicação, interação e colaboração humana, permitindo a troca e criação de conteúdo gerado pelo usuário (DABBAGH; KITSANTAS, 2012).



Tendo em vista o fato de o mundo atual estar se mostrando cada vez mais conectado por meio das TDIC, não obstante, a sala de aula também conseqüentemente deveria ser.

Silva e Schimiguel (2013) falam que a decorrência tecnológica, aparada pelo advento da globalização, corrobora o processo de aperfeiçoamento, por parte das IES (Instituições de Ensino Superior), na integração de TDIC aplicadas ao ensino. Nesse sentido ainda Silva e Schimiguel (2013, p.3) apontam que:

Em se tratando de Educação, a evolução não acontece de modo diferente. Ao longo do tempo, surgem diferentes metodologias, correntes teóricas e também equipamentos diversos, sempre buscando proporcionar melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. Do pergaminho aos e-books, do quadro negro à lousa interativa, da prática conservadora à progressista, as inovações na esfera educacional não possuem limites.

Assim, é possível perceber na fala dos referidos autores que a presença de diferentes tecnologias, bem como o incremento de equipamentos diversificados trouxe novas possibilidades, além de possibilidades no aumento da qualidade do processo de aprendizagem.

No delimitado da língua estrangeira inglesa, Beaugrande (2002) cita que, ao comparar espaços tradicionais de ensino, os atuais laboratórios informatizados propiciam aos aprendizes um ambiente mais rico para a aquisição da língua, visto que muitos sites da web permitem o acesso à informação por meio de recursos digitais de textos, áudio, vídeo, imagens gráficas, animações, entre outros. Em contraponto, Paiva (2001) completa que os professores se queixam de problemas de ordem da vida escolar, de seu desempenho limitado e da precariedade de suas condições de trabalho. “Neste contexto, não é raro ver o professor de inglês circunscrito ao uso da lousa e do giz como únicas tecnologias” (SANTOS; BEATO; ARAGÃO, 2010, p. 2).

É importante dizer que, por considerar os alunos nativos digitais, nada adianta que ele possua um smartphone ou dispositivo digital se não houver instigação para que se desencadeie uma prática social, a partir daquele contexto (PAIVA, 2008).

Em toda sumarização do tópico, chega-se ao ponto que o intermédio da tecnologia o permite evidenciar: as metodologias ativas, que propiciam, por meio da tecnologia, o protagonismo discente frente ao seu processo de aprendizagem. Berbel (2011) fala que elas têm o potencial para despertar a curiosidade, ao passo que haja a inserção na teorização de novos elementos ao campo da sala de aula. É um processo que tira o professor do centro, do expositivo tradicional, e coloca não só os alunos, assim como também suas contribuições, em evidência para que se objetive a percepção de competência e de pertencimento.

Tais tecnologias, mediadas por essas metodologias, propiciam uma interação conteudista focada na interação de múltiplos formatos, como documentos, vídeos, imagens, além da interação digital entre os alunos, já presente em outras relações (HUANG; TLILI; *et al.*, 2020).

Huang *et. al* (2020) citam que as atividades síncronas e assíncronas, no ambiente virtual, vão promover um desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, assim como reforçar as relações pessoais dos integrantes que compõem esse processo. É necessário, no entanto, ter cuidado. Rabella (2018) alerta que a tecnologia cria oportunidades e riscos na mesma medida.

(...) um acesso mais amplo à informação facilita a aprendizagem, mas também deixa em aberto a questão de disseminar informações inverídicas ou com pouca credibilidade. O uso de mídias sociais deixa mais fácil o contato com amigos a qualquer momento, só que ainda assim, de forma simultânea, expõe uma grande gama de dados pessoais para usos não autorizados, além de facilitar hábitos evasivos de *bullying* (*cyberbullying*) e pressão<sup>2</sup> (RABELLA, 2018, s/p).

Para tanto, é importante ter em mente os pontos positivos e negativos, para um uso consciente da tecnologia, seja em sala de aula, seja na comunicação diária e social. Ainda na perspectiva atual de metodologias ativas, a nova forma digital integrou o nicho educacional, o que colocou em evidência a escola sintonizada a tais mudanças. Silva (2016) completa que o ensino conduzido dessa forma, pela forma digital, apresenta-se de um jeito mais interessante para o aluno que aprende, por isso, há a necessidade de a escola acompanhar tais mudanças, adaptando-as para o digital (MACEDO; CARVALHO, 2018).

Leffa (2016, p. 153) afirma: “não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos dela”. Para fundamentar a fala da autora, é necessário trazer à luz o conceito de Web 2.0, como se observa na figura 4, e que se mostra difundido no campo acadêmico por conta das potencialidades trazidas pela internet enquanto campo prático, facilitador e mediador na esfera educacional.

**Figura 7** – O conceito Web 2.0 relacionado às suas aplicabilidades

---

<sup>2</sup> Tradução livre de “(...) wider access to information eases learning, but it also enables the spread of low-quality and unreliable information. The use of social media makes it easier to connect with friends at any time, yet it simultaneously exposes a great deal of personal data to unwarranted use, and facilitates more pervasive forms of bullying and harassment.”



Fonte: Esquema criado pelo autor adaptado de Costa *et. al.* (2015)

De acordo com Costa *et. al.* (2015), após analisar de forma descritiva um questionário de 234 respondentes (estudantes), a Web 2.0, no contexto de aprendizagem, abarca o compartilhamento de vídeos, fóruns wikis e redes sociais. Viabilizando um contexto de aprendizagem colaborativa, que se dá através de interações sociais, os autores apontam que a melhora da aprendizagem se deu por conta da referida ampliação do espaço sala de aula para lugares interessantes e complementares a aulas.

Para isso, Gohn (1999) completa que, ao pensar nessas oportunidades de ganho de aprendizagem, experiências em contextos externos à sala de aula, o aluno possa utilizar ferramentas que dialogam de forma mais efetiva com o processo de aprender. No mesmo intuito, Nunan (1989), ao falar que “compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto sua atenção está principalmente focada no sentido e não na forma” (p. 10), se alinha ao objeto principal: a aprendizagem de LI nos meios digitais.

Paiva (2001) fala que o ensino de LI enfrenta seus desafios enquanto padrão hegemônico, contudo, para Walsh (2005) e Anjos (2019), há a necessidade de desconstrução do metódico, do expositivo, considerando as possibilidades existentes para que o ensino seja possível, agradável e eficaz.

Em seguida, as aulas de LI serão analisadas sob um aparato pandêmico, levando em consideração as já citadas dificuldades, em detrimento de como foi conduzido o supracitado ensino.

#### **2.4. Pandemia e as aulas remotas de língua inglesa: um panorama**

Após o surgimento de um vírus conhecido, mas com uma nova variante, o SARS-COV-19, o mundo teve de enfrentar, de forma inédita, isolamento social, precauções sanitárias e a forma de lidar com situações cotidianas de forma remota. Na educação, em todas as esferas, não foi diferente. No Brasil (2020), o ministro da saúde, à época Luiz Henrique Mandetta, declarou emergência de saúde pública, através da portaria 188, de 03 de fevereiro de 2020, no diário oficial da união.

Não obstante, os demais ministérios também se manifestaram. O MEC, (BRASIL, 2020), por meio da portaria de número 343, data de 17 de março de 2020, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020, s/p).

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020, s/p).

Da referida publicação, do art. 1º, dois parágrafos não foram trazidos para esse trabalho por conta de eles acederem a cursos de medicina e comunicação por parte das escolas/instituições de ensino.

Conforme cita Oliveira (2020), a forma de ensino, repassada aos alunos, como maneira de assistir às aulas e acompanhar os conteúdos, foi a recomendação do uso de tablets, notebooks, celulares, desde que conectados à internet. Já os professores, de acordo com essa autora, tiveram como “plateia” uma câmera para gravar os conteúdos, compartilhar com os alunos. Mas ainda assim, na esfera pública, muitos professores conseguiram apenas se organizar para montar o material de apoio teórico, conhecido em Minas Gerais como PET – Plano de Ensino Tutorado.

Para entender o panorama de como se deram as aulas remotas, de língua inglesa, na visão científica, foram pesquisados no portal de periódicos CAPES alguns descritores: “TDIC”; “Língua Inglesa”; “Ensino Remoto”; “Aprendizagem de inglês”, a fim de interpretar esse universo na visão de outros autores. O levantamento dos artigos no referido portal de periódicos pode ser conferido no quadro 2:

**Quadro 2:** Relação de Pesquisas sobre LI em tempos de pandemia

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>
O WHATSAPP COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: uma abordagem para o período pandêmico?	Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE COVID-19	Evandro Rosa de Araújo
OUVINDO PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19: ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto e propostas do estado da Bahia	Evellin Bianca Souza de Oliveira
ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: tecnologias e práticas pedagógicas em cursos de idiomas	Laura Virgínia Tinoco Farias
PERCEPÇÕES ACERCA DO USO DO GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Josemare de Nazaré Sousa da Silva
INTERAÇÕES COTIDIANAS EM LÍNGUA INGLESA DE FORMA REMOTA: desafios e perspectivas	Igor dos Santos Mota; Gilcélia Santana Pires; Iranildes Almeida de Oliveira
DESAFIOS SOBRE O ENSINO REMOTO: percepções sobre a plataforma google classroom no ensino-aprendizagem da língua inglesa	Luana Joice Nascimento dos Santos

**Fonte:** elaborado pelo autor (2022)

Com a finalidade de apresentar possibilidades para o ensino de língua inglesa no contexto pandêmico, Oliveira (2020) traz à luz a pesquisa sobre o uso do WhatsApp nas aulas, com o objetivo de ajudar os alunos na pronúncia, além de revelar que o ensino mediado pelas plataformas de vídeo chamada não estavam viabilizando um aprendizado significativo.

Através do conceito de Moran, Masetto e Behrens (2000), que, com a chegada das novas tecnologias, a escola pode se transformar em um conjunto de espaços ricos e de aprendizagens muito significativas, presencial ou online, desde que valorizando a autonomia para que o professor aproveite essas potencialidades das tecnologias disponíveis para “motivar os seus alunos a aprenderem de forma atuante e independente” (p. 31), a autora

debate acerca da não só da inclusão, por parte da escola, dos estudantes no mundo digital, mas tornar qualificados os profissionais da educação para utilizar os novos recursos tecnológicos digitais disponíveis de maneira adequada, criativa e pedagógica.

No universo de sua pesquisa, Oliveira (2020) elenca que o recurso de principal acesso aos estudantes, doravante participantes do estudo, era o WhatsApp, um aplicativo de mensagens instantâneas. A iniciativa para o seu uso partiu da dificuldade dos alunos, em distanciamento social, em pronunciar palavras para a consecução de atividades das aulas de inglês.

Desta forma, recorreu-se ao whatsapp para o envio das palavras que apresentavam dúvidas quanto a pronúncia, por parte dos estudantes, e o reenvio do áudio, por parte da professora, além de materiais complementares que pudessem auxiliar os alunos, como: imagens e links (OLIVEIRA, 2020, p. 25)

O referido artigo teve por objetivo “habilitar os estudantes a falarem em inglês; utilizar o WhatsApp para o ensino da pronúncia da Língua Inglesa; e aprimorar a pronúncia dos estudantes” (p. 26).

De acordo com os resultados, a autora refletiu acerca do uso do aplicativo mensageiro na esfera educativa, concluindo que a ferramenta foi “útil e eficaz para o ensino de pronúncia do idioma alvo e houve uma melhora considerável na pronúncia de algumas palavras em inglês por parte dos estudantes” (OLIVEIRA, 2020, p. 28).

Já o artigo que expressa a visão de professores acerca do uso de tecnologias para o ensino de inglês, abarca a visão da necessidade de a tecnologia estar presente no âmbito da sala de aula, que, com a inércia da pandemia, provocou a obrigatoriedade dos recursos digitais. No trabalho de Oliveira (2020), a visão de professores do ensino médio é analisada a partir do conteúdo de suas falas, com o fim de corroborar o conceito de que a tecnologia, em sala, deixaria as aulas mais atrativas, com maior engajamento por parte dos alunos, conforme sugerem Andrade et al (2016), quando convencionam conceitos acerca dos nativos digitais – doravante alunos – vivenciarem os processos de aprendizagem, atualmente.

Em relação aos participantes do estudo de Oliveira (2020), 4 professores esboçam suas práticas. Embora o número seja baixo, a autora informa que os participantes mantêm contato, em média, ‘com 1000 alunos, o que, de forma epistemológica, traz conceitos e visões de suas vivências com os alunos’ (p. 60).

Quando perguntados sobre quais tecnologias os professores passaram a adotar após a migração para as aulas remotas, 3 professores alegaram usar ‘Ferramentas do Google (Gmail, Google Classroom, Google Docs)’; enquanto 1 professor alegou usar apenas ‘WhatsApp’. (OLIVEIRA, 2020, p. 154).

Ao responderem se os estudantes demonstram estarem familiarizados com as ferramentas digitais utilizadas, 3 professores afirmam que a maioria, sim, ao passo que 1 professor afirma que não, os alunos não estão familiarizados, (OLIVEIRA, 2020), o que ratifica o conceito de Andrade et al (2016) ao se referir aos estudantes do contexto atual de nativos digitais, ou seja, de estarem familiarizados com o ambiente digital.

Paiva (2008) considera, no entanto, que por mais que a familiaridade com os meios digitais não garante uma proficiência, sobretudo nos ambientes digitais voltados ao aprendizado, esse tipo de ensino reforça a prática social, aqui tida por prática educativa, como intermediadora de saberes, a fim de orientar e apresentar ao aluno as possibilidades que, dentro do universo digital, a educação pode lhe proporcionar.

Em consenso com os participantes do estudo de Oliveira (2020), os 4 professores afirmaram que a principal dificuldade, enquanto professores, foi a Compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Na visão de Foster e Ohta (2005), isso pode ser justificado por conta de os autores sugerirem que o desenvolvimento, em uma determinada esfera linguística há de se dar via ambiente social, coisa que a pandemia impossibilitou.

De acordo com Liz (2015, p. 26) “é preciso refletir sobre a atual conjuntura social tecnológica que está instaurada na educação, promovendo o uso das TIC como instrumentos de suporte à prática pedagógica, as quais favorecem a interação, motivação na diversificação e potencialização das relações sociais.”

Como conclusão, a autora conclui que as aulas, na pandemia, embora auxiliadas por softwares de videochamada, revelaram uma falta de adequação, por parte dos alunos, em compreender o conteúdo de língua inglesa. O estudo chamou atenção, na esfera pública, para o investimento em aparelhos tecnológicos, mas, não só, também a “preparação de professores e estudantes para utilizá-las em sala de aula, para um melhor resultado também fora dela.” (OLIVEIRA, 2020, p. 160).

Num âmbito externo à sala de aula, conhecido e tratado por extracurricular, Farias (2020) investiga as práticas pedagógicas em cursos de idiomas. No universo de investigação em questão, a autora aborda que a plataforma optada para continuidade das aulas foi o Zoom, também aplicativo de web-conferência.

Na perspectiva de Moran (2000), o professor tem/deve ter um leque de disposições comunicativas, sejam presenciais ou não. A mediação via ambiente de web-conferência capacitou a interação entre professor e aluno, durante aulas em tempo real, e possibilitou o engajamento, a troca de experiência e, sobretudo, o contato Farias (2020).

Nessa lógica o autor supracitado ainda aponta que

Percebemos então que através da Internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender não somente nas aulas presenciais, mas também no ensino remoto, já que muitos são os caminhos, que dependerão também de alguns aspectos em que o professor se encontrar e que são aqui considerados, a exemplo: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor ministra por semana, apoio da instituição vinculada (FARIAS, 2020, p. 68).

Por fim, Farias (2020) encerra mostrando que as possibilidades adaptadas à realidade remota são inúmeras, mais interessantes do que a simples exposição de um conteúdo teórico. A escolha e opção por jogos, recursos interativos, montagem de mapas mentais digitais e exposição dos trabalhos via ambientes virtuais possibilitaram estratégias marcantes na trajetória dos alunos, enquanto aprendizes da língua, num lugar comum a eles: o digital.

Silva (2020), ao analisar o uso do *Google Classroom* como ferramenta de aprendizagem durante o distanciamento social, pontua os prós e contras do uso da plataforma em questão. De acordo com a autora, existe uma diferença entre realidade escolar e vida social dos estudantes. Com isso, a dificuldade maior, durante o isolamento, foi implementar uma ferramenta cuja qual ninguém tinha conhecimento por nunca ter sido instigado a usar.

O software em questão é uma ferramenta gratuita do Google, que permite organização de alunos em turmas, criação de atividades, correção via rubrica, *feedback* comunicativo, entre outros benefícios (FONSECA; VAZ, 2016). Tudo isso posto, a autora analisa opiniões de estudantes de LI sobre o Google Classroom.

A princípio, os estudantes participantes do estudo consideraram o sistema um pouco dubio, por não deixar evidente se determinada entrega tinha sido realizada. Em contraponto, opiniões positivas registraram que o controle de atividades, consulta instantânea ao material do aluno (apostila entre outros anexos), foi algo que agradou os alunos. O que surpreende é o fato de, no questionário do estudo, de 19 estudantes, apenas 2 tiveram contato com o Google Classroom antes da pandemia. Os outros 17, não. Em seguida, sobre o nível de dificuldade, 14 estudantes consideraram 'Fácil' o acesso à plataforma, enquanto 3 consideraram 'Razoável' e 2, 'Difícil'. Em relação a qual atividade os alunos tiveram mais dificuldade em executar, 'Anexar Arquivos' foi a mais votada, com 14 respostas (Silva, 2020).

De forma sintética, a autora considerou a pandemia como fator de inércia para a educação, trazendo a necessidade da reinvenção, pensamento crítico e, acima de tudo, controle emocional. De forma específica ao Google Classroom, os alunos consideraram a plataforma como algo que fomentou a autonomia, coisa importante e atual. Por fim, a autora sugere o repensar de práticas voltadas ao alunado com vieses tecnológicos.



Com a preocupação de manter o engajamento de alunos via interação por língua inglesa, Mota, Pires e Oliveira (2020) propuseram o estudo sobre as interações cotidianas no idioma em questão.

Por motivo de força maior, a migração para o formato digital também foi uma realidade para esse universo pesquisado, contudo, em vez de optarem por um ambiente virtual mais formal, os autores constatam que o projeto foi conduzido através do Facebook e WhatsApp com mais assiduidade, ao passo que, de forma sazonal, outros aplicativos, como os de web-conferência Zoom e Google Meet, também foram utilizados.

Com uma interação variada, através de dinâmicas prévias para uma atividade voltada aos objetos de cada estudo, os autores se basearam no conceito de Oliveira e Reis (2017), que preza por um dialogismo e troca de experiências que fazem mais sentido ao sujeito aprendiz. A partir disso, é possível receber um feedback da turma e saber se a atividade pensada para aquela aula poderá ter desempenho satisfatório ou não.

Tendo em vista a opção do digital como único meio viável para a realização das atividades, “as novas aprendizagens sobre a língua, sobre a vida em pandemia, as novas aprendizagens sobre as plataformas, os novos problemas (...) modificaram as pessoas” (MOTA, PIRES e OLIVEIRA, 2020, p. 232). A partir dessas novas experiências, os autores concluem que a realização e criação de cursos nesse formato pode abranger e possibilitar mais pessoas a aprenderem e interagirem em uma nova língua.

Por fim, o último artigo analisado neste panorama aborda as percepções de aprendizagem em detrimento do uso do Google Classroom. Santos (2020) aborda a questão de o professor saber manusear e pensar em estratégias inteligentes em relação ao uso de hardwares e softwares na condução de aulas e/ou atividades, opinião consonante a Moran (2000). Ao analisar o local em que a condução das aulas passou a ocorrer, a autora aborda a aprendizagem colaborativa, que consiste “quando dois ou mais indivíduos tentam aprender ou aprendem em grupo, colaborando com o aprendizado entre eles” (SANTOS, 2020, p. 9).

Sobre o local em que ocorre / deve ocorrer a citada aprendizagem colaborativa, a autora cita o Google Classroom, apresentando as características da plataforma, já citadas por Fonseca e Vaz (2016).

O universo abrangido no estudo de Santos (2020) engloba 37 alunos, que variam a faixa etária de 14 a 18 anos. Grande parte dos alunos, de acordo com o estudo, sentiu dificuldade ou teve algum impedimento em relação ao uso do programa educativo. Falta de memória/espço, não conhecimento da ferramenta e timidez foram motivos elencados pela

autora que justifica as dificuldades. O que difere do gosto pela disciplina de língua inglesa, pois 94% gostam da disciplina, ao passo que 6%, não.

Quando perguntados sobre os motivos que não engajam os alunos nas aulas remotas, via *Google Classroom*, os participantes respondem que a sala de aula propicia o contato direto, o uso do livro didático, enquanto o acesso à apostila digital não agrada o processo de leitura. Outro problema relatado é a convivência familiar, que vez ou outra interrompe o momento da aula para pedir um favor, desviando a atenção do aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. (SANTOS, 2020).

Entretanto, vale destacar que “alguns expuseram que a dificuldade se deve pelo fato da não participação da aula online, na qual a professora explica o conteúdo e outros por não estudar o material de apoio disponibilizado pelo professor regente na plataforma” (SANTOS, 2020, p. 16). A autora ainda reforça que a dificuldade, por mais que presente no discurso dos alunos e também nas respostas objetivas, pode ser devido ao fato de o aluno não procurar suporte didático, por parte do professor, na realização das atividades que alegam serem difíceis.

Nota-se o empenho dos alunos em atividades que constam de vídeos explicativos, atividades gamificadas, contribuição/réplicas com comentários, o que reforça a pluralidade de recursos no ambiente virtual, que favorecem a aprendizagem (MORAN, 2000).

A partir do estudo realizado, Santos (2020) sinaliza que a troca de conhecimentos no ambiente digital, embora tido como fator dificultador, facilitou muitos processos, além de atualizar práticas docentes inéditas aos alunos, porém mais significativas, finalizando, assim, que a plataforma *Google Classroom* possibilita uma aprendizagem em consonância com os objetivos propostos pelo formato atual existente.

O projeto extracurricular a ser pesquisado neste trabalho pertence à esfera escolar, porém com um modelo de aulas diferente. Ainda assim, é importante e necessário trazer para este tópico as vivências da vida escolar remota, advindas do ineditismo viral e precauções de segurança à vida. Hodges et. al. (2020) afirmam que o ensino remoto, doravante Ensino Remoto Emergencial, contrasta com algumas teorias estruturalistas do ensino online, usado para educação a distância ou ensino híbrido, no entanto, as metodologias devem ser separadas, visto que esses dois últimos são comumente aplicados em ensino superior ou ensino médio em países mais bem estruturados em relação à tecnologia e ao uso delas. No capítulo 4, os artigos citados acima servirão de arcabouço teórico para realizar as análises das falas dos participantes sobre as concepções de aprendizagem que cada aluno teve em relação ao ensino remoto.



# 3

## METODOLOGIA

A metodologia compreende os métodos a serem investigados, sobretudo pelo intermédio da ciência. Assim sendo, entende-se que, tal como assume MINAYO (1993):

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (p. 2).

É por meio da ciência que se pode descrever, explicar, generalizar e prever os fenômenos que habitam a sociedade, com caráter objetivo, ou seja, sem influências pessoais de quem investiga (ALVARENGA, 2012). Por sua vez, Larroca, Rosso e Souza (2005) afirmam que a pesquisa demanda uma reflexão contínua e exigente, havendo a necessidade de se ter sustento teórico e aparatos metodológicos bem definidos, para o bom desenvolvimento do estudo.

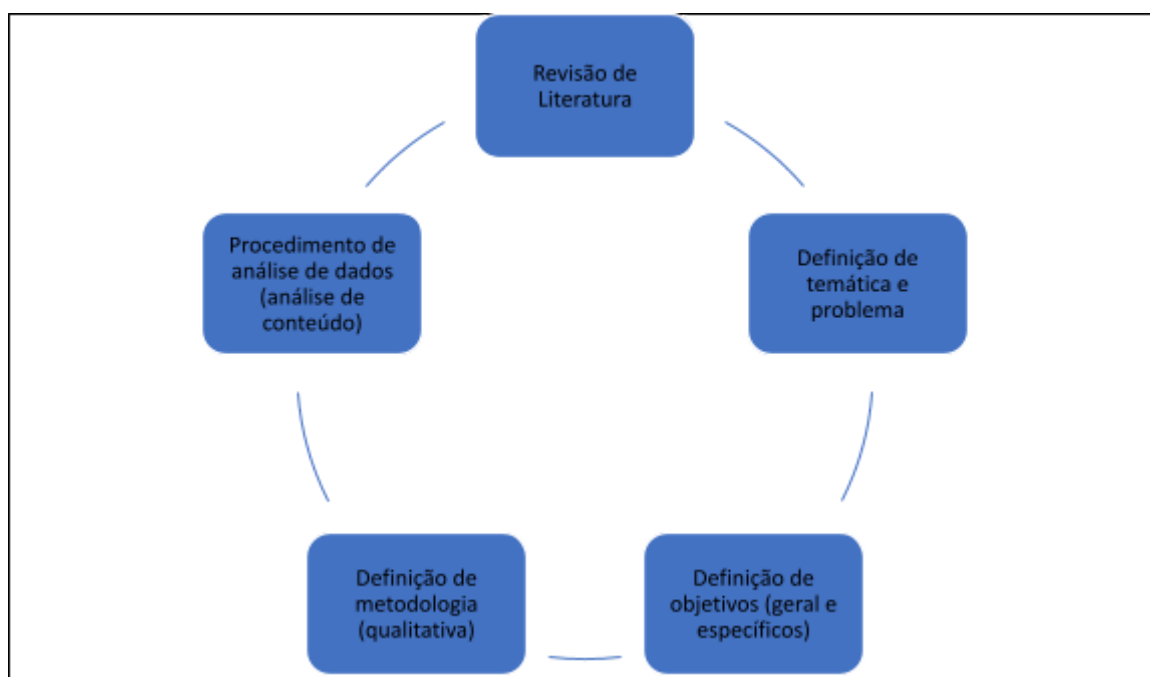
Para tanto, neste capítulo serão apresentados os caminhos que a pesquisa percorreu, a fim de explicar as metodologias que foram subsídios que auxiliaram o processo da investigação proposta.

### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Métodos, que são, de forma abstrata, viabilizados, a fim de permitir que o pesquisador alcance sua investigação, são formas de nortear o processo de investigação científica (GIL, 2008).

A Figura 8 apresenta os passos iniciais do presente projeto de pesquisa:

**Figura 8** - Esquema de pesquisa



**Fonte:** elaborado pelo autor

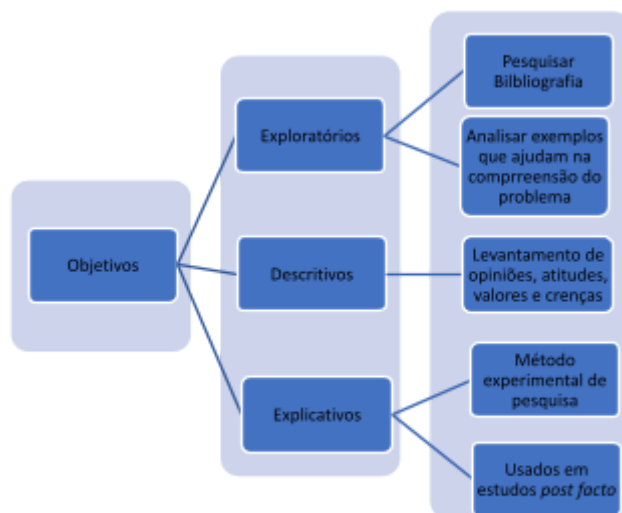
A definição da temática e problemática de pesquisa, primeiro quadro da Figura 5, ajuda a relacionar as áreas de interesse do pesquisador com a área a ser pesquisada. Para tanto, precisa-se da formulação do problema, que será a pergunta a ser respondida no processo de pesquisa (PRAÇA, 2015).

Em seguida, o segundo quadro mostra a definição dos objetivos, que constituem a finalidade do estudo, tanto o geral quanto o específico (CIRIBELLI, 2003). Não obstante, caminha-se para a revisão de literatura, em que discussões teóricas foram levantadas através de prévia definição do estado da arte a ser considerado.

Após a Revisão da Literatura ter sido considerada, foi necessário delinear ferramentas de pesquisa (como será feita a condução do grupo de discussão discente e tratamento dos dados), para que se chegasse e focasse no grupo da população da pesquisa. Em seguida, definição do grupo a ser pesquisado (população): quantos alunos; quais séries, quais escolas, idades, total de escolas abrangidas, liberação do comitê de ética (TCLE & TALE) para execução dos grupos de discussão com os alunos participantes, coleta dados da pesquisa, transcrição das gravações, tratamento e análise dos dados para finalmente caminhar para o relatório de análises e discussão, com base no material obtido.

Por sua vez, no que compete aos objetivos, Nascimento e Leite (2015) apresentam três tipos, conforme explicitado na Figura 9:

**Figura 9** – esquema de objetivos de pesquisa



**Fonte:** esquema criado pelo autor, adaptado de Nascimento e Leite (2015).

Para o presente trabalho, o objetivo adotado foi o descritivo, que, conforme mostra a imagem acima, tem por finalidade o levantamento de opiniões, atitudes, valores e crenças, tais quais serão fundamentais para a discussão em grupo, para se ter o texto de referência para futura análise de conteúdo, que será o procedimento adotado para análise dos dados.

### **3.2. Tipo de Pesquisa**

De caráter participativo, o investigador, conforme sugere Alvarenga (2012), deve estar inserido no universo cujo qual será objeto de estudo. O método de investigação participativo consiste no convívio do pesquisador com o grupo a ser pesquisado. Tal convívio facilita a compreensão de vivências falas, tal como sua interpretação (ALVARENGA, 2012).

Para esse estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa. De acordo com Gunther (2006), a pesquisa qualitativa tem um enfoque social, como um ato subjetivo de construção, sem objetivo de generalizar. Devido também ao número de alunos não ser expressivo, a opção pela pesquisa quantitativa poderia se tornar inviável. Ademais, a pesquisa qualitativa não segue um modelo único, diferente da quantitativa, por métodos de variáveis, então, acredita-se que, para essa pesquisa, os subsídios para responder à problemática serão possíveis a partir de dados obtidos de natureza qualitativa (GUNTHER, 2006).

### 3.3. População

Como procedimento sugerido por Marconi e Lakatos (2003), após a definição da escolha do assunto, objeto da pesquisa, foi possível determinar a população da pesquisa e o universo a ser pesquisado. Tal determinação é o que fez com que a coleta de informações propiciasse um material sólido para futura análise de dados, presente no capítulo 4.

Tendo em vista que a pesquisa se insere em um curso de língua inglesa no contexto extracurricular, considerou-se, portanto, que os alunos participantes estavam em idade escolar, embora fossem de séries distintas. O curso é uma parceria entre uma entidade educacional do Sul de Minas com uma empresa de comunicação jornalística, com atuação na mesma região. São objetivos do projeto: (i) possibilitar aprendizagens múltiplas; (ii) possibilitar aprendizagens digitais; (iii) desenvolver autonomia e disciplina; e (iv) contribuir com discernimento e ciência às questões sociais atualmente presentes e em pauta.

Matriculados no curso em questão, encontravam-se trinta e quatro alunos, com idades que variavam de 12 a 17 anos, cursando entre o nono ano do ensino fundamental II e 2º ano do ensino médio. Ao prosseguir com as atividades acadêmicas, fatores como assiduidade e participação fizeram com que esse número diminuísse bastante. A expectativa de participação, por se tratar de um estudo qualitativo, ressalvada aqui a preocupação com a saturação, era de doze pessoas (quantidade de alunos que continuou no curso, mesmo após a mudança da modalidade remota para a presencial) para a composição do grupo de discussão discente, equivalente a 35% do número total inicial de alunos. O convite de participação foi enviado a todos os alunos. A ideia inicial de composição dos Grupos de Discussão (GDs) era a montagem de 3 GDs, com 4 integrantes cada. No entanto, 6 alunos optaram por não participar, tendo seu direito assegurado pelo TCLE e TALE. Por se tratar de menores, a pesquisa só pôde ser realizada inclusive após autorização do pai, mãe ou responsável via termo de anuência. Por isso, apenas 6 alunos que quiseram contribuir com suas experiências discentes trouxeram os documentos assinados e foram divididos nos grupos de discussão, posteriormente separados.

Em relação ao procedimento metodológico sobre os grupos de discussão, o quadro 2 elenca a aceitação por parte dos alunos.

**Quadro 3** – Disposição dos participantes nos Grupos de Discussão

Grupo de Discussão 1 (GD 1)		Grupo de Discussão 2 (GD 2)		Grupo de Discussão 3 (GD 3)	
Estudante 1	Aceitou	Estudante 1	Aceitou	Estudante 1	Negou

Estudante 2		Estudante 2		Estudante 2	
Estudante 3		Estudante 3	Negou	Estudante 3	
Estudante 4		Estudante 4		Estudante 4	

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Nesse sentido, considerando a participação total de 6 alunos do curso, a organização dos grupos de discussão teve de ser organizada da seguinte forma: foram criados 2 grupos de discussão, doravante Grupo de Discussão 1 (GD1), com 4 integrantes e Grupo de Discussão 2 (GD2), com apenas 2 integrantes.

Ainda assim, é importante deixar claro que, embora o número reduzido da expectativa de participação seja uma realidade, os conteúdos, a partir das análises interpretadas com a literatura disponível, apareceram de forma alinhada à natureza do estudo: qualitativa, ou seja, sem o objetivo de generalização, contudo, mantendo a função de elencar opiniões acerca dos estudos de inglês em tempos de pandemia, com uso de TDIC, além também de responder a problemática do estudo com o acedimento ao objetivo geral.

### 3.4. Instrumentos de Pesquisa

Em consonância ao problema e ao objeto de estudo, o instrumento de pesquisa utilizado nessa pesquisa justifica-se pela viabilidade e abordagem da pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2003).

O instrumento adotado foi o grupo de discussão. Meinerz (2011) explica que os grupos de discussão são uma prática de investigação social de caráter qualitativo. Os grupos de discussão permitem a compreensão dos sujeitos, tendo por referência os discursos sociais produzidos pelo coletivo, que, no caso, é a população da pesquisa. Os grupos tendem a abrir caminho para a reconstituição das condições sociais e ideológicas em que se desenvolveu o fenômeno investigado. Esse aporte, defende a autora, viabilizou práticas sociais em que os fenômenos investigados viabilizam a pesquisa proposta. Assim, “cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto” (MEINERZ, 2011, p. 492).

Meinerz (2011) explica que há três perspectivas para lidar com o grupo de discussão: (i) distributiva, em que a representação do fenômeno se dá de forma estatística; (ii) estrutural, em que a representação se dá por via do grupo de discussão e; (iii) dialética, em que as



técnicas de pesquisa se ligam à pesquisa-ação, doravante pesquisa participante. Por mais que diferentes, a autora fala que as perspectivas são complementares, pois se relacionam. Por isso, de acordo com o aparato metodológico a ser adotado nessa pesquisa, a condução do Grupo de Discussão se deu através dos tópicos (ii) e (iii).

Weller (2006) afirma que “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (p. 7). Por isso, considera-se que a prática da pesquisa em grupo consista numa conversa guiada pelo mediador, que se dá através de conversas dialogadas.

Ao se pautar na técnica dos grupos de discussão, Meinerz (2011) infere alguns pontos chaves que ajudam no preparo do grupo para a discussão:

**Quadro 4 – Organização esquemática do Grupo de Discussão**

<b>Passo a passo</b>	<b>Finalidade</b>
Espaço	A organização do espaço se faz necessária, pois o local escolhido, que não pode ser neutro, pode afetar os discursos a serem produzidos.
Tempo	Elemento importante para a organização dos discursos a serem produzidos, a autora recomenda a duração de até uma hora e meia.
Grupo	Será definido mediante escolhas organizadas por critérios de idade, sexo, entre outros.
Moderador	Na figura do pesquisador, tem o papel de mediar o grupo, instigar a fala, com o posicionamento de fala e escuta.

**Fonte:** adaptado pelo autor de Meinerz (2011, p. 495-496).

A autora ainda afirma que o número ideal para se propor um grupo de discussão varia entre sete a dez integrantes. Os critérios de escolha foram seguidos de acordo com a organização esquemática, sugerida por Meinerz (2011), presente no quadro 3, na linha ‘Grupo’. As discussões ocorreram em 1 encontro para cada GD, considerando as recomendações metodológicas, presentes no Quadro 3, de tempo e grupo, com o objetivo de estabelecer diálogos e discussões acerca das percepções de aprendizagens que alunos tiveram no ensino remoto emergencial, sobretudo no gerenciamento de estudos de língua inglesa.

### **3.5. Procedimentos para Coleta de Dados**

Esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, por conta de o estudo lidar com seres humanos. O mesmo Comitê aprovou o prosseguimento do estudo em novembro de 2021, sob o parecer de número 5.082.137. Após a submissão, foi encaminhado à instituição, na qual o projeto de aulas de língua inglesa se inseria, um termo de autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada. Após autorização institucional, os alunos do projeto foram avisados, na ocasião, no horário de aulas sobre a eventualidade da pesquisa e foi entregue um comunicado impresso a cada aluno para direcionar ao/à pai, mãe e/ou responsável para que também estivesse/m ciente/s da pesquisa. Após esse primeiro contato, foram preenchidos os dados para compor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que fossem assinados e agendou-se a data do Grupo de Discussão.

O critério de participação no Grupo de Discussão se deu mediante assinatura do TCLE, pelo estudante/participante e TALE, pelo responsável. Ambos os documentos foram entregues aos alunos. Quanto ao TCLE, foi instruído aos alunos que levassem aos pais ou responsáveis para que assinassem e fossem autorizados a participar. Em relação ao TALE, os alunos também tiveram instruções sobre o preenchimento. As eventuais dúvidas foram tiradas, e foi estipulado que o prazo de entrega deveria ocorrer na mesma data que o Grupo de Discussão fosse se reunir.

As aulas do projeto extracurricular estavam no formato presencial, em que os alunos, obedecendo aos decretos sanitários, compareceram ao campus nos dias estipulados, nos horários agendados, para o curso. Mediante autorização da instituição, os grupos de discussão ocorreram em dias letivos, respectivamente, Grupo de Discussão 1, em 16/11/2021, com duração aproximada de 45 minutos e Grupo de Discussão 2, em 18/11/2021, com duração aproximada de 45 minutos. A discussão foi gravada por intermédio de um aparelho celular, através de um aplicativo de gravação de voz apenas, com o objetivo de posterior transcrição. Os riscos dessa pesquisa foram mínimos aos participantes, dentre eles, elencaram-se desconforto e constrangimento. Tal direito foi assegurado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, pois os respondentes possuíam total autonomia em participar ou não da pesquisa, podendo abandonar o processo a qualquer momento. O responsável pelo participante, em eventual desistência, teria sido informado. Também era clara a informação de que a identidade de cada um permaneceria em sigilo, de forma que o anonimato fosse preservado.

A condução da discussão se deu por intermédio da presença do pesquisador, em volta dos participantes da pesquisa. Em posse do roteiro de questões que nortearia a discussão, o pesquisador, à medida que explicava os procedimentos de gravação e participação, ia fazendo

as perguntas, adaptando-as, acrescentando mais informações, sugerindo outras ramificações, a fim de o material dar conta de futuras análises.

No decorrer da discussão, foi necessária uma constante motivação por parte da obtenção das respostas, para que o material tivesse conteúdo plausível de análise.

Em seguida, houve a transcrição para que se chegasse ao texto de referência e interpretação dos conteúdos das falas, para finalmente análise de conteúdo, conforme explicado no tópico seguinte.

### **3.6. Procedimentos para Análise de Dados**

Depois de coletadas as respostas no Grupo de Discussão por meio de gravador de voz, foi feita a transcrição, procedimento recomendado por Duarte (2004), pelo *Google Docs*, a partir da digitação.

“A análise da fala é essencial, e para isso partimos das significações, aqui entendidas como a articulação de sentidos e significados” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52). A partir das transcrições realizadas, o texto recebeu um tratamento a fim de excluir algumas marcas de oralidade, tais como: ‘né’, ‘hm’, ‘sabe?’, entre outros termos, com o objetivo de se ter um texto de fidedignidade, conforme recomenda Duarte (2004).

Ao seguir as instruções metodológicas para a montagem de cada grupo de discussão, os fatores Espaço, Tempo e Grupo foram articulados a fim de reunir pessoas que contribuíssem com as falas dos outros participantes ressalvas, correções, lembranças, tudo isso observando o grau de afinidade de cada integrante dos grupos por parte do pesquisador (MEINERZ, 2011).

A partir da metodologia optada como tratamento de dados desta pesquisa, Bardin (1977) sugere a separação entre (i)pré-análise, (ii)exploração e (iii)inferência. Para tanto, a pré-análise foi conduzida via segmentos de falas dos participantes com arcabouço teórico acerca da fala, a fim de comprovar ou discutir tal conceito ou realidade abordada pelos alunos. A exploração se deu por meio de mapa mental, a partir de figuras que resumem os eixos estruturantes abordados através das falas dos alunos, a fim de que a inferência fosse interpretada nas presentes análises.

Em seguida, foi feita a conferência de fidedignidade para que se chegasse ao texto de referência. Os procedimentos de análise foram intermediados pelo que Bardin (1977) chama de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas para analisar comunicações verbais, com a finalidade de obter, através de procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam

que o conhecimento infira na interpretação dos dados, de forma relativa às condições de produção daquele conteúdo.

Nesse sentido,

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (SILVA; FOSSA, 2015, p.3).

A proposta de análise de conteúdo buscou analisar o material (no caso, o conteúdo das respostas aos grupos de discussão) por meio da classificação de temas/categorias que pudessem ajudar na compreensão das narrativas dos alunos de língua inglesa.

Na primeira etapa da análise de conteúdo, determinada como pré-análise, Bardin (2011) recomenda a sistematização dos dados e o estabelecimento dos indicadores para a interpretação das informações coletadas, ocorrida com a transcrição das discussões de cada GD.

Em seguida, prosseguiu-se para a segunda etapa, que tratou da exploração do material propriamente dito – ou seja, da exploração do conteúdo das respostas dos alunos. Esta exploração compreendeu as respostas diretas e indiretas presentes nas falas em relação às perguntas que compuseram o roteiro de discussão.

Pela técnica de Bardin (2011), esta etapa pode definir-se pela codificação enquanto transformação – recortes, agregação e enumeração – a partir das informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nesta fase, ocorreu-se um “processo indutivo ou inferencial, no qual procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira” (SILVA; FOSSA, 2015, p.4).

Por fim, a terceira e última fase ocupou-se do tratamento dos resultados em si, realizando inferências e interpretações, principalmente como os discursos dialogam com a literatura levantada para esse trabalho, estabelecendo uma justaposição dos achados e, ainda, discutidos com os autores referenciados. Essa inferência foi ilustrada a partir de mapas mentais, onde houve a representação de um eixo central, oferecido pelo contexto da pergunta norteadora, concatenado com termos/expressões mais relevantes das respostas, passando assim para a leitura individual de cada resposta dos GDs. Tal triangulação foi responsável por sintetizar as respostas dos participantes para que em seguida uma análise das respostas com a teoria da Literatura levantada fosse possível. Após a criação dos esquemas, foi feita uma

divisão categórica, a fim de agregar as perguntas e mapas mentais a seus respectivos contextos.

Bardin (2011) recomenda que a análise de conteúdo abranja as etapas previstas pela técnica, sendo elas: (1) primeira etapa – pré-análise; (2) segunda etapa – exploração do material e; (3) terceira etapa – inferência e interpretação. Todas as etapas foram seguidas, na sequência, para apresentação dos resultados, presentes no próximo capítulo.

# 4

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após realizar as discussões com os grupos participantes, o capítulo 4 deste estudo tem a finalidade de mostrar os resultados, a partir das transcrições realizadas, além de discuti-los com autores da Revisão da Literatura. Para isso, foram caracterizados os participantes, como forma a apresentar os estudantes que aceitaram participar do estudo, seguido da análise e exploração dos GDs, tendo a subdivisão da seguinte forma: adaptações iniciais; Aprendizagens: pontos positivos e negativos; e Comparações entre o ensino remoto e ensino presencial.

### 4.1 Caracterização dos Participantes

Em relação ao gênero dos entrevistados, o GD 1 teve a participação de 2 estudantes do sexo feminino e de 2 do sexo masculino. O GD 2 contou com a participação de 1 estudante do sexo feminino e de 1 estudante do sexo masculino, apenas.

Sobre a idade, 5 participantes possuem idade igual a 15 anos, enquanto 1 participante sinalizou possuir 13 anos. Relacionado à idade escolar, os participantes de 15 anos, no ato da entrevista, cursavam o 9º ano letivo, última etapa dos anos finais do ensino fundamental, ao passo que o de 13 anos cursava o 8º ano.

Sobre a escola em que os alunos estudam, metade dos participantes estava matriculada em escola de rede municipal, e a outra metade, estadual (todas de esfera pública). Sobre o curso no formato extracurricular, apenas 1 participante declarou ter estudado um curso em formato semelhante. Para todos os demais, o modelo foi inédito.

### 4.2 Os eixos de falas dos GDs

Divididos em três eixos centrais, as falas presentes nos GDs fizeram com que temas afins surgissem, viabilizando os subcapítulos seguintes. Em ordem de aparecimento: (i) Adaptações iniciais: como era e como passou a ser, onde as perguntas e a discussão foram pertinentes para ilustrar a forma que os estudantes se adaptaram à modalidade de estudo

remota, assim como seus anseios com o curso; (ii) Aprendizagens: pontos positivos e negativos, subtópico em que as opiniões a respeito do processo de aprendizagem apareceram em evidência, tendo sido analisados a partir das inferências metodológicas; e (iii) Comparações: ensino remoto ou ensino presencial?, em que os alunos expuseram suas opiniões sobre cada sistema de ensino, comparando-os de forma oportuna e, às vezes, de forma indireta.

Quando os alunos do GD1 e GD2 adentraram, em momentos diferentes, no espaço para o início das discussões, estavam ansiosos por conta de ser uma proposta inédita para eles. O roteiro de perguntas (Apêndice A) não foi acessado por nenhum participante antes, durante nem depois da realização dos grupos. De posse apenas pelo pesquisador, a leitura de cada pergunta foi instigando a participação dos estudantes.

#### **4.2.1 – Adaptações iniciais: como era e como passou a ser**

A primeira pergunta consistiu em saber o que os alunos faziam no horário que, naquele momento, estava destinado às aulas de inglês.

Ficava em casa, fazia a aula online, comia alguma coisa. (Estudante 1 - GD1)  
Antes do curso, eu almoçava, ia para a praça, depois voltava para ver a aula de tarde, até que o curso começou. (Estudante 2 - GD1)  
Eu mexia no celular no intervalo. (Estudante 3 - GD1)  
Depois do almoço, eu ficava em casa, às vezes tinha aula da escola à tarde. (Estudante 4 - GD1)

À tarde, não fazia nada. As atividades da escola eram de manhã. Às vezes fazia algumas atividades, mas não era sempre. (Estudante 1 - GD2)  
Eu fazia as atividades da escola nesse período, mas como ela falou não era sempre que tinha. (Estudante 2 - GD2)

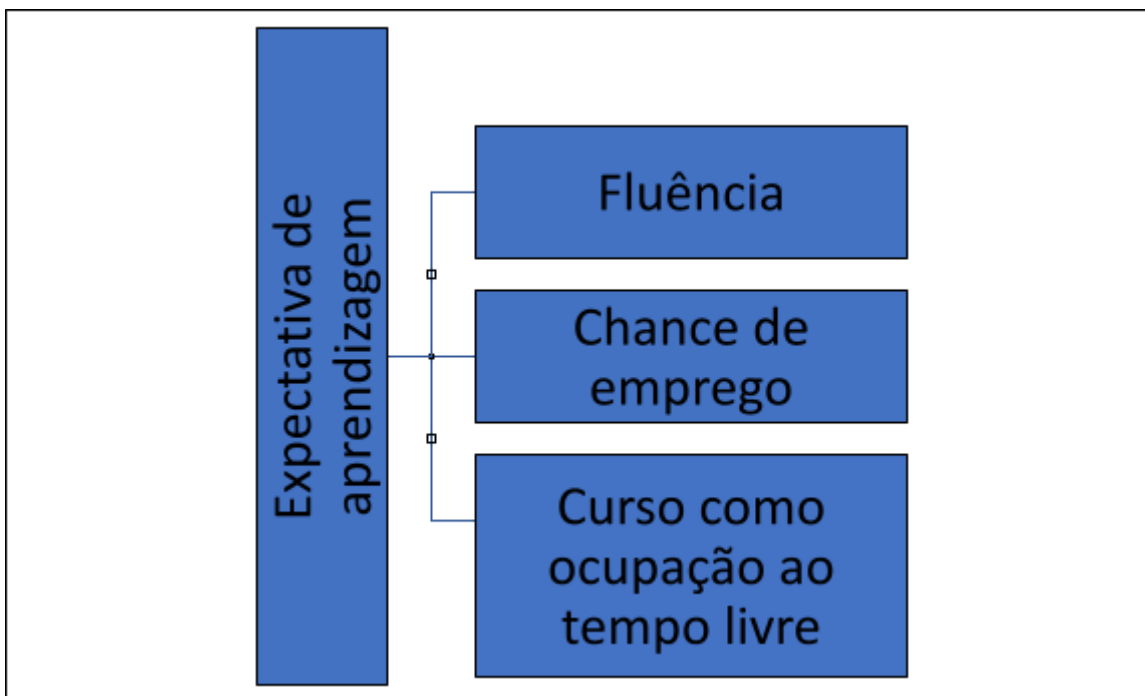
É possível notar, na fala dos participantes, que o período da tarde dos alunos consistia no lazer e descanso, por conta de as aulas regulares serem no período da manhã.

Em seguida, os alunos do GD1 foram questionados o motivo pelo qual decidiram fazer o curso de língua inglesa, seguido de qual era a expectativa deles em relação ao curso. A partir das respostas, foi possível inferir um grau de similitude, que, agrupados, davam indícios do indicador que as falas dos sujeitos representavam.

De acordo com o estudo de Teles (2014), a motivação pelo aprendizado de uma língua estrangeira se pauta na certeza de esse processo garantir ao motivado algo promissor. Em encontro a fala dos participantes, o curso serviu de incentivo à melhoria do currículo e reconhecimento pessoal ou profissional, não diretamente evidenciado nas falas transcritas.

Na figura abaixo, é possível notar o universo maior abordado nesse primeiro momento, seguido de eixos compositores das falas, ou seja, assuntos intrínsecos à realidade comentada.

**Figura 10** – A expectativa de aprendizagem dos alunos



**Fonte:** autor (2022)

Nota-se, até aqui, uma similitude em relação às falas pertinentes à vontade de ingressar no curso e expectativa sobre ele, conforme ilustram os segmentos abaixo:

Para ter uma visão melhor do inglês. (Estudante 1 - GD1)  
Para ter conhecimento. (Estudante 2 - GD1)  
Para ter um certificado, para pôr no currículo. (Estudante 3 - GD1)  
Um aprendizado para o futuro. (Estudante 4 - GD1)

Esperava um certificado. (Estudantes 1, 2 e 4 - GD1)  
Que eu saísse daqui falando inglês. (Estudante 3 - GD1)

Eu para poder aprender mais sobre o inglês, porque a gente aprende na escola, mas não é tão aprofundado. (Estudante 1 - GD2)

Eu quis fazer para ter um bom trabalho futuramente e ter reconhecimento. (Estudante 2 - GD2)  
Eu achei que ia aprender aos poucos, porque não tem como entrar e já falando fluente. (Estudante 1 - GD2)  
Eu achei que ia aprender o inglês para ser fluente. (Estudante 2 - GD2)

Sobre a expectativa, nota-se, na fala dos participantes, tanto do GD1 quanto do GD2, que esperava-se a fluência por parte do Estudante 3 (GD1) e Estudante 2 (GD2), assim como apenas o certificado por parte do restante dos participantes. Tavares (2013) evidencia essa vontade justamente pelo *status* que se comunicar na língua do outro ilustra no imaginário



coletivo. Intrinsecamente, nota-se uma motivação, esboçada pelos conceitos de Cavenaghi (2009) que orientam os desejos dos alunos em aprender o idioma.

Os estudantes também foram questionados em relação os motivos pelos quais se mantiveram no curso, se pensaram em desistir, o que acharam do curso e quais as facilidades e/ou dificuldades tiveram ao acessar o curso no formato online.

Em relação ao motivo por se manterem no curso, o GD1 respondeu:

Esperava aprender.

Eu tentava aprender alguma coisa, por isso continuei. (Estudante 1 - GD1)

Eu estava disposta, sabendo que ia ser difícil, mas eu quis tentar.

Eu senti que ia dar conta. (Estudante 2 - GD1)

Eu sabia que não ia aprender nada, porque eu aprendo só na prática, só vendo, no quadro. Eu aprendo vendo o exemplo.

Eu me mantive no curso porque eu achei que ia ter capacidade, tanto que tive. (Estudante 3 - GD1)

Eu sabia que ia ser difícil, porque eu não presto atenção, tenho dificuldade de me concentrar.

Mas eu sabia que ia ser capacitado a aprender daquele jeito, então continuei. (Estudante 4 - GD1)

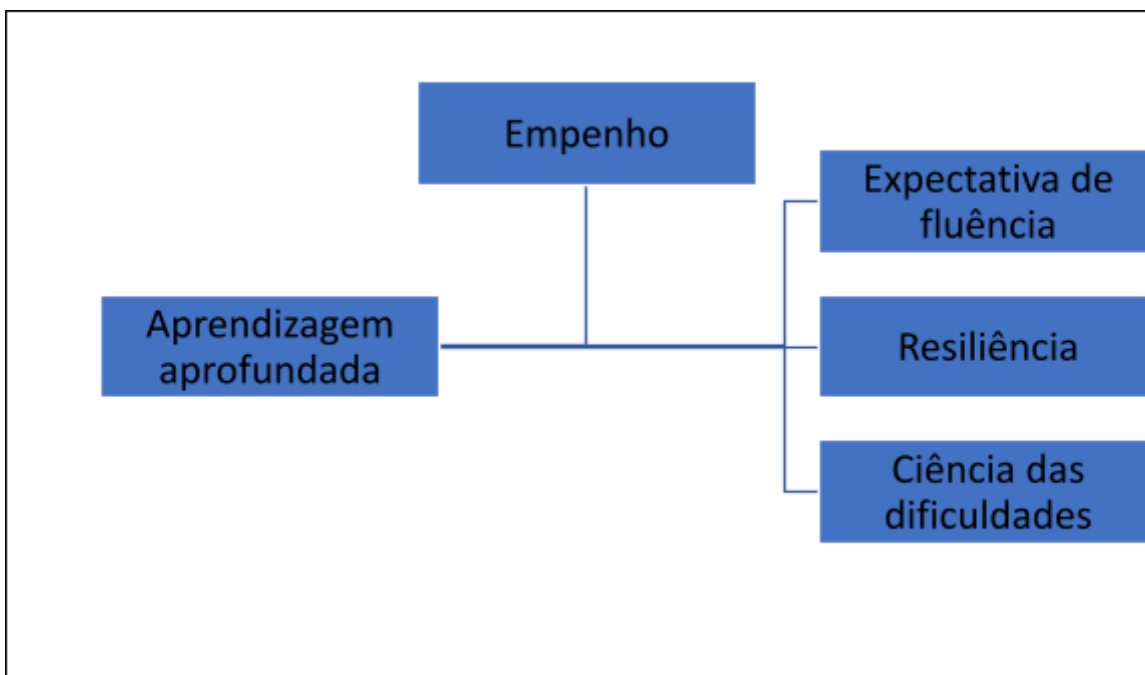
Mesmo instigado, o GD2 não quis responder este bloco.

Nota-se, a partir das respostas, que certas afirmações que se referem a esse aprendizado como algo difícil dialoga com Oxford e Shearin (1994), que afirmam isso. No entanto, a motivação dos alunos se externaliza, conforme se nota na fala da Estudante 2, de acordo com o segmento “mas eu quis tentar. Eu senti que ia dar conta” e Estudante 4: “eu sabia que ia ser capacitado a aprender daquele jeito”.

Outro aspecto a ser destacado é a maturação interna/consciência de ação recíproca que, na ZDP, se desenvolve enquanto analisa a particularidade dos sujeitos. na concepção de Vygotsky sobre a ZPD refere-se ao fato dela ser frequentemente entendida enquanto algo interno, enquanto particularidade dos sujeitos em interação. Estas funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens importantes para o momento histórico (globalização) em que se vive e no qual se participa ativamente (curso de LE) (ZANELLA, 1994).

A partir disso, é possível ilustrar os comentários na figura a seguir:

**Figura 11** – O empenho dos alunos



Fonte: autor (2022)

De acordo com a figura 11, a aprendizagem aprofundada se justifica pela fala do Estudante 1 (GD2) intuir essa vontade, ao passo que a expectativa de fluência, já evidenciada em perguntas anteriores, voltou a aparecer. Assim, resulta que esse bloco de perguntas tinha, por parte dos respondentes, uma convicção em relação às dificuldades a serem enfrentadas, contudo, mantiveram-se confiantes e firmes, por conta de a expectativa de aprender ser maior e mais satisfatória que a de desistir, tópico a ser abordado a seguir.

Continuando com as perguntas do bloco em questão, foi a vez de os GDs responderem sobre uma eventual desistência:

Eu pensei em desistir porque tinha muita coisa da escola para fazer, então me sobrecarregava muito. (Estudante 1 - GD1)

Toda aula. Sem disposição, então eu também tinha escola para fazer, e no online começou a ficar chato, não estava entendendo nada, aí quando eu vi que ia retornar para o presencial, eu me animei. (Estudante 2 - GD1)

Eu não pensei não, porque estava indo bem, então continuei. (Estudante 4 - GD1)

Mesmo que foi online, de uma forma que a gente não aprende muito, tem o certificado que pode ajudar a gente no futuro, a conseguir um emprego, mas mesmo nesse formato dá para aprender sim. (Estudante 1 - GD2)

Eu continuei por causa do certificado, eu queria o certificado, e também para aprender o segundo idioma. (Estudante 2 - GD2)

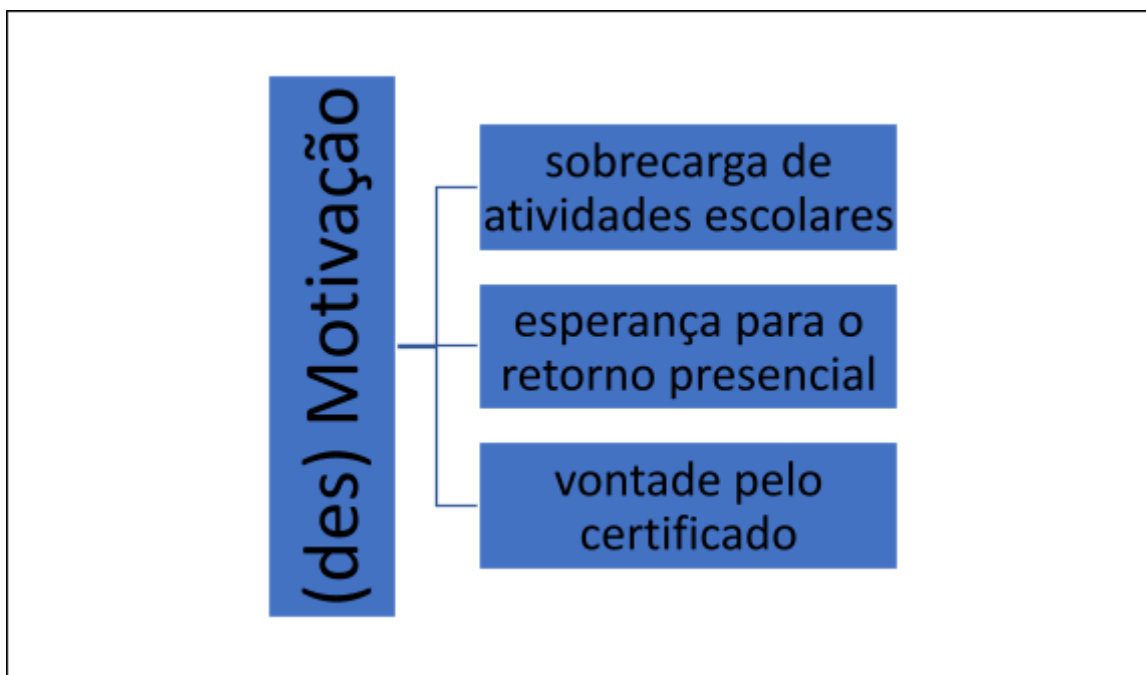
Desistir eu nunca pensei, mas que foi difícil foi. (Estudante 1 - GD2)

Estudante 2 - O online é mais fácil, porque economiza mais, mas eu não presto muita atenção. (Estudante 2 - GD2)

É possível notar que, nesse universo de aulas não-presenciais, os alunos demonstram uma motivação pelo certificado. No entanto, na esfera que compete à motivação pela aprendizagem, nota-se, a partir dos discursos, que os alunos não tinham um prospecto notável em relação ao aprendizado pela forma como o curso se estruturou. É importante, nesse viés,

trazer à luz o conceito de Andrade et al (2016) ao se referir aos estudantes do contexto atual de nativos digitais, ou seja, de estarem familiarizados com o ambiente digital, e também de Paiva (2008), que, por mais que reconheça a presença do aluno no meio digital, não garante a desenvoltura requerida para habilidades voltadas ao ensino. Sendo assim, esse eixo de falas se molda na figura 12, a seguir:

**Figura 12 – (des)Motivação**



**Fonte:** autor (2022)

Sobre a figura acima, as falas dos alunos compuseram, nesse momento, uma dualidade em relação a esboços de ideias já traçados. No entanto, nota-se, constantemente, a vontade em obter o certificado, mas sem antes querer se obter o conhecimento necessário para tal. É possível inferir que, a partir da fala do estudante 2 (GD1), a animação em continuar no curso veio a partir da notícia do retorno ao formato presencial, que ocorreu após 70% do curso já ter sido lecionado.

Toda aula. Sem disposição, então eu também tinha escola para fazer, e no online começou a ficar chato, não estava entendendo nada, aí quando eu vi que ia retornar para o presencial, eu me animei. (Estudante 2 - GD1)

Em seguida, os alunos foram perguntados, GD1 e GD2 respectivamente, acerca de suas impressões acerca do curso.

Achei uma forma fácil de aprender, gostei muito. Graças a Deus consegui passar nas atividades, então foi tranquilo. (Estudante 1 - GD1)  
No começo, eu achei que ia aprender. No meio, eu pensei que não ia dar mais, mas no final deu para aprender sim.

Eu não acho que foi a mesma coisa da escola, acho que foi mais. (Estudante 2 - GD1)

Eu já sabia que ia aprender a mesma coisa que aprendi na escola, verbo to be. Foi mais amplo do que na escola, porque aprendi inglês na escola só por dois anos, então aqui no curso foi meio que uma revisão e um pouco mais. (Estudante 3 - GD1)

Achei muito bom, desenvolvendo a capacidade de falar inglês. (Estudante 4 - GD1)

A impressão que tive é que ia ajudar sim, porque pelo conteúdo a gente vê que ajudaria no futuro, para impulsionar a parte do que a gente já via na escola. o Curso complementou bastante. (Estudante 1 - GD2)

A primeira impressão era de que ia ajudar muito, e ajudou. Eu já tinha uma base de outro curso que fiz, mas aqui consolidou mais. (Estudante 2 - GD2)

Tanto positiva quanto negativamente, algumas categorias puderam aparecer ao compilar as respostas deste bloco. Temas como Facilidade de acesso, Alternativa ao isolamento social e Conforto de casa surgiram como impressões positivas, ao passo que Concentração, Barulhos e Conexão surgiram em impressões negativas.

Conforme sugerem Aguiar e Ozella (2013), é possível perceber os primeiros construtos pertinentes às contradições presentes na fala dos participantes, coisa que se apresenta com naturalidade a partir da forma de análise. Ao passo que os alunos demonstraram uma justificativa plausível quando responderam sobre uma eventual desistência, conforme o segmento:

Mesmo que foi online, de uma forma que a gente não aprende muito, tem o certificado que pode ajudar a gente no futuro, a conseguir um emprego, mas mesmo nesse formato dá para aprender sim. (Estudante 1 - GD1)

Ao responderem sobre suas impressões, os alunos passam a valorizar o formato online como algo prático e diferente, embora não inédito, por conta de as atividades escolares estarem em vigência no mesmo formato. Sendo assim, os segmentos

Achei uma forma fácil de aprender, gostei muito. Graças a Deus consegui passar nas atividades, então foi tranquilo. (Estudante 1 – GD1)

Achei muito bom, desenvolvendo a capacidade de falar inglês. (Estudante 4 – GD1)

justificam as contradições que os alunos, de forma natural, apresentaram em suas falas e opiniões.

Em seguida, os alunos apontaram as facilidades que o curso propiciou, ao ponto de vista deles:

Não sair de casa. Mas aprender em casa não foi bom, prefiro o presencial, mas poder ficar em casa economizava. (Estudante 1 - GD1)

O conforto de casa é melhor, pelo celular as coisas são mais fáceis, não precisar ir até o centro. (Estudante 2 - GD1)

Tem gente que não tem condições de vir até aqui, muito longe, então o curso facilitou o acesso. (Estudante 3 - GD1)

Eu acho que o presencial seria melhor, mas ficar em casa é gostoso. Até pela proteção. (Estudante 4 - GD1)

No começo, eu estava gostando porque poderia assistir de onde estivesse, não precisava me deslocar até o local, mas em compensação eu sou muito fácil de

distrair. Então às vezes era o fim da aula e via que não tinha absorvido muita coisa. Então atenção era uma dificuldade. (Estudante 1 - GD2)  
Com os jogos, com as atividades, deu para conciliar muita coisa. (Estudante 2 - GD2)

Em linhas gerais, é visível que o uso da internet, através do conceito de Costa *et. al.* (2015) sobre Web 2.0, tenha instruído os alunos a pensarem sobre as facilidades que o curso propiciou através da comunicação instantânea da internet. O que antes se tinha por metódico e pragmático, hoje ganha espaço um movimento que concerne à praticidade o uso de recursos digitais à disposição dos alunos que, assimilando, se voltam a uma realidade mais multimodal e dinâmica. (GOHN, 1999). Não obstante, a opinião que o aluno cria sobre uma eventual “facilidade”, que é ficar em casa, não parte do formato remoto em si, mas sim um ponto de vista favorável.

As falas dos segmentos acima citados foram compiladas na figura 13:

**Figura 13** – Impressões positivas



**Fonte:** autor (2022)

Nota-se que os alunos, ao pensarem sobre as facilidades propiciadas pelo curso, novamente se contradizem em relação ao formato do curso. Consideram que ‘não sair de casa’ seja uma facilidade, mas o formato que propicia esse fator é o mesmo que poderia causar uma eventual desistência.

Na perspectiva do estudo de Santos (2020), os alunos não só aparentavam facilidades em atividades com temáticas diversificadas (vídeos, músicas, quiz) como também

viabilizavam o que o conceito de Moran (2000) ilustra, enquanto fator facilitador da aprendizagem, sobretudo em ambientes virtuais, plurais e multimodais, conforme se nota no segmento de fala do Estudante 2, do GD2:

Estudante 2 - Com os jogos, com as atividades, deu para conciliar muita coisa.

Por fim, os alunos responderam sobre suas dificuldades em acessar o curso no formato online:

Aprender. Concentrar também, porque em casa, você está ali, você mexe no celular, você distrai, alguém te chama. Eu desconcentro com muita facilidade, então tudo atrapalhava. (Estudante 1 - GD1)

Para mim, a dificuldade era a conexão da internet. Caía e saía do meet. Então tinha que fazer o processo tudo de novo. Além do mais, o dia a dia de casa atrapalhava, mãe chamando, irmão gritando. (Estudante 2 - GD1)

A família atrapalha. Tinha dia que atrasava porque o online não tem um compromisso, de sair, não atrasar, até tem, mas você está mais tranquilo, então a minha dificuldade foi com os horários. (Estudante 3 - GD1)

Era difícil concentrar. Eu moro ao lado de uma serralheira, então ficava complicado ouvir, assimilar os exemplos. (Estudante 4 - GD1)

Estudante 1 - Muito tempo na frente do celular e do computador, por causa do curso e da escola, complicou um pouco também, porque cansava a vista, tinha dia que dava dor de cabeça. (Estudante 1 - GD2)

Estudante 2 - Mesmo com barulhos do pessoal aqui de casa, carros na rua, deu para aprender. Mas eu era distraído e tinha aula que não conseguia acompanhar nada. (Estudante 2 - GD2)

A partir do contraponto, em relação às dificuldades, elementos externos, tais como barulhos, conexão com internet e espaço, assim como internos, que envolvem atenção, concentração e cansaço ilustram a realidade do que os alunos consideraram enquanto dificuldade para realizar o curso.

Em consonância com o estudo de Santos (2020), a convivência familiar, por conta de o aluno ter passado a frequentar o ambiente doméstico como lugar viável ao acompanhamento das aulas, atrapalhou outras realidades, tais como a do presente estudo. Segundo a autora, o desvio de atenção, seja com barulhos ou solicitações de favores durante o andamento da aula impacta de forma negativa aprendizagem, como pode ser notado nos segmentos de fala abaixo:

Aprender. Concentrar também, porque em casa, você está ali, você mexe no celular, você distrai, alguém te chama. Eu desconcentro com muita facilidade, então tudo atrapalhava. (Estudante 1 - GD1)

A família atrapalha. Tinha dia que atrasava porque o online não tem um compromisso, de sair, não atrasar, até tem, mas você está mais tranquilo, então a minha dificuldade foi com os horários. (Estudante 3 - GD1)

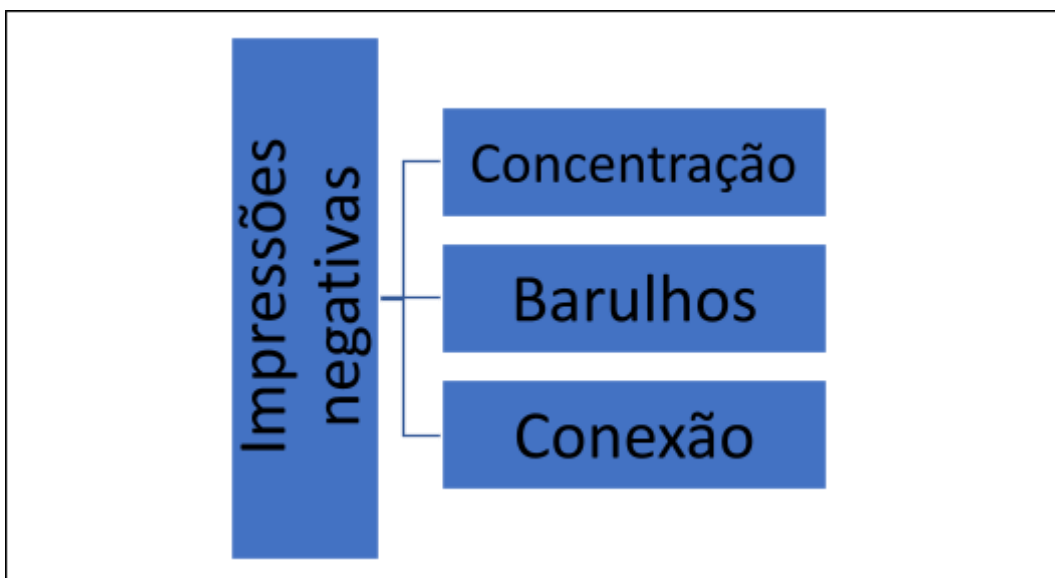
Mesmo com barulhos do pessoal aqui de casa, carros na rua, deu para aprender. Mas eu era distraído e tinha aula que não conseguia acompanhar nada. (Estudante 2 - GD2)

Dificuldades relacionadas à conexão de internet também foram consideradas como prejudiciais ao processo de aprendizagem do grupo de alunos analisado por Santos (2020), tal como ilustra a realidade do presente estudo. De acordo com a autora, a não participação durante o momento da aula ao vivo, em que se tem a presença do professor para o esclarecimento de dúvidas, deixa com que o aluno não entenda as atividades propostas, tampouco as orientações acerca da leitura sobre o material de apoio, conforme se explicita no segmento abaixo:

Para mim, a dificuldade era a conexão da internet. (Estudante 2 - GD1)

O agrupamento das falas que geraram impressões negativas, em relação à aprendizagem pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 14** – Impressões negativas



**Fonte:** autor (2022)

De forma geral, é possível notar que, semelhante ao estudo de Santos (2000), o ambiente digital, local em que o curso ocorreu, passível de dificuldades e dúvidas por parte dos alunos, propiciou experiências significativas aos alunos.

As adaptações iniciais dos alunos se mostraram eficazes, embora dicotômicas. Desde a Expectativa de Aprendizagem até Impressões Negativas, os estudantes enunciaram tópicos pertinentes a opiniões e a vivências que, à luz das teorias contrastantes, ajudam a elucidar o formato remoto como meio, e não como fim. A viabilização do curso via formato remoto foi possível em esferas que contribuíssem com o isolamento social, portaria criada pelo Ministério da Saúde a fim de evitar contaminações pelo vírus (BRASIL, 2020). Contudo, o

empenho e aproveitamento não se deram de forma esperada, tendo em vista os emblemas surgidos e relatados.

O próximo o bloco que se segue diz respeito a perguntas que envolvem o processo de aprendizagem que os alunos consideraram.

#### **4.2.2 – Aprendizagens: pontos positivos e negativos**

O presente bloco se iniciou com a pergunta sobre opinião em relação ao curso: o que vocês acharam? Quais as principais facilidades e dificuldades ao formato online em questão?

Do ponto de vista que diz respeito ao formato do curso, as opiniões dos alunos vão ao encontro do que sugere Beaugrande (2002), em relação ao formato diferenciado que esses cursos podem oferecer e ter. A diferenciação com a esfera escolar é necessária e importante, porém, é necessário ter em mente que os alunos estavam circunscritos à mesma realidade no currículo regular da escola (aulas online, assíncronas). Não obstante, os segmentos revelam uma diferenciação em termos de degustação, experimentação e comparação.

Em relação à primeira pergunta, os alunos responderam:

Foi bom. Mais ou menos. Eu aprendia melhor colocando em prática a aula nas atividades, porque requeria uma atenção diferente. Na aula tinha muita mensagem no chat, tinha o barulho daqui, tinha vez que a internet caía, então na atividade era eu sozinha, caso tinha dúvida, mandava mensagem para você, então foi muito mais produtivo, mas teve aulas que deu pra tirar muita coisa também. (Estudante 1 - GD1)

Mesmo tendo os contras, eu acho que foi bom, igual eu disse, é diferente da escola, o curso tem outro formato, então eu aprendi mais coisas do inglês no curso do que na escola. E por mais que teve momento em que a gente deixava o quarto pra beber água, ir ao banheiro mesmo sem avisar, deixava a aula rolando, a gente era cobrado na atividade, tinha que fazer para computar os pontos. (Estudante 2 - GD1)

Tinha aula que dava para prestar bastante atenção, aquelas de dinâmica, em grupo, isso facilitava para fazer as atividades.

Foi bem eficiente, no sentido de assimilar, tudo que você ensinou para a gente. Foi bom para mim. Só que eu acho que eu fui pegar firme nas aulas quando voltou presencial. Eu sabia que se continuasse online, não ia ser a mesma coisa. (Estudante 3 - GD1)

Foi muito bom, porque depois de ter aprendido, agora é hora de aplicar isso, ver mais séries, ouvir músicas, ver as coisas legendadas para ir lembrando das regrinhas. Na escola, eram só as coisas básicas, então aqui foi mais completo. Nas atividades, quando eu não prestava atenção nas aulas, eu não sabia fazer, depois que eu via a aula e sabia que a matéria era aquilo que você explicava, ficava fácil. (Estudante 4 - GD1)

Aprendi bastante, mas acho que se tivesse desde o começo no presencial, eu teria aprendido muito mais. Mas deu aprender bastante coisa. (Estudante 1 - GD2)

Nota-se, em algumas respostas, a repetição de motivos já explicitados em outras respostas, tais como barulho, formato, entre outros. Não obstante, foi a vez de os participantes



pontuarem sobre o processo de aprendizagem como um todo, embora, de forma implícita, estão inclusas nesse raciocínio as dificuldades e facilidades já pontuadas.

É evidente, a partir do segmento a seguir,

Foi muito bom, porque depois de ter aprendido, agora é hora de aplicar isso, ver mais séries, ouvir músicas, ver as coisas legendadas para ir lembrando das regrinhas. Na escola, eram só as coisas básicas, então aqui foi mais completo. Nas atividades, quando eu não prestava atenção nas aulas, eu não sabia fazer, depois que eu via a aula e sabia que a matéria era aquilo que você explicava, ficava fácil. (Estudante 4 - GD1)

que, na via de Gardner e Lambert (1959), a aprendizagem propiciada aos alunos foi ao encontro da teoria sobre Orientações instrumental e integrativa, que se resumem a ter o desejo de se "externar"; fazer parte de algo que não nacional ou nativo, além de se saber, conhecer, regras de funcionamento de um novo idioma.

De acordo com as falas dos alunos, conforme ilustram os segmentos abaixo,

Foi bem eficiente, no sentido de assimilar, tudo que você ensinou para a gente. Foi bom para mim. Só que eu acho que eu fui pegar firme nas aulas quando voltou presencial. Eu sabia que se continuasse online, não ia ser a mesma coisa. (Estudante 3 - GD1)

Aprendi bastante, mas acho que se tivesse desde o começo no presencial, eu teria aprendido muito mais. Mas deu aprender bastante coisa. (Estudante 1 - GD2)

Os alunos viram, no formato online, algo que não causou muita pertinência, principalmente quando eles comparam com o formato presencial, após o retorno. Tal realidade relatada pelos alunos têm aporte teórico na visão de Foster e Ohta (2005), que falam que o desenvolvimento linguístico deve ocorrer em um ambiente social. Mas, na via de Levy (1999), o termo “comunidades virtuais” serviria aqui justamente para suprir a ausência do formato presencial e substituir, de certo modo, a necessidade do contato. Quando o estudante 1, do GD2, infere que poderia ter aprendido mais, caso o formato presencial tivesse sido vigente desde o início, faz com que a inteligência coletiva, supostamente consecutiva às comunidades virtuais, enquanto parte da cibercultura, não tenha sido atingida.

Em seguida, os alunos puderam relatar a respeito de qual processo implicou em maior dificuldade em relação à condução dos estudos: conciliar o conteúdo da matéria (teoria) ou manusear as ferramentas de software (programas, plataformas).

A matéria. (Estudante 1 - GD1)

A matéria. A gente já tinha aula online na escola, então meio que não novidade pra gente esse formato. Agora antes de mudar de professor, a comunicação era difícil. Era por e-mail, nisso eu não sabia mexer. (Estudante 2 - GD1)

A matéria, porque eu já sabia mexer no computador, no celular também. (Estudante 3 - GD1)

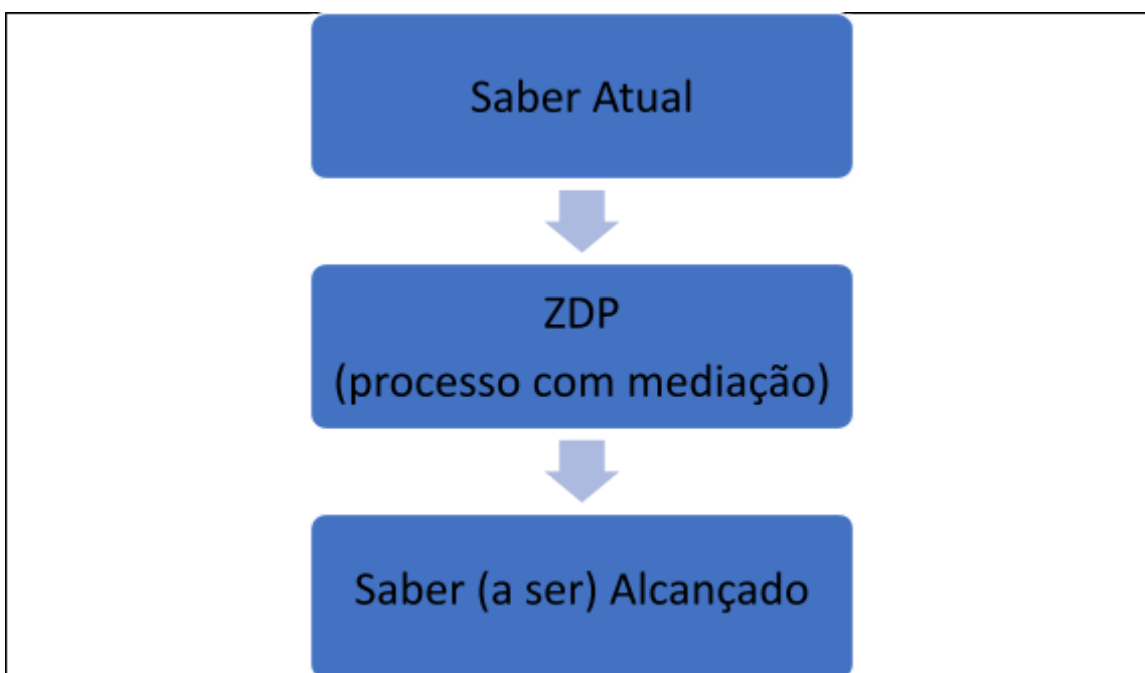
A matéria. Isso, a gente já mexia na mesma plataforma para acessar a aula da escola, então no curso foi tranquilo. (Estudante 4 - GD1)

Eu já sabia mexer nos aplicativos por causa da escola, então a matéria foi mais difícil. (Estudante 1 - GD2)  
Aprender a matéria foi mais difícil. Porque nas plataformas eu sabia mexer por causa da escola. (Estudante 2 - GD2)

Para o segmento de respostas acima, é necessário pontuar a teoria de Vitgotsky (1999) em relação à ZDP, que é a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas desde que seja ajudada por adultos ou companheiros mais capazes.

No esquema abaixo, Figura 15, é possível ver, de forma ilustrada, o processo de aprendizagem a partir da teoria do sociointeracionista:

**Figura 15** – Esquema de ZDP e ZDR



**Fonte:** autor (2022)

Em relação a essa resposta, é necessário ter em mente que os alunos utilizavam a plataforma *Google Classroom* para a realização de atividades e consulta a materiais teóricos, além da plataforma *Google Meet*, usada para as aulas ao vivo, em caráter de *web conferência*. É possível notar que a dificuldade maior esteve presente no universo teórico da disciplina de língua inglesa, já que tanto *Google Classroom* quanto *Google Meet* eram plataformas conhecidas dos alunos, fator que reforça a noção de nativos digitais por parte dos alunos, além da adoção por parte das escolas dos alunos participantes por essas plataformas.

Após as considerações de cada grupo, foi a vez de eles falarem sobre a matéria que consideram ter aprendido melhor, além de justificar. O GD1 ponderou:

Verbo de ligação. (Estudante 1 - GD1)  
Verbo -ING. (Estudante 2 - GD1)  
Verbo -ING.(Estudante 3 - GD1)

Verbo no passado.(Estudante 4 - GD1)

É possível notar, a partir das respostas, que os conteúdos teóricos sinalizados como fáceis pertencem a uma esfera teórica e prática, com realização de exercícios.

O Estudante 1 disse que o conteúdo aprendido com mais facilidade foi o verbo de ligação. De forma objetiva, a matéria sobre esse tópico reside numa abordagem introdutória do idioma, não necessitando de uma desenvoltura linguística superior para o desenvolvimento de frases e orações com esse recurso, que consiste no uso de pronome, um verbo que indica estado, finalizado de uma característica/adjetivo. (DONIZETI, 2018).

Os Estudantes 2 e 3 pontuaram o uso dos verbos com desinência -ING, usado para a ocorrência de gerúndio, ou seja, uma ação que acontece no ato da fala, como matéria mais fácil.

Por fim, o Estudante 4 contribuiu dizendo que considerou ter aprendido melhor verbos no passado, tópico que ocorreu após o retorno às atividades do curso de forma presencial.

A partir dessas contribuições, é necessário trazer à luz o conceito de Oliveira e Reis (2017), que preza por um dialogismo e troca de experiências que fazem mais sentido ao sujeito aprendiz, ratificada pelas justificativas que explicam uma melhor desenvoltura nos tópicos abordados:

Foi o tema do nosso trabalho de fechamento, então pesquisamos mais à fundo. É um tópico mais fácil também, em comparação aos outros. (Estudante 1 - GD1)

Eu achei a explicação interessante, com um recurso que a gente usa muito para expressar ideias e nossos atos. E eu não tinha visto na escola, então gostei de aprender aqui. (Estudante 2 - GD1)

No dia que você me chamou atenção, porque eu estava levando na brincadeira, foi no dia que você passou essa matéria. Então eu prestei atenção e vi que era um conteúdo interessante mesmo, levei mais a sério, e depois consegui fazer as atividades. (Estudante 3 - GD1)

Porque na escola eu já tinha uma base desse tempo verbal, só que nunca consegui entender. Aqui no curso, como foi separado, por tópicos, essa separação fez com que você explicasse mais abertamente, então por isso aprendi melhor.(Estudante 4 - GD1)

A partir da proposta de atividades, é possível analisar que os alunos, ao elencarem tópicos que melhor aprenderam, têm desenvolvido habilidades que dialogam com o conceito de Mota, Pires e Oliveira (2020), sobre o formato digital, ainda assim, poder propiciar aprendizagens não só no ramo teórico, como a assimilação do conteúdo para realização de atividades, mas ao campo prático, que necessita do aluno pensante e atuante.

Em assimilação ao universo escolar, os alunos notaram que o curso propiciou uma vivência mais imersiva em relação ao conteúdo, pois o formato de aulas não disputa com nenhuma outra disciplina, além de ter uma carga horária semanal maior à disposição dos alunos, quando comparada com a carga horária escolar.

Já o GD2 respondeu que a(s) matéria(s) que melhor aprendeu foi(ram):

Acho que o melhor conteúdo que aprendi foi sobre o passado.(Estudante 1 - GD2)  
Superlativo e comparativo. (Estudante 2 - GD2)

Igual ao Estudante 4, o Estudante 1 do GD2 aponta que o tópico sobre o tempo verbal ‘passado’ foi melhor aprendido. Ele justifica dizendo que isso se deve ao retorno presencial:

Porque a gente começou a aprender isso já no retorno presencial. Então foi mais fácil. (Estudante 1 - GD2)

Já o Estudante 2 pontua que o melhor conteúdo aprendido foi sobre Superlativo e Comparativo, justificando:

Porque tive que fazer um trabalho com esse tema, então fixou melhor. (Estudante 2 - GD2)

Nota-se, na fala do Estudante 2, assim como na fala do Estudante 1 do GD1, que o trabalho realizado sobre as temáticas em si contribuiu para um aprendizado mais eficaz, doravante significativo. No estudo de Farias (2020), muitas possibilidades antes pensadas apenas para o método expositivo foram adaptadas à realidade virtual, como forma de o aluno protagonizar seu processo de aprendizagem, conforme se nota nas falas.

É importante, inclusive, falar do multiletramento presente nos contrastes das falas. Para Barton (2000), tal método é alcançado por meio de atividades, materiais no idioma em questão, realizar apresentações. Nesse sentido, é possível notar que um conteúdo ser melhor absorvido por conta da realização de um trabalho sobre o tópico em questão ratifica a assertividade do método em questão.

Após elencarem as matérias que melhor aprenderam, os alunos puderam ressaltar as matérias que menos aprenderam também. O GD1 respondeu que a matéria em que não teve tanta proficiência foi:

Adjetivos. (Estudante 1 - GD1)  
Eu tenho um pouco de informação de cada matéria, então acho que não tenha uma que eu aprendi menos. Mas a mais difícil foi superlativo. (Estudante 2 - GD1)  
Se eu não aprendi direito, não vou lembrar. (Estudante 3 - GD1)  
Superlativo e comparativo. (Estudante 4 - GD1)

Os alunos não souberam justificar a não aprendizagem dos conteúdos citados. É sabido que a identificação com determinados conteúdos, inclusive classificação de fácil e difícil, vai de cada um, pois cada um sabe o que mais lhe agrada.

O GD2 ressaltou as matérias que menos aprendeu:

A matéria do advérbio. (Estudante 1 - GD2)  
Adjetivo. (Estudante 2 - GD2)

Justificando:

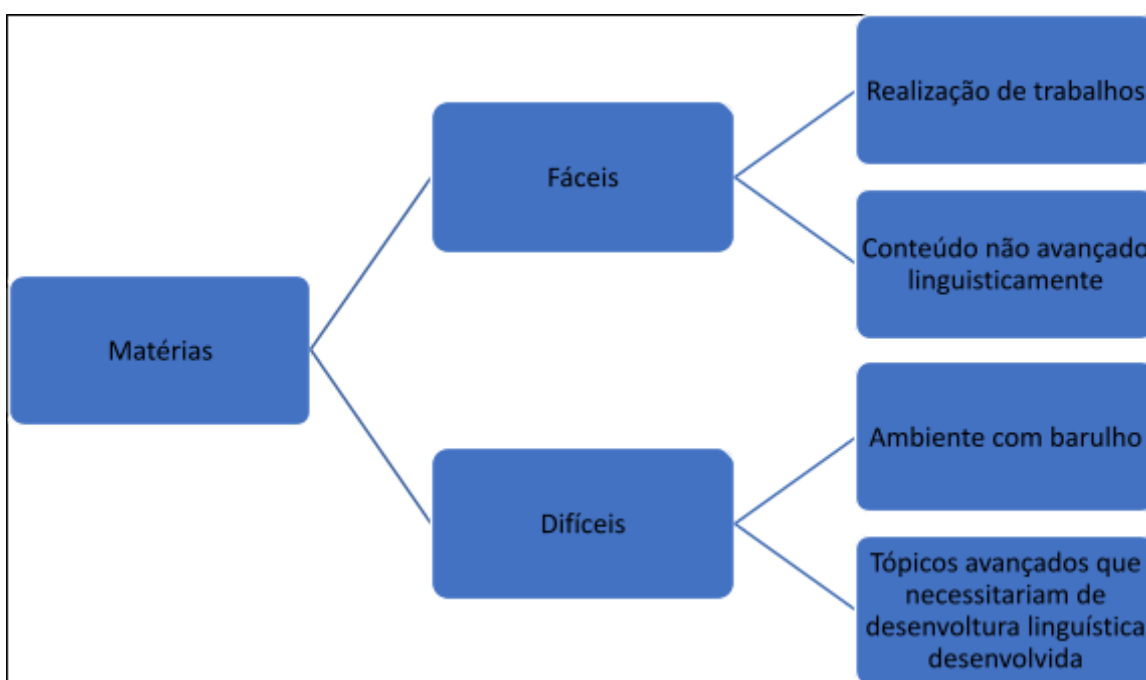
Porque se você me perguntar, se eu não consultar, eu não vou saber responder.  
(Estudante 1 - GD2)

Não prestei atenção direito. (Estudante 2 - GD2)

É possível, de forma consciente, assimilar as justificativas de dificuldade em relação a certo conteúdo a dois possíveis causadores: a desconcentração, causada pelo ambiente domiciliar e/ou o formato online de aula, o qual alunos disseram ter aprendido melhor após o retorno presencial – há de se ter em mente que um motivo não é a justificativa do outro, porém vale a assimilação entre causa e efeito, a fim de análise da justificativa enquanto unidade de sentido e relato. No universo da pesquisa de Santos (2020), o processo de condução das aulas online, que necessita da autonomia do aluno em abrir a apostila digital, foi considerado um motivo que não gerou o engajamento esperado, além do universo familiar atrapalhar a concentração dos alunos, realidades notadas nas falas dos participantes deste estudo, inclusive.

É possível notar, na figura 16, que as matérias elencadas pelos alunos participantes se resumem, em termos de justificativas, nos quadros seguintes de Fáceis e Difíceis:

**Figura 16** – Matérias: fáceis e difíceis



**Fonte:** autor (2022)

É possível notar que Vygotsky, na análise das interações adulto/criança e ao papel destas na promoção do desenvolvimento, confere diferentes níveis de apropriação de determinado conhecimento. Devido a essa ênfase, a grande maioria dos estudos atuais na

perspectiva do referido sociointeracionista, que tratam da ZDP, têm seguido esta sugestão comum. Por outro lado, a interação dos alunos, participantes do estudo, tem sido abordada sob o pressuposto de que o companheiro mais experiente (docente) influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente (discente), levando-o a apropriar-se de conhecimentos de que antes não dispunha e que mesmo após certo tempo não dispôs, tal qual se observa no elencamento dos tópicos considerados difíceis pelos alunos (ZANELLA, 1994).

O presente subtópico assimilou os conteúdos e tópicos do curso em questão à luz da literatura de teóricos influentes na área. Os eixos, antes analisados no subcapítulo 4.2.1 – Adaptações Iniciais, começam a definir o que as falas exprimem na experiência em si do estudante ao cursar os conteúdos. As dificuldades, assim como facilidades, elencadas se moldam em teorias clássicas, tais quais as do sociointeracionismo, aqui doravante ZDP e ZDR. Não obstante, a teoria de determinação também se faz presente ao ver o processo de resiliência dos alunos. Os supracitados ‘vontade pelo certificado’, ‘fluência’, entre outros, se justificam aqui pelo empenho, realização de atividades e opiniões do que julgaram mais fácil e difícil.

O bloco a seguir volta-se a um conjunto de pensamentos envolvendo o ensino remoto, parte primária do curso em questão, com a qual os alunos tiveram um contato mais eficaz e duradouro, se comparado ao ensino presencial.

### **4.2.3 – Comparações: ensino remoto ou ensino presencial?**

O último subcapítulo de conteúdos é referente a comparações entre ensino remoto e presencial.

Perguntados sobre qualidades que eles poderiam atribuir a aulas remotas, e também defeitos, os GDs disseram:

(facilidades)

Facilidade, conforto. (Estudante 1 - GD1)

Poder acessar de qualquer lugar é uma qualidade muito boa. (Estudante 1 - GD2)

Eu acho que foi muito bom enquanto durou, mas ainda bem que voltou o presencial, tanto aqui quanto na escola. A qualidade que eu atribuo é praticidade. Era muito prático você fazer uma coisa que sempre foi acostumado a fazer de um jeito diferente. (Estudante 2- GD1)

Facilidade de acesso é uma qualidade, acredito. Por causa da pandemia, ajudou a gente a manter o isolamento. (Estudante 2- GD2)

(dificuldades)

Barulho. (Estudante 1 - GD1)

Depende muito falar de defeito. Mas por exemplo, não precisar que a câmera ficasse ligada não exigia que eu tivesse disciplina de ficar na frente do computador, assistindo à aula, então isso era uma coisa ruim. Essa liberdade do remoto foi um defeito. (Estudante 1 - GD2)

Barulho e desconcentração. (Estudante 2 - GD1)  
Um defeito... Acho que nunca teve. (Estudante 2 - GD2)  
Não ter o professor do lado para ver se a gente estava aprendendo. O contato via tela é muito diferente. (Estudante 3 - GD1)  
Fez muita falta um espaço igual sala de aula para gente sentar, aprender, escrever. Tinha hora que a gente via tudo deitado, às vezes ia na cozinha ouvindo, mas não era a mesma coisa. (Estudante 4 - GD1)

Nota-se, ao classificar e elencar facilidades e defeitos do ensino remoto, que os alunos usam argumentos já citados, o que reforça a questão significativa do discurso, enquanto ferramenta discursiva de enunciado e significações, processo importante na constituição da ideia e do conceito. A partir da fala do Estudante 2 (GD1), sobre ter sido boa modalidade, mas enfatizar que o retorno foi algo positivo, ajuda a construir uma opinião relevante acerca do Ensino Remoto enquanto alternativa híbrida, e não integral. Já em relação às dificuldades, a partir dos já conhecidos argumentos (barulho, falta de concentração), chama a atenção o relato do Estudante 3 (GD1), sobre a importância da presença do professor no processo de sua aprendizagem, enfatizando que o contato virtual é diferente.

Tal segmento de fala ratifica o conceito de ZDP, destacando a importância da mediação, enquanto processo transitório e transportador (VITGOTSKY, 1999).

A partir desse relato, entretanto, é possível notar que por mais que essa interação seja diferente, sem adaptabilidade/costume por parte dos alunos, anula a opinião de Oliveira e Reis (2017) sobre esse contato, dialogismo, ser significativo. A colocação do Estudante 4 (GD1) a respeito de fazer falta um espaço físico para sentar, aprender e escrever reforça o que Foster e Ohta (2005) propõem, acerca de um ambiente social ser importante para o desenvolvimento linguístico.

Em seguida, os alunos tiveram que pensar em uma lembrança boa da aula remota. O GD1 trouxe as contribuições que constam a seguir:

No dia que em vez da aula você falou sobre um tema social, que estava em discussão, foi muito legal, porque a aula teve um sentido a mais. (Estudante 1 - GD1)  
Foi nesse dia que eu troquei a foto de perfil e tiveram comentários, aí você falou sobre o lugar social das pessoas, então foi muito bom, acho que todo mundo saiu mudado depois daquilo. (Estudante 2 - GD1)  
Gostei desse dia também, foi um aprendizado extra. (Estudante 4 - GD1)

O GD2 respondeu:

Acho que o dia da apresentação dos trabalhos, foi um formato bem legal. (Estudante 1 - GD2)  
Os dias que tinha quiz, joguinho. (Estudante 2 - GD2)

Após as lembranças positivas, é possível notar no discurso dos alunos que, por mais difícil e complicado foram as tarefas no nível teórico quanto no nível usual, as lembranças do curso, na esfera remota foram marcantes, sobretudo com a sinalização, por parte de alguns alunos, sobre as atividades desenvolvidas nesse formato, o que reforça, em contrapartida, com o conceito de Santos (2020), além de fazer com que o presente estudo se aproxime da realidade dessa pesquisa em questão.

Após isso, os GD1 e GD2 tiveram de pontuar uma lembrança não tão boa das aulas no formato remoto. Respectivamente, eles responderam:

Eu quis ver um lançamento de série, e não consegui por estava em atividade na sua aula. (Estudante 1 - GD1)

Teve um dia que precisei trabalhar, na hora do curso, e na hora da chamada eu não respondi, e você fez um comentário irônico, mas que eu fiquei sem graça. (Estudante 2 - GD1)

Os dias de treino de futebol, eu não poderia ir por causa do horário da aula. (Estudante 3 - GD1)

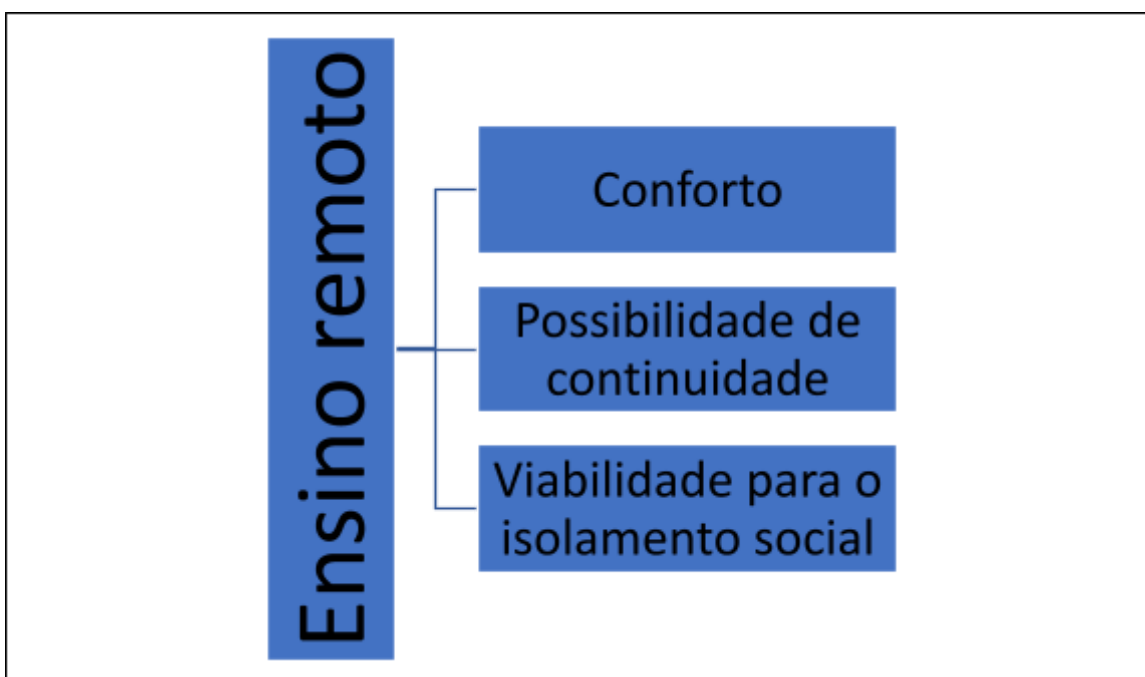
Eu queria andar de moto, mas estava fazendo uma atividade que tinha ficado com dúvida e justamente naquela aula você estava fazendo revisão da matéria, então por mais que seja algo bom, de eu ter aprendido, é uma lembrança ruim, porque depois eu vi os stories dos meus amigos, eu não estava lá, então é isso. (Estudante 4 - GD1)

Quando a internet ficava ruim, não dava para ver a aula direito. (Estudante 1 - GD2)

Conversas paralelas no chat sempre atrapalhavam minha atenção na aula. (Estudante 2 - GD2)

Após a reflexão de qualidades e defeitos, lembranças boas e ruins, os discursos foram agrupados em unidades maiores, conforme se nota na figura a seguir:

**Figura 17** – Ensino Remoto



Fonte: autor (2022)



É possível ver que, enquanto opiniões positivas acerca do ensino remoto, os alunos ressaltaram, em relação às matérias que mais tiveram dificuldade, que a distância foi um fator importante ao considerarem uma deficiência em dominar algum conteúdo, ou seja: as opiniões acerca de bom ou ruim devem partir, acima de tudo, do ponto de vista. O ensino remoto foi bom para que houvesse o isolamento social, contudo, na esfera da aprendizagem, dificultou os processos que subsidiam uma boa condução pedagógica.

Após as visões acerca do ensino remoto, os alunos puderam opinar sobre o ensino presencial. De procedimento semelhante, as perguntas seguiram a mesma estrutura em relação ao formato anterior. Primeiramente, os alunos expuseram qualidades e defeitos sobre o ensino presencial.

(qualidades)

Lugar diferente. (Estudante 1 - GD1)

Divertido. Aprendi bem mais. É muito trabalhoso deslocar, tem dia que dá preguiça. Mas vir para cá é muito bom, a gente precisava mudar de rotina, senão ia ficar mais chato ainda. (Estudante 2 - GD1)

Gostei muito espaço, já estava cansado de ver cama, mesinha do notebook. Aqui tem tudo que a gente não tinha, então foi bom. (Estudante 3 - GD1)

Acho muito legal, porque a gente aproveitou muito em casa, ficamos mais à vontade, mas a gente viu que aqui é diferente, então aprendi mais, foi mais sério, aqui a gente tem estrutura para estudar. Considero muito bom o retorno. (Estudante 4 - GD1)

(defeitos)

Calor e cansaço. (Estudante 1 - GD1)

Como as aulas da escola voltaram de manhã, o cansaço aumenta no final da tarde. Mas se estivesse online, eu teria desistido. (Estudante 2 - GD1)

Eu trabalho até 14h, como menor aprendiz, então sair de lá, até chegar aqui é puxado, corrido. Tem vez que venho com fone porque estou de home office. (Estudante 3 - GD1)

Um defeito é que começa muito cedo. Então eu tenho que sair da escola e ir direto para o ponto da van, senão não dá tempo. Todo o dia que tem curso, eu almoço uma coisa daquela máquina de comida, porque não dá tempo de almoçar. (Estudante 4 - GD1)

Os alunos do GD2 contribuíram conforme os segmentos seguintes:

Você estar presente com a turma e com o professor. Eu sou tímida, então muitas vezes era mais fácil eu ficar na minha do que fazer perguntas, mas como eu via todo mundo participando, respondendo, foi uma qualidade que eu vi; poder participar depois de tanto tempo mandando mensagem no chat, agora poder falar foi muito bacana, ouvir a explicação sem ser pelo áudio do computador, então foi muito legal ver esse contraponto. (Estudante 1 - GD2)

O defeito é ter que sair todo dia de casa.

Eu presto muita atenção na aula presencial do que online, e também o ambiente. Ter os colegas, ver o professor na frente, em vez da tela, é muito mais sério.

O horário. Agora que a escola voltou também, sair da escola a tempo de ir para o centro esperar a van, às vezes não dá tempo de comer direito. (Estudante 2 - GD2)

Não é surpreendente notar que as qualidades do ensino presencial foram mais extensas, se comparadas com as do ensino remoto, a partir das colocações dos participantes. Porém, é possível montar um contraponto, quando analisados os defeitos, pois ilustra que a volta à rotina, em conjunto com as atividades da escola regular, foi um fator que contrastou de forma negativa a opinião a respeito do ensino presencial. No entanto, é necessário pontuar que a volta da rotina a atividades acadêmicas não é um fator que contrasta ou reflete a aprendizagem nesse formato, intuindo que a percepção de aprendizagem, por parte dos alunos, é alternativa ao que de fato importa.

Após esse elencamento, os alunos contribuíram com suas memórias positivas acerca do ensino presencial, diretamente relacionado ao curso:

No dia que teve a aula no quiosque. Foi uma sala de aula diferente. (Estudante 1 - GD1)

No dia que você colocou a música para apresentar a nova matéria. Foi mais interessante, porque a gente viu tudo no Datashow, numa tela maior, eu era acostumada a ouvir as músicas com delay por causa da conexão, então foi muito legal esse dia. (Estudante 2 - GD1)

No dia da apresentação dos trabalhos, eu gostei de você me ajudando a pronunciar as palavras, porque presencial tem a questão do nervoso, eu quase fiquei sem dormir no dia antes de vir, porque nenhum professor é de ajudar, ou você sabe ou você perde pontos, mas você me ajudando foi muito legal, é uma lembrança boa. (Estudante 4 - GD1)

O primeiro dia de aula presencial. Porque a gente só via letras no meet. Poder conhecer o rosto de cada um foi muito bacana. (Estudante 1 - GD2)

Dos colegas e da turma, porque no online só tinha a telinha. (Estudante 2 - GD2)

Uma lembrança não tão boa também precisou ser falada pelos participantes. O GD1 disse:

Acho que demorar a acabar a aula, porque são duas matérias, inglês e informática. Então a gente chega aqui 13h e sai só 16h30. Chega em casa só quase 18h. Então isso é algo que cansa, então não é uma coisa boa de se lembrar. (Estudante 1 - GD1)

Eu acho que, como não foi muito tempo presencial, não deu para nada ficar ruim nem chato. (Estudante 2 - GD1)

Acho que o horário é uma coisa ruim, mas só, não deu pra ter ranço de nada porque a gente precisava voltar, então tudo é novidade, então não tem lembrança ruim. (Estudante 3 - GD1)

Em seguida, o GD2:

Retorno ao compromisso de horário. Em casa, era só esperar dar o horário. Agora presencial você tinha que se deslocar até chegar no horário. (Estudante 1 - GD2)

O último conjunto envolveu percepções sobre um todo a respeito do curso, e também em relação aos prospectos que os alunos esperam obter com a conclusão e obtenção do certificado do curso.

Ao responderem como está a experiência de estudar de forma presencial após um considerável tempo de forma remota, os alunos pontuaram, GD1 e GD2, respectivamente:

Bem melhor, eu saio de casa. Como eu respeitei a quarentena, agora o retorno da escola junto com o curso, juntou duas coisas boas, diferentes, então que pena que não foi assim desde o início. (Estudante 1 - GD1)

Não precisar vigiar os grupos de WhatsApp do curso, porque as informações são passadas aqui, não precisar entrar no classroom, porque você lança os pontos direto, não precisa da gente fazer lá, então a experiência devia ter sido muito mais antes, de voltar, retornar. (Estudante 2 - GD1)

Foi bom porque criou um contexto pra gente, uma rotina de vir para cá, estudar. (Estudante 3 - GD1)

Lá em casa, eu não consigo prestar atenção por causa dos vizinhos, do pessoal lá de casa, então como aqui é um local próprio para o estudo, a experiência está sendo muito boa. (Estudante 4 - GD1)

Diferente, porque a gente acostumou a ver slide, ver pergunta no chat, então ver os colegas, o professor em interação do seu lado, então foi uma experiência boa. (Estudante 1 - GD2)

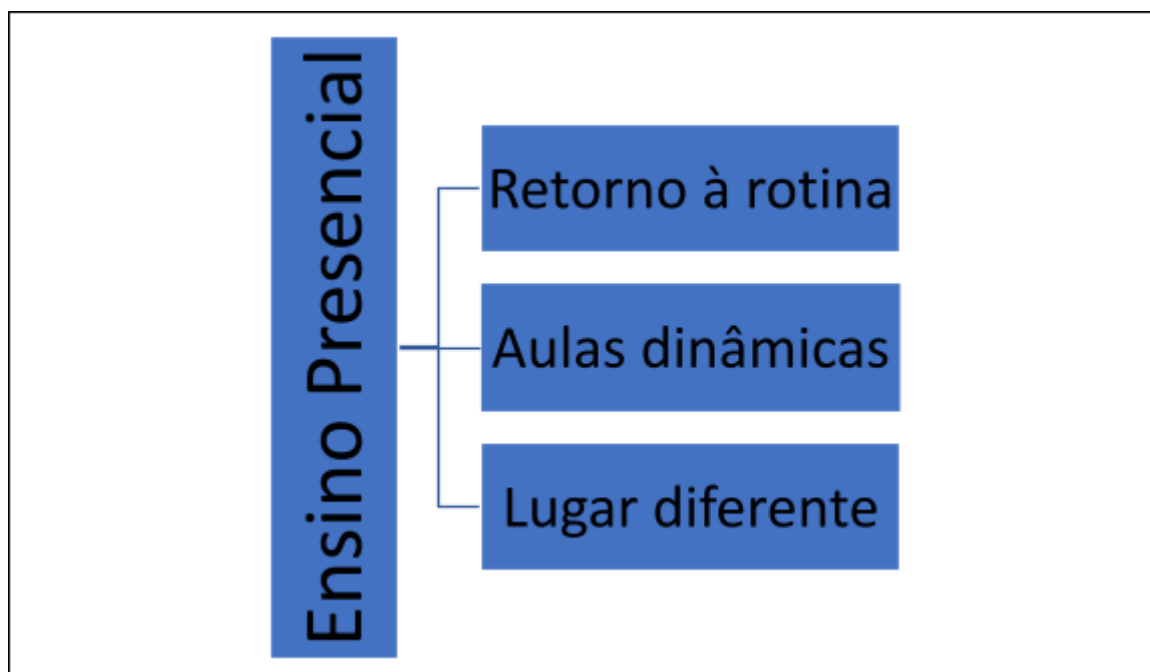
Além do ambiente, voltar ao comum, com explicação do quadro, exemplos, então a experiência está sendo boa. (Estudante 2 - GD2)

Encarando o curso da forma que desejariam que tivesse sido desde o início, as experiências dos alunos no formato presencial trouxeram esperança a eles, sobretudo na ótica da aprendizagem. Não obstante, as discussões levantadas em relação ao retorno, se comparadas com as opiniões sobre o ensino remoto, são mais volumosas.

Alguns segmentos de fala reforçam o que o estudo de Santos (2020) contribui para esse universo pesquisado: o convívio digital foi uma forma alternativa de se continuar tendo aula, mas as opiniões dos alunos ilustram o lugar-comum para a sala de aula presencial.

Com isso, a figura abaixo ilustra as falas dos participantes organizadas em categorias agrupadas.

**Figura 18** – Ensino Presencial



**Fonte:** autor (2022)

Embora criticada por alguns, a rotina novamente estabelecida para acompanhamento do curso fez com que o ensino presencial ocorresse de forma satisfatória. Com ele, as aulas dinâmicas que propiciaram aos alunos percepções diferentes acerca da qual estavam acostumados a notar, apenas de frente para o computador.

Em seguida, os alunos opinaram sobre quais oportunidades o curso propiciou a eles:

Aprendizagens novas. (Estudante 1 - GD1)

Me propiciou muito contato com coisas novas, pessoas, colegas, matérias. Acho que isso eu vou levar pra vida inteira, porque escola é muito diferente disso tudo. É mais séria, chata, agora o curso foi tranquilo, equilibrado. (Estudante 2 - GD1)

Propiciou que eu conseguisse um emprego, foi graças ao curso. (Estudante 3 - GD1)

Muita amizade, aprendizagem. (Estudante 4 - GD1)

Encerrando com a pergunta sobre os frutos que os alunos têm a expectativa de colher:

Meu currículo vai melhorar muito com o certificado desse curso, então isso vai ajudar a eu conseguir um emprego. (Estudante 2 - GD1)

Acho que vai me ajudar no meu atual serviço. Tem dia que já tem gente que me pede para atender uma demanda, ou responder um e-mail em inglês, então acho que já está me ajudando. (Estudante 3 - GD1)

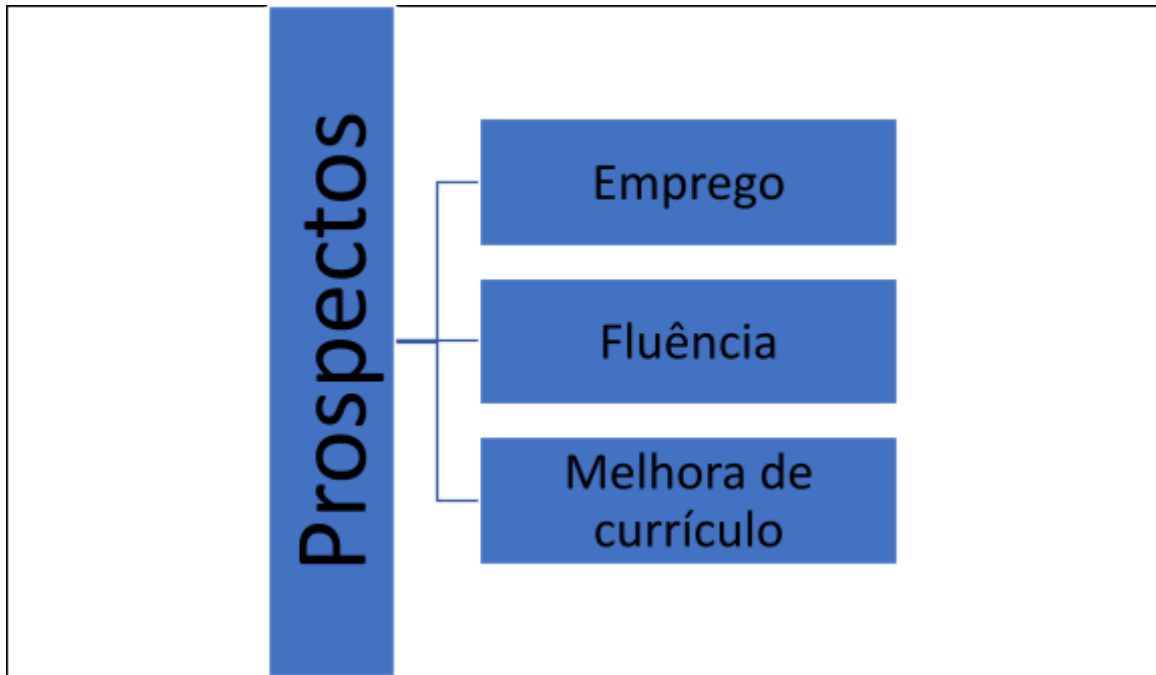
Além de me ajudar a ter um bom emprego, vai me ajudar a viajar, comunicar sem ser com o português. (Estudante 4 - GD1)

Acho que depois de tudo que a gente aprendeu, vai ser hora de colocar tudo isso em prática para depois colher o fruto do emprego, de um intercâmbio... (Estudante 1 - GD2)

Além de proporcionar muitos aprendizados no inglês, espero que a melhoria no currículo me ajude a achar um bom trabalho. (Estudante 2 - GD2)

O bloco de respostas acima vai ao encontro do que Tavares (2013) sugere, em relação à importância de se ter um curso de LI no currículo. Na perspectiva de Gardner e Lambert (1959), alguns segmentos de falas se unem aos conceitos trazidos pelos autores, tanto de orientação integrativa quanto de orientação instrumental. Antes de comentar sobre tais conceitos, é necessário observar a figura 19.

**Figura 19** - Prospectos



Fonte: autor (2022)

A orientação integrativa, por parte dos participantes, pode ser encontrada nos segmentos que sugerem externalização, conforme segmento dos estudantes 4 (GD1) e 1 (GD2)

Além de me ajudar a ter um bom emprego, vai me ajudar a **viajar, comunicar** sem ser com o português. (Estudante 4 - GD1)

Acho que depois de tudo que a gente aprendeu, vai ser hora de colocar tudo isso em **prática** para depois colher o fruto do emprego, de um **intercâmbio**... (Estudante 1 - GD2)

Em negrito, é possível ver que, além do empenho tido no curso, tais estudantes vislumbram uma perspectiva real de usar os conhecimentos adquiridos com a finalidade de pertencer a algo externo à sua cultura materna.

Já em relação à orientação instrumental, que se postula pelo interesse a vagas de melhor remuneração, os segmentos de resposta ilustram a partir dos estudantes 2, 3 e 4 (GD1) e 1 e 2 (GD2).

Meu currículo vai melhorar muito com o certificado desse curso, então isso vai ajudar a eu conseguir um emprego. (Estudante 2 - GD1)

Acho que vai me ajudar no meu atual serviço. Tem dia que já tem gente que me pede para atender uma demanda, ou responder um e-mail em inglês, então acho que já está me ajudando. (Estudante 3- GD1)

Além de me ajudar a ter um bom emprego, vai me ajudar a viajar, comunicar sem ser com o português. (Estudante 4 - GD1)

Acho que depois de tudo que a gente aprendeu, vai ser hora de colocar tudo isso em prática para depois colher o fruto do emprego, de um intercâmbio... (Estudante 1 - GD2)

Além de proporcionar muitos aprendizados no inglês, espero que a melhoria no currículo me ajude a achar um bom trabalho. (Estudante 2 - GD2)

O último bloco de conteúdos analisado fez com que os alunos comparassem e mostrassem sua predileção pelo formato presencial, ainda que ele tivesse sido criticado. Ainda assim, foi possível ver que os alunos aproveitaram ambos os formatos, ao refletirem sobre suas experiências boas e também ruins.

A parte dos prospectos futuros não só contribui, como também ratifica, a importância da teoria das integrações, fazendo com que o curso extracurricular, na sua esfera competente, auxilie não só no desenvolvimento regional, mas primeiramente no desenvolvimento pessoal, concluindo que a melhora de currículo seja o marco mais citado e cobiçado pelos estudantes.

É possível associar, de forma triangular, que os três subtópicos trazidos nos resultados e discussão, além de se convergirem, se contrapõem em alguns pontos, aqui observados. A assimilação de o ensino presencial mudar, em detrimento do ensino remoto ter trazido mais conforto, embora complicações, pode ser entendida no fato de os alunos não terem o devido interesse – ou então pelo formato não ter sido montado com a finalidade de atendê-los, nas questões que abrangem os multiletramentos e estratégias pedagógicas mais eficazes. Sobre isso, enumeram-se os pontos que apareceram nas aprendizagens: em qual formato foi melhor e foi melhor por quê? Em qual formato foi pior e foi pior por quê? As justificativas, muitas vezes carregadas com subterfúgios, característicos da linguagem adolescente, muitas vezes jogam luz a uma oportunidade de investigação mais compilada, focada em entender o como, e não o porquê de os resultados terem aparecido da maneira como foi exposto acima. Já em relação às comparações, ambos os formatos são criticados, embora também tenham recebido elogios por parte do estudantes que participaram do estudo. De maneira a elucidar tais dicotomias, unir o útil ao agradável a um grupo, na maioria das vezes, não será possível. O que se conseguiu, a partir da triangulação exposta, foi vislumbrar o motivo de tais contradições terem aparecido, mas sobretudo o que fez com que opiniões e visões importantes aparecessem, para estudos desta natureza.

O próximo e último capítulo traz algumas considerações, em relação aos objetivos e problema de pesquisa do seguinte estudo, a fim de amarrar análises e sugerir estudos futuros.

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o progresso da pesquisa, é necessário trazer algumas considerações, a fim de elencar o que foi feito até então, de forma a alinhar os resultados da pesquisa com a literatura pesquisada, tal qual alinhá-los com o objetivo e problema do presente estudo.

De forma introdutória, foi possível notar que os alunos do curso de LI participaram de dois GDs e puderam responder perguntas de natureza aberta e subjetiva. Com isso, as transcrições das respostas coletadas serviram de base para ser usadas como subsídio da revisão de literatura feita para essa temática, que envolveu o ensino de LI, as TDICs aliadas a esse processo, sobretudo pelo advento pandêmico.

Foram usados, enquanto objetivos específicos, Compreender como os alunos se adaptaram às aulas remotas, com uso das TDIC (i); e Relacionar as concepções de aprendizagens que os alunos tiveram em detrimento do ensino remoto e presencial (ii); com a finalidade de se aceder ao Objetivo geral, que foi Analisar percepções sobre aula e aprendizados dos alunos frente ao ensino remoto com o uso de TDIC. A função dos objetivos partiu do pressuposto que compete ao estudo científico: responder uma pergunta-problema. A desse estudo foi: quais são as percepções discentes frente ao processo de aprendizagem de língua inglesa em um projeto extracurricular com o uso de TDIC nas aulas remotas?

Sobre o objetivo específico (i), a compreensão que se tem sobre a adaptabilidade discente em relação ao uso das TDICs por conta das aulas remotas se pauta, além da noção de nativos digitais, foi que os alunos não tiveram preparo instrumental para lidar especificamente com as ferramentas digitais exclusivas para o bom andamento das aulas remotas (Meet, Classroom, e-mail, entre outros).

Já com relação ao objetivo específico (ii), o ensino presencial, sem sombra de dúvida, é o sistema mais aceito pelos participantes do estudo, tendo em vista que o ensino remoto propiciava, além de distrações, apatia e desinteresse.

Com esses dois objetivos específicos, o objetivo geral se estabelece de uma forma clara: as percepções sobre aula, no ponto de vista remoto, teve vários dificultadores, mas, por ser a única solução viável para o andamento das aulas, funcionou, enquanto que, ao retornar ao presencial, a demanda de rotina por parte da escola e por parte do traslado até o campus em que o curso ocorria fez com que o cansaço atrapalhasse o andamento das aulas, muito embora apenas o espaço, e não o curso em si, os agradasse.

Em contraste com a teoria dos multiletramentos, é possível afirmar que, com base nas respostas dos alunos, tal abordagem foi alcançada por meio de atividades, materiais no idioma em questão, realização de apresentações. Verbos em ING, conteúdos abordados de forma presencial, verbos de ligação, entre outros, foram elencados como conteúdos facilmente assimilados pelos alunos. Nesse sentido, foi possível notar que um conteúdo a ser melhor absorvido por conta da realização de um trabalho sobre o tópico em questão ratifica a assertividade do multiletramento em si.

Após elencarem as matérias que melhor aprenderam, os alunos puderam ressaltar as matérias que menos aprenderam também. O GD1 respondeu que a matéria em que não teve tanta proficiência foi: adjetivos, advérbios, grau superlativo e comparativo dos adjetivos. Justifica-se a não absorção/aprendizagem desses conteúdos pela não abordagem via método do multiletramento, além também de tais conteúdos terem sido ministrados no formato remoto, em que a conexão e interesse eram menores.

Numa breve triangulação, foi possível vislumbrar o motivo de tais contradições terem aparecido, mas sobretudo o que fez com que opiniões e visões importantes aparecessem, para estudos desta natureza.

Antes da resposta à pergunta-problema, é importante citar dois eixos que conduziram as falas dos estudantes: a orientação integrativa e instrumental. O desejo de fazerem parte de uma cultura externa, conhecer novas formas de comunicar e expressar compuseram o eixo integrativo, para que, no último bloco de perguntas, “Prospectos”, eles pudessem aferir os benefícios da orientação instrumental, que englobam a melhoria de currículo, pleito de vagas melhor remuneradas e diferencial curricular.

Para responder à pergunta-problema, após o desdobramento dos objetivos, é necessário considerar que, de natureza qualitativa, o estudo não tem função generalizante, porém, sua importância reside justamente no universo pesquisado para que suas respostas ajudem outras pesquisas com teores mais abrangentes. De modo objetivo, as percepções discentes em relação ao processo de aprendizagem de LI com o uso de TDIC carregam importantes conceitos para a literatura levantada. A ciência deles em relação à importância do curso para a melhoria do currículo e até mesmo como ferramenta de auxílio a viagens internacionais faz com que essa percepção seja valorada. Em relação ao uso das TDIC para conciliar esse processo de aprendizagem, nota-se, porém, uma falha em não notar que há outras maneiras viáveis de aprender. Intui-se, entretanto, que, por serem alunos de escola pública, o contato com TDICs seja limitado apenas a um Datashow ou pen-drive, que pode ser utilizado para uma aula expositiva, só que sem o uso do quadro. Assim, o formato digital



de aulas procurou suprimir a ausência de recursos, como lousa e giz, com a inserção de métodos mais tecnológicos. Sobretudo com os conceitos de ZDP e ZDR, notou-se que o envolvimento desses alunos na aprendizagem, analisado sob esse prisma sociointeracionista, pôde, de forma ambivalente, levar o indivíduo menos experiente à apropriação, na e pela interação, de conhecimentos que culminavam com seus anseios iniciais.

Recomenda-se, enquanto estudos futuros, que a ótica docente também seja analisada sob esse viés tecnológico e adaptativo, em relação à pandemia, pois seria interessante ver o lado pedagógico do ensino nessa perspectiva, a fim de que, em cenário semelhantes, quando não iguais, medidas emergenciais possam surgir pelo que deu certo, e não pela tentativa experimental que, eventualmente, possa falhar. Artigos e relatos de experiência em relação a pesquisas com estudantes e jovens na abordagem qualitativa também são recomendações pertinentes, tendo em vista os desafios e compromissos que ela envolve, sobretudo com as técnicas do grupo de discussão e também análise de conteúdo. Abordagens similares, como por exemplo entender como se dá o ensino de língua inglesa no âmbito curricular, ou seja, dentro das matrizes e direcionamentos propostos pelo MEC, são também sugestões de estudos futuros, para que ciência e inovação estejam sempre a favor do ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom.** 7º. ed. Madrid: Cambridge University Press, 1991.
- ALVARELI, L. V. G.; COELHO, T. O. C. PEDAGOGIA DE PROJETOS: Práticas Bem-Sucedidas em Aulas de Inglês. **CBTCLE**, v. I, n. 1, p. 528-549, 2017. ISSN 2526-4478.
- ALVARENGA, E. M. D. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa.** 2ª. ed. Assunção: [s.n.], 2012.
- ANJOS-SANTOS, L. M. D.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Linguística Aplicada**, v. 53, n. 1, p. 79-102, 2014. ISSN 2175-764X.
- ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique.** 2º. ed. New Delhi: ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N, 1972.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEAUGRANDE, R. Cognition and technology in education: knowledge and. **International Journal of Cognitive Technology**, v. I, n. 2, 2002.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. I, n. 32, p. 25-40, jan/jun 2011.
- BEZERRA, M. J.; ROCHA, L. M. D. N. Aquisição de uma língua estrangeira: Um estudo sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola de idiomas. **Núcleo do Conhecimento**, v. 9, n. 4, p. 5-21, out. 2019. ISSN 2448-0959.
- BRASIL. LDB, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 Agosto 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Distrito Federal: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Brasília-DF: [s.n.], 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília-DF: [s.n.], 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Brasília - DF: [s.n.], 2000.
- BRASIL. **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.** Brasília: MEC, v. I, 2006.

BRASIL. BNCC. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>.  
Acesso em: 12 Junho 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em:  
<<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>.  
Acesso em: 21 Abril 2021.

CARVALHO, J. G. H. D. **Teoria da linguagem**: Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas. 6<sup>a</sup>. ed. Coimbra: Coimbra editora, v. II, 1983.

CASTELLS, M. O digital é o novo normal. **fronteiras.com**, 2020. Disponível em:  
<<https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR1iTxx5DuuOwp04CFM3a6IeCsfgk5GLOZ6CpGxbL6gjZSaicpLLvI0Hng>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. XIV, n. 2, p. 1806-5821, Julho 2009. ISSN 1806-5821.

CHAVES, C. O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer? **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2004.

CHAVES, C. O ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil: para inglês ver ou para valer?, Teses (TCC) de Ciências da Educação. **PUC - RJ Ciências da Educação**, Rio de Janeiro, Julho 2007. 1-34.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

COSTA, C. . E. A. The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: a study in a Portuguese institution of higher education. **Technology, Pedagogy and Education**, v. XXV, n. 3, p. 377–394, 2015. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>>.

DABBAGH, N.; KITSANTAS, A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. **The Internet and Higher Education**, v. XV, n. 1, p. 3-8, 2012.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language J.**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR, 2004. 213-225.

ELS, T. V. et al. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**. London: Edward Arnold Publishers, 1984.

FJP, F. J. P. Dados sobre Educação. **Fundação João Pinheiro**, 2020. Disponível em:  
<<http://minasedados.fjp.mg.gov.br/#dados-e>>. Acesso em: 23 Setembro 2021.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 2004.
- FURTADO, A. A. **Metodologia de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira**. 1. ed. Varginha: GEAD, v. I, 2020.
- FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Março 2020. ISSN 1809-449X.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian J. Psychol.**, v. 13, p. 266-272, 1959.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. ed. São Paulo: Atlas: SA, 2008.
- GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, maio-agosto 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2021.
- HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 12 Junho 2021.
- HUANG, R. et al. **Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, v. 1.2, 2020.
- IBGE. Censo Escolar. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/varginha/pesquisa/>>. Acesso em: 24 Setembro 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 setembro 2021.
- INEP. Nota IDEB por UF. **IDEB - Resultados e Metas**, 2019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 Setembro 2021.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24 Setembro 2021.
- J, M. Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical developments. **D. E. L. T. A.**, v. IV, p. 353-385, 1993.
- KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall Internacional, 1987.
- LARROCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. D. Formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**, v. II, n. 3, p. 118-133, março 2005.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. **BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.**, Florianópolis, p. 211-236, 1988.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, W. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. [S.l.]: Editora 34, 1993.

LIMA, G. P.; CAMARGO, G. Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil. **Anais do VII-SPEECH - Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas**, Londrina - PR, 17-19 SETEMBRO 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2021.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. BREVE TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E DO LÍVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO BRASIL. **UEL**, 2014.

LIMA, J. M. M. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. **Núcleo do Conhecimento**, v. 08, n. 02, p. 22-50, Fevereiro 2021. ISSN 2448-0959.

LIZ, N. D. TECNOLOGIA MÓVEL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA. **BNTD**, Londrina, 2015.

LOPES, D. V. AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **unibratec.com.br**. Disponível em: <[http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus\\_edicao\\_06\\_artigo\\_01.pdf](http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf)>. Acesso em: 08 junho 2021.

LOUREIRO, A. P. V. APRENDER INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA – A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DE OUTRAS LÍNGUAS NUM MUNDO GLOBALIZADO. **Biblioteca de dissertações e teses de Portugal**, Lisboa, 2013. 1-126.

MACEDO, C. F.; CARVALHO, C. B. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. X, n. 09, p. 48-70, Setembro 2018. ISSN 2448-095.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, S. T. D. A. DINAMIZANDO O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO ATRAVÉS DO INSTAGRAM DE UM PROJETO DE EXTENSÃO. **Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, v. XII, n. 2, Julho 2020.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai./ago. 2011.

MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. DO MÉTODO À AUTONOMIA DO FAZER CRÍTICO. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, p. 115-1226, jan/jun 2004.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Dicionário Michaelis**, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=comunicar>>. Acesso em: 22 Setembro 2021.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Dicionário Michaelis**, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acultura%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 4 Outubro 2021.

MINAYO, M. C. D. S. O desafio do Conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 3, Março 1993. ISSN 1413-8123.

NASCIMENTO, F. P. D.; LEITE, S. F. L. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, F. P. D.; LEITE, S. F. L. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática - como elaborar o TCC**. 1. ed. Brasília: Thesaurus, 2015. Cap. 6.

NASCIMENTO, L. D. C. N. et al. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **REBEn**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 228-233, 2018. ISSN 1984-0446.

NETTO, A. A. D. O. **Novas Tecnologias e Universidade: da didática**. Petropólis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, T. T. F. D.; RODRIGUES, L. A. D. M. DESAFIOS NA GESTÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E PRIVADA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Anais VII CONEDU**, Maceió, outubro 2020. online.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation: expanding the theoretical framework. **Modern Language J**, v. 78, n. 1, p. 12-28, 1994.

PAIVA, V. L. D. M. D. O. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf.htm>>. Acesso em: 08 junho 2021.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. I, n. 1, p. 93-116, 2001.

PARDO, F. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora-MG, v. 20, n. 1, p. 21, Janeiro 2016. ISSN 1415-2533.

PRAÇA, F. S. G. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA: ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA REDIGIR O TRABALHO DE CONCLUSÃO. **Diálogos Acadêmicos**, v. VIII, n. 1, p. 72-87, Jan-Jul 2015. ISSN 0486-6266.

QEDU. **QEDu**, 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/>>. Acesso em: 24 Setembro 2021.

RABELLA, M. F. How can technology support teaching and learning more effectively? **oecdedutoday.com**, 2018. Disponível em: <<https://oecdedutoday.com/how-can-technology-support-teaching-and-learning-more-effectively/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 15ª. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. **Cultura das Mídias Digitais**. [S.l.]: Paulus, 2002.

SANTOS, E. S. D. S. E. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 1, p. 1-7, Dezembro 2011. ISSN 2238-5754.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. AS TICS E O ENSINO DE LÍNGUAS. **Sepexle**, Santa Cruz, 2010. 1-20.

SCHOLTE, J. A.; WALLACE, I. Globalization: A critical introduction. **Research Gate**, 2001.

SCHUTZ, R. E. **English made in Brazil**. [S.l.]: [s.n.], 1999.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. I, 2015.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Londres: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, F. D. D. O. **O PROFESSOR FRENTE AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**. [S.l.]: Realize, 2016.

SILVA, J.; SCHIMIGUEL, J. O uso das TICs no ensino superior: a integração de diferentes tecnologias à educação estatística. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática.**, v. II, março 2013. ISSN 2238-8044.

SILVA, W. M. **Folha de São Paulo**, 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml#:~:text=A%20internet%20foi%20criada%20em,primeiro%20e%2Dmail%20da%20hist%C3%B3ria.&text=Em%201987%2C%20pela%20primeira%20vez,seu%20uso%20comercial%20nos%20EUA>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, Julho 2005.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. [S.l.]: Oxford, 1983.

TAVARES, C. N. O DESEJO POR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. I, p. 9-20, 2003.

TELES, J. M. O VALOR DE APRENDER INGLÊS: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana. **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2014.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. VII, n. 2, p. 145-156, abril 2017. ISSN 2177-8310.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 200.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educacion**. Peru: Ministerio de Educacion, 2005.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Vol 2, Ribeirão Preto, 1994.

ZIMMERMAN, J. Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. **Chronicle of Higher Education**, Março 2020.



# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE QUESTÕES PARA CONDUZIR O GRUPO DE DISCUSSÃO

Contexto da pergunta	Perguntas norteadoras
<b>Trajetória dos alunos antes do início do curso</b>	Antes do curso, o que vocês faziam no horário que hoje é destinado às aulas?
	Por que vocês decidiram fazer o curso de língua inglesa?
	O que vocês esperavam desse curso?
<b>Concepções sobre adaptações às aulas remotas</b>	Por que se mantiveram no curso? *Pensaram em desistir?
	No início, o que vocês acharam do curso? Quais facilidades vocês tiveram ao acessar o curso de forma online? Quais dificuldades vocês tiveram ao acessar o curso de forma online?
	Como foi esse processo de aprendizagem?
	O que mais foi fácil e difícil nesse processo? Aprender a matéria? Ou aprender a mexer no software?
	O que vocês mais aprenderam nas aulas?
	Por que vocês acham que aprenderam melhor isso?
	O que vocês menos aprenderam nas aulas?
	Por que vocês acham que aprenderam pior isso?

	Com quem vocês mais conversam sobre o curso e sobre as atividades?
<b>Concepções sobre aprendizagens entre ensino remoto e presencial</b>	Que qualidades vocês atribuiriam a aulas presenciais? E que defeitos?
	Que qualidades vocês atribuiriam a aulas remotas? E que defeitos?
	Me falem uma lembrança boa que vocês têm da aula presencial.  O que você viu de tão interessante?
	Me falem uma lembrança não tão boa que vocês têm da aula presencial.  O que você não viu de tão interessante?
	Me falem uma lembrança boa que vocês têm da aula remota.  O que você viu de tão interessante?
	Me falem uma lembrança não tão boa que vocês têm da aula remota.  O que você não viu de tão interessante?
	Como está a experiência no curso presencial, depois de quase 1 ano estudando de forma remota?
	O que vocês acham que o curso propiciou para vocês?  Que frutos vocês esperam colher?

# APÊNDICE B

## Consentimento Institucional

Varginha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Prezado (a) Sr.(a) **(Nome)**

**(Função/Local)**

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR: um estudo sobre tecnologias digitais da informação no ensino remoto”** sob a minha orientação e com a participação dos discentes do curso de Língua Inglesa do Projeto Oportunidades da FEPESMIG/UNIS.

O trabalho tem como objetivo geral Analisar percepções sobre aula e aprendizados dos alunos frente ao ensino remoto e ao uso de TDIC.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FEPESMIG, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

\_\_\_\_\_  
Igor da Silva Becati |  
Pesquisador responsável

### PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado (  )    Não autorizado (  )

Assinatura \_\_\_\_\_

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

Carimbo: \_\_\_\_\_.