



VI Encontro de Iniciação Científica e
Tecnológica
VI EnICT
ISSN: 2526-6772
IFSP – Câmpus Araraquara
21 e 22 de outubro de 2021



A utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial no ensino de língua inglesa

Ana Beatriz de Cerqueira Silva¹, Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa²

¹ Estudante do Ensino Médio Integrado ao curso de Informática, Bolsista PIBIFSP, IFSP, Câmpus Hortolândia, ana.cerqueira@ifsp.edu.br.

² Professora EBTT de Português-Inglês no Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Hortolândia. stefanie@ifsp.edu.br

Área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes - 8.00.00.00-2

RESUMO: Uma nova situação no contexto de ensino e aprendizagem está sendo vivenciada por docentes e discentes em virtude da pandemia do novo Coronavírus COVID-19, que obrigou professores a atualizarem seus conhecimentos, ou aprenderem sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) a fim de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este estudo busca compreender como professores de língua inglesa dos cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) avaliam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com vistas à interação e comunicação na língua-alvo. Para tanto, um questionário on-line semiestruturado foi submetido a 67 professores dos 35 câmpus que possuem Técnicos Integrados. A análise, ainda parcial dos dados, evidencia as dificuldades dos docentes em realizar atividades que oportunizem o desenvolvimento da habilidade oral de seus estudantes, além do reconhecimento dos AVAs como não sendo suficientes para atender às expectativas para o ensino efetivo e significativo da língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem; língua inglesa; comunicação; produção oral.

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das atividades presenciais, devido à situação da pandemia do novo Coronavírus, novos desafios emergiram em torno de todo corpo acadêmico, considerando ser indispensável uma reestruturação das práticas educacionais e, diante da necessidade da suspensão do ensino presencial, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) rapidamente, se tornaram condição primária para minimizar os impactos no ensino e aprendizagem. Portanto, foi necessária uma transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que segundo Hodges et al (2020), é uma adaptação temporária do ensino por conta de uma situação de crise, utilizando-se de recursos remotos para a educação que antes eram oferecidos presencialmente, ou em formato híbrido, e que, ao final da crise, retorna à sua modalidade inicial.

Diante do exposto, a pesquisa que norteia este texto visa compreender como docentes de língua inglesa (LI) avaliam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com foco na interação entre aluno-professor e aluno-aluno na língua alvo, bem como verificar como a habilidade oral está sendo desenvolvida nas aulas síncronas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do conceito de língua de um professor é possível identificar como se dá o ensino aprendizagem e o seu papel nesse processo para aprender uma nova língua. Portanto, dominar os principais conceitos de língua se torna essencial. Leffa (2012, p.392) trata de duas concepções fundamentais, a língua como um “sistema independente, composto de partes separadas umas das outras” e a língua como “um objeto

naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social”. Na primeira, a percepção de língua é algo sistematizado, como programar um computador; na segunda, a língua é compreendida como prática social, em que não se pode separar em partes, pois, nesses termos, a língua nunca está fora de uma situação de uso, ou seja, é saber adequar a língua em diferentes contextos. Como exemplifica Leffa (2012, p.392) de que o trabalho solicitado ao docente não é o de “pôr a língua dentro do aluno”, mas o de inseri-lo na prática social.

O foco do estudo é a interação aluno-aluno e professor-aluno em língua inglesa (LI). A pesquisa busca compreender como os professores estão organizando, fazendo e/ou planejando suas aulas para que a aprendizagem da língua tenha êxito. Compreendemos que para aprender uma nova língua, o desenvolvimento das 4 habilidades é indispensável, principalmente a produção oral. Conforme reitera PAIVA (2018) a habilidade oral é uma das exigências previstas no PNLD 2017 e 2018 do ensino fundamental e médio, respectivamente, visto que ela é peça chave para a comunicação e interação. Ademais, considerando o ambiente virtual e o uso das NTICS a potencialidade interativa das Tecnologias de Informação e Comunicação online só se realiza se os agentes que compartilham um AVA, permitem a comunicação (SANTOS, 2010).

METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo do trabalho é compreender como os docentes avaliam os AVAs considerando, principalmente, a interação entre discentes e docentes na língua-alvo, seguimos uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, que segundo De Grande (2011), torna possível a compreensão do pesquisador sobre a realidade social a partir dos diversos dados que constantemente são comparados e confrontados. Esse modelo de paradigma metodológico é fundamental para o desenvolvimento do estudo, já que temos interesse em compreender como os professores de LI conseguem ou não oportunizar interações entre seus alunos na língua-alvo, apoiados nas NTICS.

A pesquisa foi subdividida em sete etapas: pesquisar referências bibliográficas e discutir a literatura; estruturar um questionário on-line; realizar o levantamento das ementas da matéria de inglês dos cursos técnicos integrados e dos e-mails de professores da área de Letras - Inglês e de coordenadores de pesquisa e inovação dos câmpus; submeter o projeto para a aprovação do comitê de ética¹; enviar o questionário on-line² e, por fim, analisar os dados obtidos.

De acordo com Dörnyei (2003), questionários são muito utilizados em pesquisas nas ciências sociais e comportamentais, dado que podem ser aplicados em distintos momentos e para diversas pessoas, além de auxiliar o pesquisador na sua aplicação e posterior análise de dados. O questionário semiestruturado é composto por seções, sendo, respectivamente, identificação dos professores, efeitos e consequências do ERE e o uso dos AVAs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção de dados dos professores de língua inglesa dos cursos integrados, foco da pesquisa, buscou-se os e-mails dos mesmos. Dessa forma, consultamos o sítio dos 35 câmpus de 37 do Estado de São Paulo que possuem cursos integrados, porém, mesmo realizando a procura pelos e-mails em cada site institucional de cada campus, 15 deles não tinham essa informação. Por essa razão, optou-se pelos e-mails dos(as) coordenadores(as) responsáveis de cada campus e também das Coordenadorias de Pesquisa e Inovação. Assim, obtivemos 52 contatos de docentes da área de Letras e o restante de coordenadores(as) e das coordenadorias, resultando em 67 e-mails no total.

Após tabular as informações dos câmpus e os respectivos contatos, considerando que a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, apresentamos em seguida os resultados parciais das 5 devolutivas³ dos 67 envios com o questionário de pesquisa. Tendo em vista, as análises entre as ementas de língua inglesa de cada câmpus e o referencial teórico do estudo em questão.

¹ Projeto aprovado pelo CEP número 46635721.10000.5473.

² Para análise do questionário, consultar o link: <https://forms.gle/pxX89jLvgT8nAbYt9>

³ Estão expostos nesse documento os resultados do questionário juntamente com nomes fictícios para que seja mantido o sigilo e privacidade dos docentes-participantes garantidos pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Ao analisar as 35 ementas das disciplinas de inglês pode-se verificar que 40% delas abordam uma aprendizagem mais engessada, tendo foco em estruturas gramaticais e o desenvolvimento somente de leitura e escrita das 4 habilidades linguísticas, o que se assemelha ao método na sua forma tradicional, que segundo Leffa (2008a), pode ser resumida pelo uso da sigla SOPA:

[...] (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos (LEFFA, 2008a, p.393).

Diferentemente da língua como um “sistema de prescrições elaboradas” (LEFFA, 2012, p.391), a concepção de língua como prática social foi observada em 60% das ementas, uma vez que verificamos uma proposta de ensino e aprendizagem baseada no contexto do aluno e do professor, tendo a língua como meio de interação e comunicação, além de uma percepção de que a língua constitui a identidade do aprendiz.

Na sequência, apresenta-se as asserções das docentes participantes com relação às 4 habilidades linguísticas trabalhadas em aula e a interação entre os sujeitos do ensino aprendizagem.

Quais das seguintes habilidades são desenvolvidas em suas aulas síncronas?

Adriana: Compreensão oral, Produção oral

Daisy: Compreensão oral, Produção oral, Compreensão escrita

Adrielle: Não realizo aulas síncronas

Gisele: Compreensão oral, Compreensão escrita

Cláudia: Compreensão oral, Produção oral

Caso você tenha assinalado "produção oral" nas respostas anteriores, poderia compartilhar suas impressões considerando, principalmente, o nível de proficiência?

Adriana: Quando os alunos se sentem confortáveis e têm microfone, peço para que façam exercícios como minimal pairs ou leitura, porém acredito que não podemos avaliar a proficiência de maneira eficaz, pois muitos deles não se sentem seguros para falar nas aulas síncronas.

Daisy: Quero deixar claro aqui que a produção oral a que me refiro são as atividades de pronúncia.

Adrielle: Trabalhamos muito pouco a produção oral; apenas ocasionalmente peço para fazerem postagens de falas em inglês, usando o Fórum do Moodle.

Gisele: Eu tenho trabalhado muito pouco a produção oral no remoto. O que fiz no ano passado foi pedir que os alunos elaborassem um parágrafo e gravassem em vídeo ou em voz falando, mas a adesão foi tão baixa que acabei aumentando o prazo e possibilitando fazerem por escrito.

Cláudia: Não há muita produção uma vez que os alunos se intimidam para falar uma língua estrangeira em público, considerando que eles mal se conhecem devido ao distanciamento, portanto, considero o nível insatisfatório para o ano em que se encontram.

Caso você tenha assinalado "produção oral" nas respostas anteriores, poderia compartilhar como promove as interações na língua-alvo?

Adriana: Comentários sobre a leitura ou vídeo na L2

Daisy: Exercícios de ouvir e repetir, consciência fonética, entonação e tonicidade das palavras.

Adrielle: Trabalhamos muito pouco a produção oral; apenas ocasionalmente peço para fazerem postagens de

falas em inglês, usando o Fórum do Moodle.

Gisele: Não trabalhei a interação entre os estudantes. Nas aulas síncronas, busco falar bastante em inglês como meio de incentivá-los, mas as respostas são sempre em português. Um ou outro estudante utiliza um cumprimento ou um agradecimento em inglês, mas nada além disso.

Cláudia: Tento separá-los em salas virtuais, porém a produtividade é sofrível, desanimando até alunos mais proativos.

Pode-se verificar que as participantes, com exceção de Adriele, realizaram aulas síncronas e Adriana, Daisy e Cláudia buscaram promover oportunidades de produção oral, o que é de suma importância no desenvolvimento da comunicação e interação na língua-alvo, tendo em vista que diferentemente das aulas assíncronas, nas síncronas a interação é espontânea, tem tomadas de turno e negociação de sentido (PAIVA, 2018). Porém, ao analisar as impressões sobre a produção oral em relação ao nível de proficiência e as interações na língua, as práticas se diferem do que Paiva (2018) aborda, uma vez que as interações citadas pelas docentes não são espontâneas, pois segundo as professoras, existem oportunidades de atividade de pronúncia ou repetição. Apenas Adriana menciona oportunizar aos alunos comentarem (entende-se que em LI) sobre os materiais de leitura e de videoaula. Cláudia, apesar de indicar a tentativa de realizar tais atividades, mostra-se frustrada com a qualidade da produção oral dos estudantes.

Perguntamos aos docentes se os AVAs utilizados correspondiam às suas expectativas e solicitamos justificativa:

Na sua opinião esses AVAs correspondem às suas expectativas quando considerado o desenvolvimento das quatro habilidades? Poderia justificar a resposta anterior?

Adriana: Em partes; acredito que a tecnologia digital aprofunda algumas questões que já existiam na sala de aula analógica. O fato de termos turmas com níveis de proficiência diferentes dificulta o desenvolvimento dos output skills.

Daisy: Em partes; gostaria de proporcionar outras atividades como a de speaking, por exemplo, mas as ferramentas do Moodle me limitam um pouco, assim como os celulares dos alunos não permitem que muitas atividades funcionem. E a questão do tempo é o pior. Essas atividades de forma remota conseguem muito tempo para serem preparadas.

Adriele: Em partes; o sinal de internet é tão ruim... fica caindo a conexão; não conseguimos conversar direito.

Gisele: Não; acredito que a interação e, conseqüentemente, a oralidade são muito prejudicadas, pois os alunos não se sentem à vontade para falarem e também perdem muito o foco nas aulas ao assistirem às videoaulas (já que costumam fazer mais de uma atividade no computador ao mesmo tempo) ou mesmo nas aulas síncronas, já que muitos apenas entram na aula, mas não estão lá efetivamente, o que se evidencia pelo fato de muitas vezes eu solicitar a participação e o silêncio prevalecer ou até mesmo pelo fato de a aula ser encerrada e eu ficar esperando que alguns alunos desliguem e, como não o fazem, perguntar se estão com alguma dúvida, se posso ajudá-los, e não obter resposta. Isso é realmente frustrante. Outro ponto é a quantidade muito maior de plágios no ensino remoto que são entregues nas produções escritas, ou seja, muitos nem tentam realizar a atividade, apenas buscam textos para copiarem.

Cláudia: Não; a oralidade (fala e compreensão) ficam prejudicadas porque são praticas que exigem entrosamento.

De acordo com Araújo Jr. e Marquesi (2008), sobre atividades realizadas nos AVAs:

[...] as atividades realizadas em ambiente virtuais podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa (ARAÚJO JR. e MARQUESI, 2008, p. 358).

Segundo Rosenfield e Evangelista (2011, p.223) traçar esse caminho não é fácil, pois a depender do contexto em que o aprendiz esteve e está submetido, o aprendiz pode ainda estar desenvolvendo sua autonomia, a qual é fomentada também pelo professor, cujo papel é fundamental para tal.

Frente a isso, verificamos que Daisy e Adriele expressaram suas frustrações atreladas à ordem técnica, como a qualidade da internet. Em contrapartida, Gisele e Cláudia trazem em suas justificativas a preocupação com o processo, afirmando que os aprendizes estão desanimados e não estão comprometidos com a aprendizagem. Entendemos que nesse processo professor e aprendiz são fundamentais, o professor como mediador e o aluno exercendo autonomia. Segundo Leffa (2012, p.406), “séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia, inclusive do desejo”.

CONCLUSÕES

Compreende-se que em uma situação de adversidade, como a atual, professores e alunos precisaram aprender, sem efetivo tempo para tal, a continuar com o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ERE. Nesse contexto, o professor acaba por desempenhar função fundamental para que o processo ocorra, visto que, diferentemente da modalidade a distância, no ERE o professor é quem elabora e revisa o material proposto, é quem precisa conhecer a plataforma a fim de propor atividades e é quem realiza as correções. Os dados evidenciados neste trabalho mostram que a excepcionalidade da situação imposta pela pandemia fez com o que o processo de ensino e aprendizagem não necessariamente se beneficiasse dos avanços propostos pelas NTICs considerando a prática da habilidade oral, pois poucos foram os relatos que exemplificam o uso dos AVAs no seu desenvolvimento. Todavia, verificamos que a dificuldade não reside apenas nesse fator, visto que embora houvesse propostas com essa finalidade, a promoção da interação na língua-alvo exige, mais do que tudo, interesse, motivação e engajamento por parte dos aprendizes, algo que não difere dos problemas já conhecidos da sala de aula presencial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR., Carlos F. / MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M. / FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008: 358-368.

DE GRANDE, Paula B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, S/l., v. 23, n. 23, 2011.p.11-27.

DORNYEI, Zoltan. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003. 156 p.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learnin> Acesso em: 23 jul. 2020.

LEFFA, Vilson. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008a. p. 15-41.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista Estudo da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. D.E.L.T.A., 34.4, 2018 (1319-1351).

ROZENFELD, Cibele C. F.; EVANGELISTA, Maria Cristina R. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. Pandaemonium ger. [online]. 2011, n.18, pp.214-247. ISSN 1982-8837. <https://doi.org/10.1590/S1982-88372011000200012>.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs.). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak editoria, 2010. p. 29-48.