

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003)

# MULTIMODALIDADE E ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Parnaíba de Castro

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, [lucianaparnaiba@usp.br](mailto:lucianaparnaiba@usp.br)

## RESUMO

Na educação, como em praticamente todos os âmbitos da sociedade, as transformações pelas quais estamos passando devido à pandemia de COVID-19 têm trazido desafios cujas implicações ainda demoraremos algum tempo para compreender. No contexto de ensino remoto de língua inglesa é comum ouvirmos relatos tanto de dificuldades quanto de comodidades que a modalidade remota trouxe, o que aponta para as vantagens e limitações que cada modo de construção de significado possui. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades e implicações dos diferentes modos de construção de significados envolvidos no ensino remoto de língua inglesa. Para tanto, trago reflexões acerca da multimodalidade a partir de Kress (2003), Cope e Kalantzis (2020), entre outros. Apresento também resultados de estudos acerca do ensino remoto de língua inglesa em diferentes localidades do Brasil (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021; BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021). Por fim, faço um relato de minha experiência de ensino remoto de língua inglesa em um curso de formação de professores. A análise das teorias apresentadas, dos estudos sobre ensino remoto de língua inglesa e da mencionada experiência de ensino apontam para possibilidades de um ensino

remoto de língua inglesa que leve em conta as limitações desse contexto e, ao mesmo tempo, as diferentes possibilidades de construção de significados por meio da multimodalidade.

**Palavras-chave:** Multimodalidade, Ensino remoto, Ensino de língua inglesa, Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

**N**a educação, como em praticamente todos os âmbitos da sociedade, as transformações pelas quais temos passado desde o início da pandemia de COVID-19 têm trazido desafios cujas implicações ainda demoraremos algum tempo para compreender. O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de modo presencial já apresentava diversos desafios, tais como questões afetivo/emocionais (CORACINI, 2007; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2019); formação inicial e continuada de professores (SILVA; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PEREIRA FILHO, 2015; MACIEL; ARAÚJO, 2011), dificuldades dos anos iniciais da docência (MAJOCHA et al., 2017), além da falta de recursos e materiais nas escolas públicas, para citar alguns. No ensino remoto, os desafios anteriores se mantêm e novos surgem, constituindo-se um quadro preocupante para os contextos educacionais. Por outro lado, é comum ouvirmos relatos de certas comodidades que a modalidade remota trouxe, o que demonstra que cada mídia tem suas vantagens, suas potencialidades, ou "*affordances*", (KRESS, 2003; COPE; KALANTZIS, 2020). A questão que se coloca é sobre as perdas e ganhos de tais recursos (KRESS, 2003) e as consequentes implicações para a educação.

Assim, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na modalidade remota têm se dado/se deu na ausência de alguns modos de construção de significados e, embora os sentidos possam ser transpostos de um modo para outro, o resultado nunca é o mesmo (KRESS, 2003). Em outras palavras, quanto mais modos de construção de significados estão envolvidos no processo interativo, mais sentidos resultarão dessa interação (COPE; KALANTZIS, 2020).

O interesse por essa temática surgiu de algumas situações que observei em minha prática de ensino de língua inglesa, via Google Meet, em um curso de formação de professores, tais como: ao falar, professores e estudantes estão expostos a diferentes modos de construção de significado, pois eles veem a imagem do professor em vídeo, as fotos de perfil dos estudantes, slides, entre outros recursos; no entanto, os professores (sobretudo em contextos de ensino remoto nos quais os alunos mantêm as câmeras desligadas) não recebem esse feedback de reações, expressões e gestos dos

alunos, portanto, seu trabalho de interpretação e avaliação se limita ao som da fala dos alunos; quando professores e alunos estão projetando suas telas (exceto quando utilizam dois dispositivos de acesso ao mesmo tempo), eles não visualizam a plataforma de ensino, o que os impossibilita de verem as reações daqueles que mantêm as câmeras ligadas ou as conversas no chat; por isso, muitas vezes, eles não têm um feedback imediato do que estão expondo, o que pode deixá-los inseguros e desmotivados.

Portanto, para investigar esse fenômeno, tomo por base estudos sobre multimodalidade com base em Kress (2003) e Cope e Kalantzis (2020), além de pontuar algumas questões sobre semântica (HURFORD et al., 2007) e semiótica (KRESS, 2003). Para tratar de ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores na modalidade remota, discuto alguns estudos brasileiros recentes (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021; BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021), trazendo também reflexões de Menezes de Souza (2019) e Dowbor (2008). Além disso, discuto interação e mediação a partir de Daniels (2001).

Espero que este trabalho possibilite uma compreensão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos remotos de formação de professores e que contribua para as reflexões e pela busca por soluções que minimizem as perdas que essa forma de ensino trouxe, bem como demonstre as possibilidades do ensino remoto.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho está inserido no paradigma interpretativista e tem abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; SEVERINO, 2013). Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que é desenvolvida com base em resultados de pesquisas anteriores, disponíveis em livros, periódicos etc. (SEVERINO, 2013). Assim, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em estudos que tratam da semântica, da semiótica e da multimodalidade (KRESS, 2003; HURFORD et al., 2007), e em pesquisas que relatam práticas desenvolvidas em cursos de formação de professores durante a pandemia (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021;

BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021), conforme explicitado na introdução. Por fim, relato uma experiência de minha prática, a fim de situar/localizar os problemas discutidos.

A referida experiência se deu em uma turma de Língua Inglesa 3 de uma universidade pública localizada no estado da Paraíba, no período 2020.1 que, devido aos atrasados ocorridos em decorrência da pandemia, transcorreu no primeiro semestre de 2021 (de 22 de fevereiro a 25 de maio). A turma iniciou com 18 alunos matriculados e encerrou com 15 discentes, dos quais 14 foram aprovados.

Os recursos utilizados no ensino remoto foram, principalmente, o Gsuite e o Moodle, que foram os recursos disponibilizados pela instituição e por meio dos quais tínhamos nossas aulas síncronas Google Meet, onde eu disponibilizava materiais e aulas gravadas e dava instruções de atividades (Google Drive e Moodle), e onde os alunos realizavam atividades escritas (Google Docs). Além desses, utilizávamos e-mails e WhatsApp para comunicados mais rápidos. Adiante, discuto as atividades realizadas nessa disciplina e as reflexões suscitadas no que concernem as implicações do ensino remoto para o desenvolvimento de um curso de formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### SEMÂNTICA, SEMIÓTICA E MULTIMODALIDADE

Quando discutimos multimodalidade, estamos inseridos na área da semiótica, uma área teórica que, diferentemente da linguística, não lida apenas com os significados presentes nas línguas, mas nos gestos, na fala, na imagem, em objetos etc.; ela é a ciência dos signos. (KRESS, 2003). De acordo com a semiótica, todos esses modos estão disponíveis para os processos de representação e, portanto, para a construção de significados. Conforme Hurford et al. (2007, p. 1), a semântica, por sua vez, é o estudo dos significados nas línguas.

Já a multimodalidade, segundo Cope e Kalantzis (2020), são significados que se apresentam em mais de uma forma (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala) ao mesmo tempo. Os seres humanos constroem significados diariamente por meio de todos

esses modos; algumas vezes, transpõem o significado de um modo para outro, o que resulta em sentidos semelhantes, porém nunca iguais. Sobre isso, Kress (2003, p. 35) reflete:

A copresença de outros modos levanta a questão de sua função: eles estão meramente replicando o que a linguagem faz, eles são auxiliares, marginais, ou eles desempenham um papel integral, e se desempenham, é o mesmo papel da escrita ou um papel diferente? E se eles desempenham um papel diferente, é por causa de sua constituição, sua composição, por causa de seus recursos?<sup>1</sup>

As reflexões de Kress (2003) nos mostram a quantidade de questionamentos semânticos/semióticos que surgem a partir da questão da transposição dos significados. No caso de texto e imagem, que são os modos enfocados pelo autor na obra aqui referenciada, sabemos que, muitas vezes, a imagem apenas ilustra os significados contidos no texto, embora a transposição não seja exata. No caso do espaço físico e do corpo, por exemplo, os sentidos que estes criam não podem ser substituídos por aqueles construídos no espaço virtual, ou por imagens de vídeo, ou ainda por fotos de perfil dos participantes que interagem por meio de uma plataforma on-line, pensando no contexto de ensino remoto. Afinal, a *imagem* presencial implica a presença de outros modos, como corpo, gesto e espaço. Kress (2003, p. 45) ainda questiona: “o que um modo específico pode fazer? Quais são suas limitações e potenciais? Quais são os recursos de um modo?<sup>2</sup>”, questionamentos a partir dos quais iniciei minhas inquietações acerca do ensino remoto de língua inglesa.

Temos que ter em mente, também, que a construção de significados é um processo que envolve os conceitos de representação, comunicação e interpretação. De forma breve, e baseada em Cope,

- 1 *The co-presence of other modes raises the question of their function: are they merely replicating what language does, are they ancillary, marginal, or do they play a full role, and if they do, is it the same role as that of writing or a different role? And if they play a different role, is that because of their constitution, their make-up, because of their affordances?*
- 2 *What can a specific mode do? What are its limitations and potentials? What are the affordances of a mode?*

Kalantzis e Pinheiro (2020), compreendo representação como toda ideia e conceito que formamos em nossa mente sobre as coisas do mundo, a partir dos *available designs*<sup>3</sup> aos quais fomos expostos. Comunicação é a expressão de informações, argumentos etc. que damos e recebemos, com base nas nossas representações e a partir de nossas interações e necessidades comunicativas. Interpretação, por fim, refere-se à compreensão do que nos é comunicado, por meio das representações que possuímos. Essas interpretações, muitas vezes, redesenham as representações que possuíamos das coisas, o que constitui esse processo de reconstrução ou *redesign* de significados.

Após esse breve apanhado sobre multimodalidade, julgo importante discutir algo sobre como o ensino e a aprendizagem de língua inglesa vem sendo compreendido no modelo remoto. É o que apresento a seguir.

## (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

Um dos principais aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas é a interação. Esta, por sua vez, envolve objetos mediadores, tais como livros, computadores, planos de ensino, além de atividades interacionais, tendo como exemplos aulas expositivas, discussões, trabalhos em duplas e grupos, questionamentos etc. Segundo Daniels (2001), a teoria socio-histórico-cultural se ocupa do estudo da mediação semiótica, enquanto a teoria da atividade se interessa pelas atividades sociais propriamente ditas. Ambas as correntes, portanto, demonstram a importância do contexto social e de seus artefatos mediadores para a compreensão das interações humanas e, conseqüentemente, para os contextos educacionais. Segundo Daniels (2001, p. 175):

Um modelo de pedagogia que reduz a análise apenas à interação professor-aluno resulta em uma

3 Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), *available designs* são os recursos disponíveis que temos ao nosso redor, tanto físicos quanto abstratos, por meio dos quais construímos significados no mundo. A partir desses recursos, da comunicação e das interpretações que fazemos delas, realizamos um *redesign* de nossas representações.

visão muito parcial de processos de formação social na escola. Escolas são instituições organizadas dentro das quais formas específicas de prática pedagógica surgem. São instituições que dão origem à produção de artefatos culturais específicos tais como formações de currículo e suas modalidades de prática pedagógica e discurso associados que mediam o processo de ensino e aprendizagem<sup>4</sup>.

Em *Vygotsky and Pedagogy*, obra da qual a citação acima foi retirada, Daniels (2001) realiza um percurso de correntes teóricas e pesquisas oriundas dos estudos de Vygotsky que, como sabemos, debruçou-se sobre a investigação do papel da interação social no desenvolvimento cognitivo e pedagógico de crianças. Seus estudos são referenciados até hoje no âmbito das interações humanas, seja na psicologia, seja na educação, tanto de crianças, que era seu foco, quanto de adultos. Assim, Daniels (2001) enfatiza que a pedagogia não pode levar em consideração apenas as interações entre professores e alunos ao analisarem os processos de ensino e aprendizagem, mas outros fatores, como os mencionados artefatos culturais.

A partir disso, podemos refletir sobre as perdas interacionais que ocorreram/vem ocorrendo no ensino remoto de línguas, visto que, devido ao espaço virtual da sala de aula, à prática da manutenção de câmeras desligadas<sup>5</sup>, ao ambiente domiciliar fazendo as vezes de sala de aula, além de outros mencionados anteriormente, as oportunidades de interação entre os alunos, e entre esses e os objetos mediadores, característicos do ensino presencial, são consideravelmente reduzidas. Compreendo que, no ensino remoto, surgem outros objetos mediadores, tais como computadores, smartphones, plataformas digitais de ensino, programas e aplicativos;

---

4 *A model of pedagogy which reduces analysis to pupil-teacher interaction alone results in a very partial view of processes of social formation in schooling. Schools are organised institutions within which specific forms of pedagogic practice arise. They are institutions which give rise to the production of specific cultural artefacts such as curriculum formations and their associated modalities of pedagogic practice and discourse which mediate the teaching and learning process.*

5 Acredito que a questão de os alunos manterem câmeras desligadas merece cuidado ao ser discutida, pois apesar de serem cobrados em relação a isso, as razões para essa atitude são diversas: socioeconômicas, de privacidade, de preservação da imagem, entre outras.



entretanto, enxergo perdas devido à ausência da diversidade de artefatos físicos de mediação da aprendizagem, além da falta de recursos digitais e das dificuldades de acesso de qualidade à internet de muitos discentes e até de docentes.

Assim, considero que, especialmente no contexto atual, necessitamos de mais interação em tempo real, de mais modos de construção de significados, se quisermos construir ambientes que fomentem a criatividade, a colaboração, a aprendizagem, enfim, o desenvolvimento. E, isto não sendo possível, devemos pensar em transposições de modos do presencial para o remoto que minimizem ao máximo as perdas dessa transição.

Ferreira e Ribeiro (2021), professoras de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, respectivamente, em uma pesquisa que visava discutir a relevância do movimento corporal na aquisição lexical em ambientes imersivos, chamam a atenção para os estudos da área da ciência cognitiva, os quais apontam a grande relevância do corpo para a configuração mental, isto é, a sintonia que há entre corpo e mente na nossa construção de significados no mundo. Conforme Atkinson (2010, apud FERREIRA; RIBEIRO, 2021, p. 371), "a aprendizagem é dependente da interação de nossos corpos com o ambiente, hoje não mais entendido como meramente físico, mas digitalizado em infinitas possibilidades". As autoras argumentam que "a inter-relação entre mente, corpo e mundo exterior podem ser potencializados pelos ambientes imersivos, mais especificamente pela Realidade Virtual e Aumentada". (FERREIRA; RIBEIRO, 2021, p. 371). As limitações do uso dessas tecnologias, apontadas pelas pesquisadoras, são a necessidade do conhecimento do uso dessas ferramentas, por parte de professores e estudantes, bem como as distrações que elas podem causar.

A importância desse estudo para esta pesquisa é demonstrar o foco que está voltando a ser dado à questão do corpo como um modo de construção de significado essencial e indispensável na educação, seja em contextos presenciais ou remotos. Conforme Menezes de Souza (2019), por muito tempo, no campo científico-acadêmico, o corpo foi desvinculado da mente, a participação do corpo em toda sua complexidade (raça, etnia, gênero) foi negada, o que teve implicações graves, que hoje estão tentando sanar, por assim dizer, por meio dos estudos decoloniais. O autor manifesta,

desse modo, seu apelo para que tragamos o corpo novamente para seu local de pertencimento. Na perspectiva de Menezes de Souza, o corpo está diretamente relacionado (como deveria) a quem somos, de onde viemos, qual nosso lugar de fala e de que forma isso interfere/contribui/constrói significados distintos, e acrescento, sejam pedagógicos, sejam científicos, sejam da vida cotidiana ou institucional.

Dowbor (2008, p. 56), sobre o contexto escolar, expressa seu desejo por uma educação humanista, argumentando que “[...] a escola pode possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional”. A autora afirma também que “ao transformarmos a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo [...]”. (DOWBOR, 2008, p. 59). Na verdade, o livro *Quem educa marca o corpo do outro*, está permeado de reflexões acerca da importância de “trazer o corpo de volta” (MENEZES DE SOUZA, 2019), especialmente nos processos de ensinar e aprender.

Sorte (2021, p. 95), professor e pesquisador de Sergipe, escreveu um ensaio no qual objetivou “situar a realidade aumentada no âmbito do Manifesto<sup>6</sup> de 1996, especialmente no que se refere às discussões sobre os multiletramentos”. O autor exemplifica a realidade aumentada por meio de tecnologias que parecem mais presentes na vida das pessoas, tais como filtros para fotos em redes sociais, programas que possibilitam, desde experimentar armações de óculos até visitar museus, além de jogos como o *Pokémon GO!*. Em relação a suas reflexões quanto ao uso dessas tecnologias em contextos educacionais, o autor argumenta:

A meu ver, os problemas históricos de acesso à internet nas escolas públicas brasileiras continuam sendo a principal limitação para que essa apropriação ocorra. Em um movimento de esperar, no sentido freireano, apesar do cenário governamental e sanitário pouco animador, enfrentado por nós, especialmente desde 2020, vale explorar as possibilidades de engajamento em mundos coexistentes nas

6 O autor se refere ao manifesto “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, escrito pelo *New London Group*. Neste documento, o termo “*multiliteracies*” foi utilizado pela primeira vez.

telas, certificando-se de que futuros sociais possam ser redesenhados por meio do engajamento crítico de professores e alunos. (SORTE, 2021, p. 97).

Essa perspectiva crítica do uso desse tipo de tecnologia para a educação é de interesse aqui por levar em consideração não apenas o que há de recursos disponíveis para serem utilizados em contextos de ensino e aprendizagem, mas também o entorno social, sobretudo no Brasil atualmente, que possibilitem ou não o uso dessas tecnologias. No entanto, apesar das limitações, essas pesquisas sobre realidade aumentada apontam para uma preocupação com formas de tentar “trazer o corpo de volta” (MENEZES DE SOUZA, 2019) para os contextos de ensino e aprendizagem, enquanto a necessidade de o remoto permanecer e, igualmente, em contextos de ensino híbrido, mesmo após a pandemia.

Bezerra (2021), em um artigo que objetivou discutir o ensino-aprendizagem remoto de inglês como L2 em um curso de licenciatura em Letras/Inglês no estado da Paraíba, elencou demandas relacionadas a essa nova realidade, dentre as quais o autor enfatiza o uso e adaptações de tecnologias da informação e comunicação para tentar conduzir um trabalho de qualidade, bem como formas de diminuir os impactos psicológicos/emocionais advindos desse contexto. Em meio a essas impossibilidades, o pesquisador constatou que a utilização das plataformas de ensino *SIGAA* e *Zoom* e de metodologias ativas, bem como dos processos de aprendizagem dos multiletramentos, foram ações benéficas tanto para as questões pedagógicas quanto emocionais dos estudantes.

Como outro exemplo das adaptações depreendidas no ensino remoto, citamos a pesquisa de Rabello (2021), cujo objetivo foi avaliar a experiência de aprendizagem mediada por tecnologias e identificar as contribuições dos recursos digitais e metodologia utilizados ao longo de uma disciplina de língua inglesa em um curso remoto de Letras Língua Inglesa no estado do Rio de Janeiro. A autora cita que, ao longo da disciplina, foram feitos ajustes em seu planejamento, tanto por parte de suas próprias observações em relação ao que funcionava ou não naquele contexto, quanto a partir de situações pontuadas pelos próprios estudantes. Rabello, assim como Bezerra (2021), também identificou um processo positivo de redesenho da disciplina, a partir das novas demandas e desafios

que se colocaram ao longo da experiência de ensino remoto, avaliação que foi feita tanto por ela quanto por seus alunos.

A pesquisa de Winfield e Will (2021) relatou a adaptação ao modo remoto do projeto presencial intitulado *Movie Talks*, desenvolvido como projeto de extensão em uma instituição de ensino do Paraná. O projeto tem como foco o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa e, a partir da necessidade do ensino remoto, as proponentes do curso adaptaram sua estrutura a fim de darem continuidade ao projeto. Os recursos tecnológicos para a transposição dos modos presenciais são, em sua maioria, os do *GSuite*. As autoras explicam que, até o momento da escrita do trabalho, a adaptação do projeto ainda não havia sido posta em prática, no entanto, com essa adaptação, elas pretendem “contribuir para o desenvolvimento da língua inglesa como L2 em ensino remoto, porém engajado, intrinsecamente motivante e significativo”. (WINFIELD, WILL, 2021, p. 104).

Por fim, menciono o estudo de Mayrink, Albuquerque-Costa e Ferraz (2021), que apresentou um panorama de suas experiências como professores de espanhol, francês e inglês, respectivamente, em uma universidade do estado de São Paulo, durante a pandemia de COVID-19, evidenciando os desafios enfrentados e suas formas de superá-los. Os professores compartilham tanto o contexto institucional no qual estão inseridos, o que é bastante relevante para compreendermos os desafios, adaptações e reflexões realizadas, bem como apresentam as narrativas e relatos de seus estudantes sobre esse processo. Quanto à instituição, os pesquisadores esclarecem que esta já possuía bons recursos tecnológicos antes da pandemia e que a plataforma Moodle, bem como o suporte fornecido por profissionais qualificados da instituição, garantiram boas condições de trabalho em relação aos recursos. Em relação às adaptações realizadas, eles refletem que a primeira coisa que aprenderam com essa experiência foi que “é necessário desconstruir a ideia de que os ambientes presenciais e on-line estão em lados opostos.” (p. 136).

Desse modo, eles chamam a atenção para o fato de que esse dilema não é novo, e que essas reflexões acerca de adaptações de planos, materiais e abordagens devem ocorrer sempre na prática docente. Uma das coisas que eles mais valorizaram, portanto,

foi buscar formas de trazer interação entre os estudantes, mesmo remotamente, o que fizeram por meio de atividades colaborativas, negociação e tomada de decisão em conjunto, inclusive sobre as formas de avaliação. Os autores também apontaram a relevância do *blended learning*, em ambos os contextos de ensino. Finalmente, quanto aos alunos das três disciplinas, estes relataram que tiveram boas experiências no ensino remoto e que apesar dos desafios, aprenderam bastante com as atividades colaborativas e as plataformas utilizadas.

Assim, temos um breve apanhado de exemplos do que tem sido desenvolvido desde o início da pandemia e das adaptações que têm sido feitas por professores e estudantes para transpor modos de construção de significados no ensino de língua inglesa, do presencial para o remoto, e suas conseqüentes (im)possibilidades.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para somar aos relatos apresentados nas pesquisas brevemente apresentadas no tópico anterior, trago, nesta sessão, um relato da minha experiência ministrando aulas de língua inglesa em um curso de formação de professores, em uma universidade pública federal, localizada no alto sertão da Paraíba. Com o início da pandemia, a instituição na qual atuo passou por alguns meses de planejamento e adaptações para que pudéssemos iniciar o ensino remoto, de modo que este só teve início no segundo semestre de 2020. A experiência foi marcada por aprendizados relativos ao uso das tecnologias e às adaptações pedagógicas, bem como por obstáculos que dificultaram a execução das aulas, sobretudo relacionados aos recursos tecnológicos dos estudantes.

No primeiro semestre de 2021, no entanto, após ter me familiarizado mais com esse modo de ensino e de trabalho, resolvi implementar outras formas de ensinar e avaliar meus alunos, a fim de tornar aquele processo o mais produtivo e significativo possível. Quando digo “outras formas”, refiro-me ao fato de que, no ensino presencial, eu seguia um material didático, adotado pelo corpo docente da área de Língua Inglesa. Apesar de comumente levar alternativas de atividades para os estudantes, a disciplina acabava sendo norteadada pelo livro, o que, de certo modo, nos mantinha em

um estilo de aula mais tradicional, centrada na professora e no livro, atividades de perguntas e respostas etc. Com o ensino remoto e o encorajamento de prepararmos nossos próprios materiais para os alunos, já que não podíamos disponibilizar cópias de materiais que não fossem encontrados de modo livre e gratuito na internet (o que não era o caso do material didático adotado por nós, o *Interchange*), experienciei uma mudança, não apenas de material didático, mas também de metodologia e modos de avaliação. Acredito que todo o quadro contribuiu para que eu “experimentasse” mais e assim observasse com quais tipos de atividades os alunos reagiam melhor, quais funcionavam, dadas as limitações em relação a recursos, entre outros aspectos.

Desse modo, na turma em questão, optei por utilizar uma mescla de metodologias, tais como sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012); ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos (BACICH; MORAN, 2018), além dos processos de aprendizagem da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2005; 2022), de modo que os alunos tinham atividades ou projetos para desenvolverem, individualmente ou em grupos, para apresentarem nas aulas seguintes. Essas atividades envolviam pesquisas sobre temas culturais e utilização de gêneros diversos, que faziam parte da vida deles, especialmente gêneros digitais. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 6):

a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Assim, corroborando os autores, penso que, por meio do diálogo e buscando trabalhar a partir dos interesses dos estudantes, podemos desenvolver uma aprendizagem mais significativa, notadamente no ensino remoto, contexto no qual o uso das tecnologias digitais se tornou mais evidente e considerando que muitos dos interesses dos jovens de hoje estão permeados por essas tecnologias, tais como músicas, filmes, séries, podcasts, plataformas como o Youtube, redes sociais, entre outros.

Levando em consideração os principais recursos digitais que utilizamos, conforme descritos na metodologia, acredito que o que causou maior dificuldade de uso para os estudantes foi o Google Meet, visto que é necessária uma velocidade de internet maior a fim de que os alunos consigam acompanhar as aulas, bem como abrir as câmeras, o que raramente ocorria. No mais, esses recursos, especialmente os utilizados de modo assíncrono, permitiram a realização de atividades diversas e, para comunicações síncronas, o WhatsApp conseguiu dar conta, uma vez que é um recurso que demanda menos velocidade de internet. Abaixo, seguem alguns exemplos de atividades desenvolvidas:

1. Escolher qualquer país do mundo, pesquisar sobre como as pessoas se vestem lá e qual a sua aparência. Então, preparar uma fala para apresentar em sala, entre 5 e 10 minutos, com imagens para ajudar a ilustrar as informações.
2. Assistir ao podcast: <https://cutt.ly/XxbQEi6> e praticar a pronúncia e o vocabulário; escrever um texto sobre o que fazem no tempo livre (tema do podcast); correção por pares dos textos.
3. Comentários sobre o podcast e os textos; apresentações em inglês e relatos sobre o que têm feito na pandemia.
4. Atividade de pesquisa sobre um evento do passado para falar em sala de aula.
5. Assistir a um vídeo sobre a cidade natal de uma pessoa e enviar um áudio de WhatsApp descrevendo sua própria cidade; participar de um fórum de discussão sobre viagens no Moodle.

Os exemplos acima foram retirados dos registros de aulas, portanto refletem atividades que foram, de fato, realizadas. Como podemos ver, houve diversas atividades que precisavam ser preparadas em casa para serem apresentadas em sala (virtual), lançando mão dos recursos digitais disponíveis. Além disso, as atividades variavam de individuais a feitas em duplas ou grupos, bem como variavam os modos de construção de significados (texto, imagem, som, fala) e os gêneros/mídias (podcast, texto, áudio, slides). Por fim, busquei incorporar tópicos gramaticais nas atividades (*simple present, simple past*).

Essas escolhas fizeram com que os estudantes pudessem interagir uns com os outros, ainda que de modo remoto, além de praticarem habilidades linguísticas diversas, bem como pesquisarem e discutirem sobre variados temas. Eles demonstraram bastante criatividade em suas apresentações, utilizaram a língua inglesa para apresentarem e, ao final, relataram gostar desse tipo de atividade.

Quanto às avaliações, foram feitas três: a primeira foi uma avaliação oral em duplas, na qual os estudantes responderam perguntas, fizeram perguntas uns aos outros, descreveram imagens e fizeram a leitura de trechos de um texto. Esse é um tipo de avaliação que eu já utilizava no ensino presencial e a qual dei continuidade, já que o formato remoto permitia. No entanto, no modo presencial, eu costumava realizar as provas orais individualmente. No ensino remoto, a fim de buscar maior interação entre os alunos, optei por realizar a avaliação oral em duplas, o que não só promoveu mais interação, como também deu mais segurança aos estudantes, já que eles ficavam bastante nervosos ao serem avaliados oralmente de modo individual.

A segunda avaliação consistiu na criação de um podcast, algo que utilizei pela primeira vez tanto como atividade quanto como modo de avaliação. Após discutirmos sobre o que os estudantes já conheciam sobre podcasts e após analisarmos suas principais características e realizarmos algumas atividades de escuta de podcasts seguidas de resolução de questões e discussão dos temas, conforme apresentei anteriormente, os estudantes criaram seus próprios podcasts. Eles tanto puderam escolher os temas sobre os quais iriam falar, eu apenas dei sugestões, como também puderam escolher o formato (apresentador(es) e convidado(s) ou apenas apresentador(es); tom acadêmico, de humor, informativo, de entretenimento etc.). Os resultados dessa atividade podem ser vistos em trabalho anterior (PARNAIBA-DE-CASTRO, 2021).

A terceira avaliação foi a escrita de um capítulo de uma fanfiction, com o intuito de desenvolver a escrita criativa dos estudantes, em inglês. Assim como os podcasts, primeiro realizamos uma discussão sobre o gênero, a fim de investigar o que os estudantes já conheciam sobre o mesmo. Em seguida, realizamos a leitura de um artigo sobre fanfictions como forma de estimular a escrita



criativa (ALENCAR; ARRUDA, 2017) e, por fim, os alunos criaram e apresentaram suas fanfictions por meio de slides. Novamente, pude perceber tanto uma boa recepção dos alunos em relação a essa avaliação, como os trabalhos foram de qualidade e, de fato, criativos. Também escrevi um trabalho sobre essa atividade com fanfiction (PARNAIBA-DE-CASTRO, no prelo).

Com o desenvolvimento desse tipo de atividades e a aplicação dessas avaliações, além das vantagens mencionadas acima, percebi uma aproximação entre todos os envolvidos na disciplina, docente e alunos. Essa interação em um contexto remoto foi importante tanto pelo que Daniels (2001) aponta acerca dos estudos de Vygotsky, que enfatizam o papel central da interação social para o desenvolvimento, quanto pela motivação e estímulo a continuarem com seus estudos nesse formato, uma vez que as atividades em duplas e grupos trouxeram mais dinâmica e até diversão à disciplina, o que acredito que contribuiu para um número reduzido de desistências e trancamentos da disciplina, como pode ser visto na metodologia (de 18 estudantes apenas 3 trancaram), algo que ocorreu bastante em contextos de ensino remoto, por motivos diversos.

Em relação à multimodalidade, conforme apontei, as atividades desenvolvidas envolveram diferentes modos de construção de significado e diferentes gêneros e mídias, o que possibilitou que, mesmo com a ausência de diversos modos (o espaço físico, o corpo), a variedade de modos proporcionadas nessas aulas sanaram, de certo modo, as ausências. Isso pôde ser observado tanto nas reações positivas e entusiasmadas dos alunos em relação às atividades e avaliações propostas, quanto nos resultados dos trabalhos desenvolvidos, que demonstraram criatividade, autonomia e conhecimentos diversos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre as possibilidades e implicações dos diferentes modos de construção de significados envolvidos no ensino remoto de língua inglesa. Antes de chegar ao meu relato de experiência com o ensino remoto de inglês em um curso de formação de professores, apresentei a base teórica da pesquisa, bem como outros trabalhos publicados recentemente

sobre contextos de ensino remoto de inglês em universidades e outras instituições.

Ao falar dessas experiências, referi-me a elas como (im) possibilidades do ensino remoto. Meu intuito, com a sugestão da *impossibilidade*, não foi o de trazer uma perspectiva pessimista em relação às potencialidades das tecnologias atuais para o ensino de línguas. Além disso, as pesquisas apontadas acima mostram resultados otimistas no que diz respeito às adaptações tecnológicas desenvolvidas, e em desenvolvimento, em diferentes contextos educacionais brasileiros. No entanto, apesar de haver possibilidades para minimizar as perdas que o ensino remoto vem trazendo para a aprendizagem de língua inglesa, ainda há muitos obstáculos, sobretudo econômicos, para essa realização, e cada diferente contexto apresentará desafios diversos. Daí a importância do compartilhamento dessas experiências e da conscientização acerca das potencialidades e limitações de cada contexto específico.

Com isso em mente, é importante refletirmos sobre as potencialidades das tecnologias digitais no ensino remoto, tendo em mente que, às vezes, soluções simples podem trazer excelentes resultados, mesmo sem o aparato de tecnologias digitais onerosas e de difícil acesso. Noções como autonomia, tanto docente quanto discente, agência e diálogo são essenciais para se realizar um trabalho contínuo que vise ao desenvolvimento dos discentes e a uma prática pedagógica condizente com a contemporaneidade.

Com este trabalho, espero ter contribuído para percebermos que há possibilidades de transformação dessas realidades, que podemos ir da *impossibilidade* para a possibilidade, sobretudo por ter apresentado relatos de experiências em diferentes contextos regionais brasileiros, o que pode contribuir para essa compreensão mais ampla das realidades situadas e para o compartilhamento das alternativas encontradas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, D. A.; ARRUDA, M. I. M. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5344/2760>>. Acesso em: 12 set. 2022.

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

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso C. da Cunha Serra. 1ª ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BEZERRA, F. A. S. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura de letras/inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 041-066, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80004>>. Acesso em: 02 out. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. In. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. Série estratégias de ensino 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Making sense**: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards education justice: multiliteracies revisited. In: **multiliteracies in international educational contexts**: towards education justice? B. Cope, M. Kalantzis, and G.C. Zapata, Editors. 2023 (forthcoming), Routledge: London.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DANIELS, H. **Vygotsky and pedagogy**. London: Routledge, 2001.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, S.; LUPPI, D. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, M. C.; RIBEIRO, P. N. de S. O movimento corporal na aprendizagem de vocabulário em L2/LE em ambientes imersivos. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 351-391, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80715>>. Acesso em: 02 out. 2021.

HURFORD, J. R.; HEASLEY, B.; SMITH, M. B. **Semantics: a coursebook**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MAJOCHA, E. F.; COSTA, M. A. M.; MPETA, M.; ARA, N.; WHALEN, C. A.; FERNANDES, T. A. Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. In: MILLER, P. (Ed.). **Cultures of educational leadership: global and intercultural perspectives**. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017, v., p. 195-219.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Pontes. Campinas, 2011.

MAYRINK, M. F., ALBUQUERQUE-COSTA, H., FERRAZ, D. (2021). Remote language teaching in the pandemic context at the University of São Paulo, Brazil. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi & J. Schmied (Eds), **The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching** (pp. 125-137). Researchpublishing.net. Disponível em: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1268>>. Acesso em 05 nov. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14426/mm.v6i1.135>>. Acesso em: 02 out. 2021.

PARNAIBA-DE-CASTRO, L. O uso de podcasts como ferramenta de ensino de língua inglesa na modalidade remota. **Caderno de trabalhos completos da V jornada de línguas e linguagens & I jornada internacional de língua e linguagens**. ISSN: 2317-2347. 2021. (p. 250-261).

PARNAIBA-DE-CASTRO, L. Do conhecido ao novo: fanfiction e escrita criativa na perspectiva dos multiletramentos. **Anais do XVIII ENFOPLE**. (No prelo).

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 2 out. 2021.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 067-090, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80718>>. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 15-38, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, A. K.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SORTE, P. B. Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 93-100. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5599>>. Acesso em: 02 out. 2021.

WINFIELD, C. M.; WILL, A. F. A adaptação de práticas de oralidade em língua inglesa como L2 de modo presencial para remoto. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 091-111, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80740>>. Acesso em: 02 out. 2021.