

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**CLARISSE DE PINHO VALENTE DUARTE**

**Bagé  
2021**

**CLARISSE DE PINHO VALENTE DUARTE**

**A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DAS METODOLOGIAS  
ATIVAS E DO ENSINO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE  
ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Gonçalves dos Santos do Canto.

**Bagé  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D812 Duarte, Clarisse de Pinho Valente

A aprendizagem de língua inglesa à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em Tarefas no contexto de ensino remoto / Clarisse de Pinho Valente Duarte.

157 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Camila Gonçalves dos Santos do Canto".

1. Ensino de Línguas. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. 4. Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Título.

**CLARISSE DE PINHO VALENTE DUARTE**

**A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DAS METODOLOGIAS ATIVAS E  
DO ENSINO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 23 de julho de 2021.

Banca examinadora:

---

Profª. Drª. Camila Gonçalves dos Santos do Canto  
Orientador  
(UNIPAMPA)

---

Profª. Drª. Ana Paula de Araújo Cunha  
(IFSul)

---

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/07/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/07/2021, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unicampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unicampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0576039** e o código CRC **6E567C79**.

Dedico este trabalho aos alunos da  
EMEF em TI Professor Valdir Castro.

## **AGRADECIMENTO**

À minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pela compreensão nas minhas ausências.

À minha orientadora Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto, pela paciência, dedicação com meu trabalho e pelas constantes palavras de incentivo.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, pelas aulas e saberes compartilhados que sempre agregaram à minha formação.

Às colegas do mestrado que compartilharam suas pesquisas e conhecimentos comigo em diversos momentos e também pelos momentos que vivenciamos durante o ano de 2019.

Aos participantes da pesquisa por acreditarem em meu trabalho.

As minhas colegas de trabalho por acreditarem na minha proposta e pela compreensão nas minhas ausências.

À toda comunidade escolar da Escola Municipal em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

“Ideias não são criadas prontas. Elas só se tornam claras a medida que você trabalha nelas. Você apenas tem que começar”.

Mark Zuckerberg

## RESUMO

Este trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivos verificar se a elaboração e implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais e do Ensino Baseado em Tarefas, potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas quatro habilidades linguísticas, bem como o engajamento e autonomia dos estudantes no contexto de ensino remoto em uma escola pública da rede municipal de Rio Grande. Busca ainda refletir a partir do olhar dos estudantes envolvidos sobre as potencialidades da sequência didática virtual no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Língua Inglesa, averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto e discutir o processo de inserção das tecnologias na aula de Língua Inglesa no contexto remoto. O produto da pesquisa foi elaborado a partir do uso de aplicativos e sites gratuitos, como *Cambridge Dictionary*, *Canva*, *Whatsapp*, *Google*, *YouTube*, *Anchor*, e o *Google Meet*. As tarefas propostas no produto foram atividades onde a língua-alvo foi usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo a fim de obter um resultado. Assim, os estudantes tiveram a chance de praticar a língua de modo similar às situações que enfrentarão em situações reais para que desenvolvessem a proficiência necessária para comunicar-se efetivamente. Para dar início à pesquisa, foi aplicado um questionário de interesses e disponibilidade tecnológica e a partir das respostas do mesmo foi elaborada a sequência didática digital, utilizada nas aulas remotas de Língua Inglesa em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Rio Grande - RS. A fim de verificar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes foram usados como instrumentos de coleta de dados o feedback recebido nas tarefas propostas e as gravações das aulas. Para verificar o engajamento e a autonomia dos estudantes foram utilizadas notas de campo e um novo questionário aplicado ao final das aulas. Para a reflexão a partir do olhar dos estudantes foi utilizado como instrumento o questionário final, para averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas foram utilizadas as notas de campo e as produções dos estudantes e para a discussão sobre a inserção das tecnologias foram utilizados todos os instrumentos citados: notas de campo, questionários, produções dos estudantes e gravações das aulas. Os dados obtidos foram analisados a partir de três critérios: a) a aprendizagem de Língua Inglesa no contexto remoto, b) o engajamento e a autonomia dos estudantes e c) as potencialidades da sequência didática virtual à luz das Metodologias Ativas e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Os resultados obtidos evidenciaram aspectos positivos no que tange ao aprendizado e autonomia dos alunos durante as tarefas síncronas e assíncronas, bem como apontaram algumas limitações com relação ao engajamento dos discentes nas aulas de Língua Inglesa em contexto de ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino Baseado em Tarefas. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

This dissertation consists of a qualitative research that aims to verify if the elaboration and implementation of a digital didactic sequence, elaborated in the light of Active Methodologies, Digital Technologies and Task-Based Teaching, enhances the teaching of English with a focus on four language skills, as well as student engagement and autonomy in the context of remote education in a public school in the municipal network of Rio Grande. It also seeks to reflect from the perspective of the students involved on the potential of the virtual didactic sequence with regard to the teaching and learning process in the English language, to investigate the possibilities and limitations of the use of active methodologies and Task-Based Teaching in the context of remote teaching and discuss the process of inserting technologies in the English language class in the remote context. The research product was created using free applications and websites, such as Cambridge Dictionary, Canva, Whatsapp, Google, YouTube, Anchor, and Google Meet. The tasks proposed in the product were activities where the target language was used by the learner for a communicative purpose in order to obtain a result. Thus, students had the chance to practice the language in a similar way to the situations they will face in real situations so that they develop the necessary proficiency to communicate effectively. To start the research, a questionnaire of interests and technological availability was applied and from the responses to it, the digital didactic sequence was elaborated, used in remote English language classes in a 9th grade class at a public school in Rio Grande - LOL. In order to verify the development of students' language skills, the feedback received on the proposed tasks and the recordings of the classes were used as data collection instruments. In order to verify the students' engagement and autonomy, field notes and a new questionnaire were applied at the end of classes. For the reflection from the students' point of view, the final questionnaire was used as an instrument, to ascertain the possibilities and limitations of the use of active methodologies, field notes and students' productions were used and for the discussion about the insertion of technologies, all the instruments mentioned: field notes, questionnaires, student productions and recordings of the classes. The data obtained were analyzed based on three criteria: a) English language learning in the remote context, b) student engagement and autonomy and c) the potential of the virtual didactic sequence in the light of Active Methodologies and Task-Based Language Teaching. The results obtained showed positive aspects regarding students' learning and autonomy during synchronous and asynchronous tasks, as well as pointing out some limitations regarding the engagement of students in English language classes in the context of remote teaching.

**Keywords:** Remote Education. Task Based Language Teaching. Active Methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Gráfico de respostas para a questão 2 – Idade.
- Figura 2 – Gráfico de respostas para a questão 3 – Interesses e dia a dia.
- Figura 3 - Gráfico de respostas para a questão 4 – Dispositivos tecnológicos.
- Figura 4 – Respostas para a questão 4.
- Figura 5 – Gráfico de respostas para a questão 5 – Dispositivo tecnológico mais utilizado pelos participantes.
- Figura 6 – Gráfico de respostas para a questão 6 – Tipo de Internet dos participantes.
- Figura 7 – respostas para a questão 6.
- Figura 8 – Gráfico de respostas para a questão 7 – Uso da Internet.
- Figura 9 – Gráfico de respostas para a questão 8 – Importância de aprender inglês.
- Figura 10 – Resposta de E4 para a questão 9.
- Figura 11 – Resposta de E2 para a questão 9.
- Figura 12 – Resposta de E8 para a questão 9.
- Figura 13 – Resposta de E5 para a questão 9.
- Figura 14 – Resposta de E3 para a questão 9.
- Figura 15 – Resposta de E1 para a questão 9.
- Figura 16 – Resposta de E7 para a questão 9.
- Figura 17 – Respostas para a questão 10.
- Figura 18 – Respostas para a questão 11.
- Figura 19 – Gráfico de respostas para a questão 11 – Habilidades Importantes.
- Figura 20 – Gráfico de respostas para a questão 11 – Habilidades Importantes.
- Figura 21 – Gráfico de respostas para a questão 12 – Utilização de redes sociais.
- Figura 22 – Gráfico de respostas para a questão 13 – Redes sociais mais utilizadas.
- Figura 23 – Gráfico de respostas para a questão 14 – Sites e/ou aplicativos para reuniões *online*.
- Figura 24 – Gráfico de respostas para a questão 15 – Desejo de fazer parte do Projeto Hashtech.

Figura 25 – *Unit 1 – Language* Tarefa A - Apresentação no grupo de *Whatsapp* do Projeto.

Figura 26 – *Unit 1 – Language* Tarefa A – devolutiva de E3.

Figura 27 – *Unit 1 – Language* Tarefa A – devolutivas de E8, E5 e E1.

Figura 28 – *Unit 1 – Language* Tarefa A – devolutivas de E2.

Figura 29 – *Unit 1 – Language* Tarefa A – devolutivas de E4.

Figura 30 – Conversa privada entre E1 e a professora.

Figura 31 – Conversa privada entre E2 e a professora.

Figura 32 – *Unit 1 – Vocabulary + Reading* Tarefa C - Cartaz com regras da sala de aula virtual.

Figura 33 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Criação do cartaz com regras da sala de aula virtual.

Figura 34 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E8.

Figura 35 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E1.

Figura 36 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E7.

Figura 37 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E2.

Figura 38 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E4.

Figura 39 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E5.

Figura 40 – Conversa privada entre E3 e a professora.

Figura 41 – *Unit 1 – Listening + Speaking* Tarefas A e B – Apresentação e compartilhamento do cartaz pelo *Google Meet*.

Figura 42 – *Unit 2 – Sound On – Language* – Tarefas A e B.

Figura 43 – *Unit 2 – Listening + Writing* – Tarefa B.

Figura 44 – *Unit 2 – Listening + Writing* – Tarefa B – devolutiva de E5.

Figura 45 – Respostas para a questão 10.

Figura 46 – *Unit 2 – Speaking* – Tarefa A – Criação de um *podcast*.

Figura 47 – Respostas para a questão 11.

Figura 48 – Respostas para a questão 7.

Figura 49 – Gráfico de respostas para a questão 1.

Figura 50 – Gráfico de respostas para a questão 2.

Figura 51 – Respostas para a questão 3.

Figura 52 – Gráfico de respostas para a questão 5.

Figura 53 – Gráfico de respostas para a questão 6.

Figura 54 – Respostas para a questão 7.

Figura 55 – Respostas para a questão 12.

Figura 56 – Gráfico de respostas para a questão 4.

Figura 57 – Respostas para a questão 13.

Figura 58 – Gráfico de respostas para a questão 15.

Figura 59 – Respostas para a questão 14.

Figura 60 – Respostas para a questão 16.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Cronograma do Projeto Piloto

Quadro 2 – Procedimentos e objetivos aula 1.

Quadro 3 – Procedimentos e objetivos aula 2.

Quadro 4 – Procedimentos e objetivos aula 3.

Quadro 5 – Procedimentos e objetivos aula 4.

Quadro 6 – Procedimentos e objetivos aula 5.

Quadro 7 – Unidade 1 – aula 1.

Quadro 8 – Unidade 1 – aula 2.

Quadro 9 – Unidade 1 – aula 3.

Quadro 10 – Unidade 2 – aula 1.

Quadro 11 – Unidade 2 – aula 2.

Quadro 12 – Unidade 2 – aula 3.

Quadro 13 – Unidade 2 – aula 4.

Quadro 14- Instrumentos utilizados para coleta de dados.

Quadro 15 – Critérios de análise de dados e instrumentos de coleta de dados.

Quadro 16 – Comparativo entre tarefas propostas.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Justificativas para aprendizagem da Língua Inglesa.

Tabela 2 – Comparativo das respostas 09 e 16.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Art. – artigo

p. - página

## LISTA DE SIGLAS

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
ELBT – Ensino de Línguas baseado em Tarefas  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional pela Educação  
FNE – Foro Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base nacional Comum Curricular  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1.	Justificativa contextual	19
1.2	Temática e objetivos de pesquisa	21
<b>2</b>	<b>CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>25</b>
2.1	As Metodologias Ativas	25
2.2	A Aprendizagem Baseada em Projetos	28
2.3	O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	29
2.3.1	As definições de Tarefas	31
2.4	As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)	32
2.4.1	As TIDCS e o Ensino Remoto Emergencial	33
2.4.2	As Metodologias Ativas e as TDICs	40
2.4.3	O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e as TDICs	41
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>42</b>
3.1	Opções metodológicas	42
3.2	O Projeto Piloto	43
3.2.1	Metodologia do Projeto Piloto	43
3.2.2	Instrumentos utilizados para a coleta de dados do Projeto Piloto	47
3.2.3	Análise dos resultados do Projeto Piloto	47
3.3	Contextualização	52
3.3.1	Os participantes da pesquisa	53
3.4	Cuidados Éticos	54
3.5	O Produto Educacional HASHTECH	54
3.6	Instrumentos para análise de dados	60
<b>4.0</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>61</b>
4.1	O questionário diagnóstico inicial	61
4.2	Discussão de dados de acordo com os instrumentos de análise	78

<b>4.3</b>	<b>Outros resultados.....</b>	<b>109</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa divide-se em cinco capítulos. O capítulo de introdução deste trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos a trajetória professora-pesquisadora até o presente momento, na segunda apresento a justificativa com base na literatura já existente, elucidando assim as inquietudes que levaram à delimitação da questão de pesquisa, e os objetivos, geral e específicos.

No segundo capítulo, delimitamos os conceitos que permeiam a pesquisa, divididos em quatro seções: as Metodologias Ativas, A Aprendizagem Baseada em Projetos, O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs. A seção que trata do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas traz consigo uma subseção para que sejam definidos os conceitos de tarefa e a seção que trata das TDICs está dividida em três subseções: na primeira estão relacionadas com o Ensino Remoto, na segunda com as Metodologias Ativas e na terceira com o Ensino Baseado em Tarefas.

O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, que parte do Projeto Piloto até chegarmos no produto Educacional HashTech.

No quarto capítulo discutimos os dados gerados a partir dos instrumentos delimitados para cada critério de análise e por fim, no último capítulo tratamos das considerações finais.

### **1.1. Justificativa contextual**

A professora pesquisadora é filha de professora e desde a infância esteve envolvida no contexto escolar. Pisou profissionalmente em uma sala de aula em 2003, onde ministrava aulas de língua inglesa desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental II. Em 2004 assumiu, além das turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, as turmas de Ensino Médio. Em 2006 foi nomeada professora no município de Rio Grande e passou a trabalhar com o Ensino Fundamental II. Em 2013 ministrou também na rede privada em turmas de Ensino Fundamental II. Desta forma, foi se constituindo professora de língua inglesa e questionando algumas práticas escolares comuns, como atividades descontextualizadas as quais não consideram as especificidades das turmas, na maioria das vezes propostas por livros didáticos.

Tanto na rede privada quanto na rede municipal de Rio Grande participou de muitos encontros de formações de professores. Alguns produtivos, outros nem tanto. Mas foram neles que surgiram as primeiras inquietudes e reflexões sobre o material didático disponível e o contexto do ensino de língua inglesa, perante a legislação vigente.

Em 2013, estive lecionando ao mesmo tempo na rede municipal e privada pela primeira vez com os mesmos níveis do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e tendo como recursos materiais didáticos tão distintos: na privada livro importado, o que significa dizer que também importamos um modelo de ensino de línguas, e na escola municipal livro nacional do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com o foco na leitura. Ambos merecem alguma atenção e reflexão sobre as propostas. Surgiram assim as reflexões sobre os livros didáticos e a possibilidade da construção de um material didático autoral, com vistas a personalização do ensino de línguas.

A escola onde atualmente leciona também tem sido fonte de outras reflexões relevantes para este trabalho. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como norteadores os estudos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, José Pacheco, Jean Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros. Sendo assim, incentiva o trabalho docente baseado em Projetos de Aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Segundo o PPP: “Uma das tarefas essenciais do estudante é conhecer-se, responsabilizar-se por sua formação, esmerar-se pelo autoconhecimento, pelo desenvolvimento da autoestima, a partir da capacidade de auto determinar-se, da autonomia intelectual, desenvolvida com implicações na constituição da autonomia intelectual”.

Nesse âmbito, as discussões nas reuniões pedagógicas da escola e seu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas foram fundamentais para que pensasse sobre a possibilidade de construção do material didático autoral que contemplasse ao mesmo tempo a legislação brasileira, no que tange ao ensino das quatro habilidades (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita) e foco na função social, e também o PPP da escola com vistas à aprendizagem baseada em projetos, com temáticas que se aproximem do contexto real dos estudantes por meio do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), e mediado pelo uso das TDICs como ferramenta para a prática social da linguagem, tornando a escola um espaço de inovação.

Durante sua experiência profissional ao longo dos anos tem percebido que materiais didáticos autorais produzidos a partir de projetos que emergem do interesse dos alunos, com foco em tarefas do dia a dia e na comunicação tendo em vista o protagonismo dos alunos tem demonstrado melhores resultados em relação à utilização do livro didático recebido na escola que por sua vez está alinhado a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo organizado em cinco eixos: cinco eixos organizadores para o ensino de língua inglesa: a oralidade (com foco na produção e compreensão oral), a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e o eixo Dimensão intercultural e que estabelece as habilidades a serem desenvolvidas por área em cada componente curricular. Em 2019, em uma experiência com o projeto-piloto desta pesquisa, mais uma vez esse caminho foi apontado, com resultados positivos a respeito da utilização de um material didático autoral elaborado à luz das Metodologias Ativas e Ensino de Línguas baseado em tarefas, a partir das TDICs e para uso dos estudantes através dos seus smartphones.

## **1.2. Temática e objetivos de pesquisa**

Talvez pelo fato de a BNCC ser um documento que entrou em vigência em 2020, são inexistentes trabalhos sobre o ensino de língua inglesa que contemplem os cinco eixos organizadores da BNCC. Quanto ao Ensino de Línguas Baseado em Projetos em aulas de Língua Inglesa, estudos de Alda (2018) apresentam os projetos e as TDICs como uma alternativa eficiente e sustentável no que tange à aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Ainda, em associação com as tecnologias móveis, esta proposta possibilitou um novo sentido para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para a vida dos aprendizes, em sintonia com necessidades de uma sociedade altamente tecnológica e globalizada, pautada nas constantes mudanças socioeconômicas.

Ao analisarmos estudos de 2009 até os dias atuais no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ficou evidenciado que há uma lacuna de estudos que contemplem ao mesmo tempo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a Aprendizagem Baseada em Projetos e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

No entanto, ao relacionar os três eixos que movem esta pesquisa: Ensino de Línguas baseado em Tarefas e Aprendizagem baseada em Tarefas; Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos e TDICs com o ensino de língua inglesa, encontram-se estudos relevantes, entretanto em contextos diferentes.

Ao relacionar Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e Aprendizagem baseada em Tarefas com o ensino da língua inglesa, Prizoto (2017) desenvolveu e aplicou uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa para trinta e cinco alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental II, concluindo que a pesquisa pode ajudar professores e pesquisadores na elaboração e condução de projetos que envolvam a participação dos alunos e o uso de recursos tecnológicos. Pereira (2019) investigou o papel de tarefas propostas pela Aprendizagem Baseada em Tarefas (WILLIS, 1996) no processo de desenvolvimento da produção oral em inglês como LE na escola pública em uma turma de 9º ano, também obtendo resultados positivos.

As demais pesquisas, também relevantes na área, referem-se a contextos diferentes como em Institutos Federais: Junior (2014) e Oliveira (2017), Ensino Superior: Santos (2014) e Cassoli (2011), Técnico e Superior Emidio (2017), Ensino Médio e Técnico (Silva, 2018). Embora Prizoto (2017) e Pereira (2019) estejam contextualizados no Ensino Fundamental, como se propõe esta pesquisa, as tarefas tinham foco apenas na produção oral, e não nas quatro habilidades.

Ao relacionar o uso das TDICs com o ensino de língua Inglesa na ferramenta de busca, o maior número de pesquisas teve como foco o professor e as TDICs, como apontaram os estudos de Lenartovicz (2014), Ferreira (2010), Silva (2012), Perine (2012) e Viera (2012) e Faria (2018). Em contexto de Ensino Fundamental estão os estudos de Costa (2014) cuja pesquisa tiveram como objetivo mostrar a importância do uso das TDICs como ferramenta e suporte para contribuir com a melhora da qualidade do ensino da língua inglesa para os alunos de escola pública da cidade de Tangará/RN.

No âmbito das Metodologias Ativas, poucos são os estudos que relacionaram o ensino de língua inglesa com Metodologias Ativas. Nesse sentido, os estudos de Kieling (2017) e Quaglio (2019), apontaram resultados satisfatórios no uso

Metodologias Ativas e ensino de língua Inglesa. Kieling (2017) estudou o processo de implantação do *Blended Learning* de Rotação em um curso de Extensão de inglês oferecido à comunidade, ministrado por professoras em formação, em uma Universidade Federal do Sul do Rio Grande do Sul. A pesquisa mostrou resultados positivos com relação ao esperado no desenvolvimento de metodologias ativas como um maior protagonismo, autonomia e alteração no papel do aluno, alteração no papel do professor, inovação e trabalho em equipe. Quaglio (2019) analisou o uso da sala de aula invertida com múltiplas telas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina inglês em alunos brasileiros e chilenos do ensino médio público e verificar se esse cenário seria capaz de proporcionar um maior engajamento dos alunos e fazer com que eles aprendessem mais. Por meio de análises quantitativas e qualitativas concluiu que é possível se obter um maior engajamento dos alunos em aprender com o uso desse cenário proposto. Como produto derivado desse trabalho foi desenvolvido um aplicativo para smartphones, aplicável a qualquer disciplina que se deseja lecionar, em que é possível adaptar esse cenário tecnológico de TV digital e segunda tela no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, através do mecanismo de busca utilizado, não foram encontrados estudos que contemplem ao mesmo tempo o uso de Metodologias Ativas, Ensino de Línguas baseado em Tarefas e TDICs. Bem como, ao pesquisar esses três eixos relacionados individualmente relacionados com o ensino de língua inglesa foi verificada uma outra questão lacunar: a maioria dos estudos são realizados em outros contextos que não no do ensino fundamental em escola pública, como este estudo propõe. Da mesma forma, não há ainda, estudos que relatem resultados do ensino de línguas em contexto remoto emergencial nas escolas de ensino fundamental do país.

Dessa forma, surgiu a seguinte questão: de que forma a implementação de um material didático autoral, elaborado à luz das Metodologias Ativas, TDICs e do Ensino Baseado em Tarefas, pode vir a contribuir no ensino e aprendizagem da língua inglesa em uma turma de ensino fundamental de uma escola em tempo integral da rede pública municipal da cidade do Rio Grande em contexto remoto emergencial? Como objetivo geral pretende-se verificar se a implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em tarefas potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas habilidades linguísticas, o

engajamento e a autonomia no contexto de ensino remoto em uma escola da rede pública municipal. Já os objetivos específicos delimitados a partir do objetivo geral foram: refletir a partir do olhar dos estudantes sobre as potencialidades da sequência didática autoral no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Língua Inglesa, bem como averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto e discutir o processo de inserção das TDICs na aula de Língua Inglesa no contexto remoto.

## 2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Neste segundo capítulo apresentamos os quatro eixos que conduzem esta pesquisa: as Metodologias Ativas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

### 2.1 As Metodologias Ativas

As Metodologias Ativas são metodologias de ensino e aprendizagem caracterizadas pela relação entre cultura, educação, sociedade e escola. Desenvolvem-se por métodos ativos centrados na atividade do aluno. Embora em voga na atualidade, surgiram a partir da Escola Nova de John Dewey focada no aprender fazendo (*learning by doing*). Segundo Dewey (1959), a educação é um processo de reorganização e construção da experiência do aprendiz, e tem por princípios a originalidade, a iniciativa e a cooperação. Assim, a aprendizagem acompanha a vida e desenvolvimento do ser humano e a autonomia, experiência e reflexão levam os estudantes a construção do conhecimento.

No Brasil, as primeiras contestações ao ensino tradicional iniciaram com Anísio Teixeira, um dos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde a pesquisa foi aplicada, no movimento da Escola Nova ao retornar de uma viagem aos Estados Unidos para estudos com John Dewey. Assim deu-se início ao movimento da Escola Nova. A Escola Nova destaca o protagonismo do estudante frente ao ensino tradicional.

Apesar de o movimento ter iniciado nos anos 60 e 70, ainda hoje, de acordo com Morán (2018), as metodologias no ensino são dedutivas, ou seja, o professor atua como um transmissor de teorias e cabe ao aluno aplicá-las em situações específicas.

Para ele, a aprendizagem dedutiva é importante, porém a aprendizagem ativa, por meio de questionamentos e experimentações é mais relevante e significativa.

“Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.” (MORÁN, 2018, pág. 4)

Da mesma forma, para Valente (2018), em contraste com a abordagem pedagógica tradicional centrada no professor, que é quem transmite a informação aos alunos, as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas focadas no processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o. Assim, a atividade da metodologia está relacionada com práticas que envolvem os alunos, nas quais eles sejam protagonistas da própria aprendizagem. Tais metodologias devem buscar criar situações em que os aprendizes executem tarefas, pensem, criem, conceituem, recebam e forneçam *feedback*, reflitam sobre as práticas interagindo com colegas e professores.

Em contraste com as Metodologias Ativas está o ensino tradicional dando seguimento ao modelo capitalista da produção em série: o conhecimento é transmitido aos estudantes que reproduzem os mesmos resultados.

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2018, p. 26)

A aprendizagem é um processo de construção do aluno – autor de sua aprendizagem –, mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem sua autoria. Cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que provoquem o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a coautoria e a articulação entre informações e conhecimentos, com vistas a construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto. (ALMEIDA, 2017, p. 4)

Muitos métodos relacionados com as metodologias ativas levam ao desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e ao protagonismo: a sala de aula invertida, a aprendizagem por projetos, o ensino híbrido, a criação de jogos, entre outras. Essa pesquisa ocupa-se da Aprendizagem Baseada em Projetos como uma forma de convergência entre os interesses e paixões dos aprendizes e a aprendizagem de Língua Inglesa.

De acordo com Filatro e Cavalcanti (2018) as Metodologias Ativas têm quatro pilares que as potencializam: a autonomia discente, interação social e mediação, tecnologia e hibridismo, e personalização e design da aula. Para Valente (2014) os

desafios voltados à autonomia discente contribuem para a mobilização das competências cognitivas. Para Berbel (2011) o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens é essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do futuro. Para Valente (2014) os desafios pedagógicos com vistas à autonomia contribuem para a mobilização de competências emocionais, cognitivas, pessoais e comunicacionais e exigem, entre outras coisas, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos.

Para finalizar, se faz ainda necessário a definição de dois conceitos deveras relevantes para esta pesquisa: autonomia e engajamento. Ao se tratar do ensino de línguas a partir de uma perspectiva sócio histórica, na qual a interação e a construção coletiva de conhecimento são fundamentais no processo educacional e o professor ocupa o papel de facilitador, tais conceitos de autores relacionados a questões de ensino e aprendizagem merecem ser revistados.

Quando pensamos em um sujeito autônomo, a partir do senso comum, pensamos em alguém capaz de reger suas escolhas de forma reflexiva, consciente e protagonista da sua história. No entanto, há autores que não pensam a autonomia como algo compatível com o ensino formal como Candy (1989 apud Paiva, 2006) e Crabbe (1993 apud Paiva, 2006). Para tais autores, a autonomia é uma capacidade inata do indivíduo, a qual a educação formal pode suprimir ou distorcer. Entretanto, de acordo com Freire (1996) a autonomia está ligada à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o saber ensinado. Fiquemos a seguinte definição: autonomia é “a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem ” (LITTLE, 1991 apud PAIVA 2006 p. 82). Assim como ele, Moita Lopes (1997) afirma que os discentes devem entender o conceito geral de aprendizagem e refletir a respeito de seu próprio conhecimento para utilizá-lo em outros contextos. De acordo com Paulo Freire (1996) a autonomia está ligada à liberdade e capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o saber. Também Leffa (2002) relaciona autonomia e ensino, complementando que além de ser possível ensinar o aluno a ser autônomo, cabe a escola promover as condições para que isso aconteça.

Partimos agora ao conceito de engajamento. Apesar de ser um conceito complexo e multifacetado que tem despertado inúmeros autores, há um consenso

entre eles de que engajamento é algo que surge da interação com o contexto e que responde às mudanças no ambiente. De acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) pode-se identificar três tipos de engajamento: comportamental, ligado à participação, o emocional, ligado às reações positivas e negativas do estudante aos fatores e recursos escolares e o engajamento cognitivo, relacionado ao esforço feito para entender ideias complexas e desenvolver habilidades mais difíceis.

Assim podemos refletir a cerca do projeto desta pesquisa, considerando sua elaboração e organização como condições ofertadas aos discentes para que desenvolvam, entre outros benefícios, o engajamento e autonomia como um produto da aprendizagem de língua inglesa no contexto remoto

## **2.2 A Aprendizagem Baseada em Projetos**

Segundo Morán (2018) a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser uma metodologia em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula.

De acordo com o autor, os principais modelos de projetos são: exercício-projeto (no âmbito de uma única disciplina), componente-projeto (independente das disciplinas), abordagem-projeto (entre duas ou mais disciplinas) e currículo-projeto (quando as disciplinas se fundem e os conteúdos estão em função dos projetos).

Podem ainda, ser classificados de acordo com o objetivo: construtivo (para construir algo novo), investigativo (para pesquisar algo) e explicativo (para descobrir como algo funciona, para que serve ou como foi construído).

Para Mattar (2017), a aprendizagem baseada em projetos:

[...] é um método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, um problema, ou um desafio autêntico, envolvente e complexo (MATTAR, 2017, p. 61).

Originária da escola de John Dewey a Aprendizagem Baseada em Projetos envolve o estudo de uma situação, a visita e ação em campo, organização das descobertas e uma conclusão.

Desta forma, o professor é um mentor que questiona, orienta, explica, ouve, cobra e, em muitos casos, e também pacifica os alunos nas dificuldades e adaptações. Com a parceria do educador e do educando, o projeto levará à resultados plurais e expansivos (ARAÚJO, 2011).

A aprendizagem baseada em projetos, junto com outras metodologias ativas são opções que podem ser adequadas dependendo do contexto educacional. Elas também não devem ser as únicas e nem repetidas a ponto de serem tornarem mecânicas. De novo o professor designer, questionador e mediador entra em ação com seu olhar crítico e repensa sua aula, sua postura, os resultados, o que deu certo ou não e se reinventa (BACICH; MORAN, 2018). Para o docente o trabalho é árduo e de constante mudança, personalização e autorreflexão.

Diversas atividades podem compor projetos bem elaborados: atividades de motivação e contextualização (lidam com o envolvimento emocional), de brainstorming (espaço para a criatividade), de organização (divisão de responsabilidades), de registro (auto avaliação, avaliação dos colegas e reflexão), de melhoria de ideias (pesquisa, análise e incorporação de boas ideias), de produção (aplicação para gerar produtos), de apresentação e publicação do que foi gerado (celebração e avaliação final).

Por fim, há a possibilidade de os projetos serem dentro de cada disciplina, com várias possibilidades (como por exemplo sobre um tema específico, dentro e fora da sala de aula), de serem integradores, envolvendo mais de uma disciplina, professores e áreas do conhecimento e transdisciplinares (quando a educação ultrapassa o modelo disciplinar e parte de problemas).

### **2.3 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas**

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, doravante ELBT tem sido foco de muitas pesquisas nas últimas décadas. Segundo Willis (2004) surgiu como uma reação ao controle rígido dos métodos behavioristas uma vez que focavam mais na automatização da língua, pois acreditavam que seu aprendizado estava ligado à repetição e à prática intensiva. Ou seja, os alunos tinham poucas chances de experimentar a língua e expressar suas opiniões (WILLIS, 2004). Assim, concluímos que o ELBT surgiu a partir da insatisfação de linguistas aplicados e professores de

línguas com métodos tradicionais que explicitavam a língua de forma descontextualizada, como um mero sistema de regras e elementos, como vocabulário e gramática. Em 1970, com a introdução da competência e o ensino comunicativo de línguas foi enfatizado o aprendizado de línguas em contextos sociais comunicativos.

De acordo com Richard e Rogers (2001), métodos de ensino de línguas são constituídos por uma teoria de linguagem e uma de aprendizagem, sendo a teoria da aprendizagem o que constitui a linguagem na abordagem e a teoria da linguagem que identifica como a língua é aprendida. O ensino de línguas comunicativo tem sido visto como uma abordagem, pois fornece ampla posição teórica sobre a natureza da linguagem, no entanto não dá muita atenção para a teoria da aprendizagem. O ELBT pode ser uma extensão da Abordagem Comunicativa no que diz respeito à semelhante teoria da linguagem, enquanto comunicação: considera a língua um sistema para a expressão de significado, a função primária da linguagem é a interação e a comunicação, a estrutura reflete seu uso funcional e comunicativo e as unidades primárias da linguagem não são gramaticais nem estruturais, mas categorias de significação e comunicativas. No entanto, Richard e Rogers (2001) relatam que quanto à teoria da aprendizagem, ou seja, teoria de como a língua é aprendida, há pouca discussão, mas três elementos podem ser descritos enquanto princípios de comunicação: atividades que envolvem comunicação real promovem aprendizagem, o princípio da tarefa: atividades nas quais a linguagem é usada em tarefas significativas também, bem como o princípio da significância: aquilo que é significativo para o aprendiz vai apoiar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que a Abordagem Comunicativa serviu como influência para o surgimento do ELBT.

Para Larsen-Freeman (2000), ao comparar uma lição elaborada à luz da Abordagem Comunicativa com uma lição elaborada à luz do ELBT:

Nós temos visto que tarefas são usadas no Ensino Comunicativo de Línguas, então em um primeiro olhar podem não parecer tão diferentes. Mas notem que enquanto a tarefa na nossa lição de Ensino de Línguas Comunicativo foi elaborada para fazer com que os estudantes consigam fazer previsões, uma função comunicativa, na lição baseada em tarefas, não foca em uma função em particular, nem mesmo em uma forma particular da linguagem. (LARSEN-FREEMAN, 2000 p.146)

De acordo com Faez e Tavakoli (2019) são princípios do ELBT: as necessidades dos estudantes como determinantes centrais para o conteúdo do currículo, o que justifica nessa pesquisa a existência de um questionário diagnóstico.

Para as autoras, tarefas comunicativas são a unidade central para o ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, os aprendizes aprendem a língua usando-a. Significar e fazer devem ser o primeiro foco da instrução, o que significa dizer que o foco na forma é secundário ao significado e deve ser fornecido conforme é necessitado. Tarefas são atividades de sala de aula que se assemelham ou reproduzem tipos de atividades das quais os estudantes precisam realizar nas suas vidas fora da sala de aula.

O ELBT, no que diz respeito à teoria de aprendizagem, conta com princípios psicolinguísticos, interacionais e socioculturais (ROBINSON, 2003; SKEHAN, 2018), entre eles: negociação de significado e interação através das tarefas, a aprendizagem é um processo interno controlado pelo próprio aprendiz, não pelo professor, recursos pedagógicos, cognitivos e sociais promovem a aprendizagem, que se desenvolve gradualmente. A aprendizagem é facilitada quando a atenção dos estudantes é orientada com atividades do mundo real e acontece com o fazer: as tarefas fornecem oportunidades de praticar a comunicação, ou seja, a língua em uso e são responsáveis por fazer com que os aprendizes percebam as lacunas nos seu conhecimento e habilidades com a língua alvo, ao mesmo tempo que dão coragem para a comunicação na língua alvo.

### **2.3.1 As definições de tarefas**

Seguimos agora para a definição do termo tarefa.

Para Long (1985) uma tarefa é uma parte de um trabalho empreendido para si ou para os outros, gratuitamente ou por alguma recompensa. Tarefas são coisas que as pessoas fazem em suas vidas diárias – pintar uma cerca, vestir uma criança, ou pegar um livro da biblioteca.

Skehan (1998) afirma que uma tarefa é uma atividade na qual o significado é primário; há algum problema comunicativo para resolver; há uma relação com atividades do mundo real; a completude da tarefa tem alguma prioridade; e a avaliação da tarefa se dá em termos de produção.

Para Bygate, Skehan e Swain (2001) uma tarefa é uma atividade que requer dos aprendizes o uso da linguagem, com ênfase no significado, para chegar em um objetivo. Já para Nunan (2004), uma tarefa é uma parte do trabalho da sala de aula que envolve aprendizes em compreensão, manipulação, produção, ou intenção na língua enquanto suas atenções estão focadas em mobilizar seus conhecimentos gramaticais a fim de expressar significado. A intenção é mais de transmitir significado do que manipular a forma.

De acordo com Bygate (2015) tarefas são atividades de sala de aula nas quais os aprendizes usam a língua “pragmaticamente”, ou seja, para fazer coisas, com a substituição do objetivo de aprender a língua.

Esta pesquisa ocupa-se da definição de D. Willis e Willis (2001). Assim, tarefas são usadas pelos aprendizes para um propósito comunicativo para atingir um resultado.

Ao analisarmos as definições acima, percebemos que todas têm algo em comum: ou o propósito comunicativo ou a relação com a vida diária dos aprendizes. D. Willis e Willis (2007) sugerem algumas perguntas para definir o quanto tarefa uma atividade é. São elas: a atividade envolve os interesses dos estudantes? Há um foco primário no significado? Há produção no uso da língua? O sucesso é considerado em termos de conseguir uma produção? A completude da tarefa é prioridade? A atividade relaciona-se com atividades do mundo real? Assim sendo, quanto mais respostas “sim” às perguntas, mais baseada em tarefas a proposta será.

#### **2.4 As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**

Diversos tipos de tecnologias foram sendo desenvolvidas pelo homem com o passar do tempo e foram causando mudanças na sociedade e na forma como vivemos e nos relacionamos: veículos de tração animal foram substituídos por carros com motor, as lavadeiras pelas máquinas de lavar, as locadoras de filmes por aplicativos *on demand*, como *Netflix* e *Globoplay*, as lojas de discos e *CDs* por aplicativos como *Deezer* e *Spotify*. Ferramentas de fala e escrita, como as cartas, os jornais e a telefonia fixa hoje tem outros instrumentos, como o aplicativos de jornais e revistas digitais, *Whatsapp* e *Skype* nos nossos Smartphones. Todas essas mudanças, trouxeram diversas consequências sociais e no âmbito da educação não poderia ser

diferente. Dessa forma, é urgente que professores percebam a presença das TDICs e seu poder de contribuição no Ensino de Línguas.

Segundo Fava (2018) não há mais espaço para ser expectador, pois enquanto a tecnologia avança em uma escala vertiginosa, frenética e alucinante, embora ainda haja educadores que continuarão resistindo, defendendo o tradicional até como forma de se manter no mercado.

Desde a chegada dos computadores no Brasil, em meados dos anos 80, o acesso público à rede mundial de computadores em 1994, o surgimento do Google em 1998 e, no início da WEB 2.0 séculos XXI, com os usuários como produtores de conteúdo nas redes sociais, muitos fatores tem modificado a vida em sociedade, e a educação precisa apropriar-se disso.

Para Fava (2018) toda evolução tecnológica provoca o fim de copiosos serviços e ocupações, o que significa o surgimento de dificuldades de continuidade para organizações e profissionais que não se reciclam. Assim, os processos de ensino e aprendizagem necessitam ser sensíveis às mudanças que acontecem de geração para geração na sociedade, pois as maneiras de aprender são fortemente influenciadas nessa dinâmica. O que significa dizer que professores devem estar abertos a rever suas concepções sobre suas práticas bem como perceber que os métodos pelos quais passaram na sua experiência educacional, ainda que tenham sido experiências bem-sucedidas, podem não ser os mais apropriados para novas gerações, que pensam, agem e processam as informações de maneiras diferentes.

#### **2.4.1 As TDICs e o Ensino Remoto Emergencial**

De todas as criações dos humanos é importante destacar as máquinas: elas não têm vida própria e sem o trabalho humano não existiriam. Talvez uma das que mais modificou o processo de aprendizagem de línguas tenha sido o computador e logo a seguir a internet, com seus recursos de áudio e vídeo.

Hoje, os computadores deram espaço aos aparelhos celulares, com seu crescente número. Inicialmente, os aparelhos celulares serviam apenas à comunicação oral. Hoje transcendem sua função e tornaram-se dispositivos da mais alta e melhor tecnologia. Chamados de *smartphones*, oferecem acesso à internet, às redes sociais, com câmeras de alta resolução com sistemas operacionais de fácil

acesso. Os smartphones são instantâneos e ubíquos e podem ser fortes aliados da educação. Já é tempo de, como educadores, a partir das novas demandas educacionais e contexto em que vivemos assumirmos a influência dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem, englobando TDICs móveis na aprendizagem de língua estrangeira.

Algo a se pensar, é que o ensino de língua estrangeira na escola sofre um prejuízo em relação as habilidades de compreensão e produção oral. O fato é que grande parte do trabalho desenvolvido por professores de Inglês, por exemplo, é voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita e que, os smartphones podem ser um bom recurso para o desenvolvimento das habilidades orais: com acesso à Internet, grande capacidade de armazenamento, áudio e vídeo em alta resolução, e-mail, redes sociais e etc.

Com o crescimento da aquisição dos aparelhos celulares chamados smartphones, surgiu a possibilidade do que é chamado *m-learning* (aprendizagem móvel). Há crescentes estudos na área e apontam que a aprendizagem móvel pode tornar o ensino à distância mais interativo e também dinâmico.

Para Sharples *et al.* (2009) o *m-learning* está relacionado com a tecnologia pessoal e pública e estuda a mobilidade dos estudantes com objetivo de contribuição para novos conhecimentos, habilidades e experiências.

Assim, uma proposta baseada nas Metodologias Ativas com TDICs, o *m-learning* proporciona mudanças na interação entre professor e estudantes. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e assume o papel de mediador da aprendizagem, enquanto o estudante é sujeito ativo e autônomo na execução das tarefas.

Para Moura (2010) quatro pilares auxiliam a aprendizagem a partir do *m-learning*: mudança do centro de produção dos materiais de formação (da instituição para a comunidade de aprendizagem); mudança de foco de ensino (em vez do professor, os alunos); acesso aos conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora; e referencial além do conceito da disciplina, fomentando os conteúdos interdisciplinares.

De acordo com Marçal, Andrade e Rios (2005) um dos princípios do *m-learning* é a inclusão tecnológica como elemento que torna a interação entre alunos e

professores mais dinâmica. Segundo os autores os objetivos de uma proposta baseada no *m-learning* são:

Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via *Internet*, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes; Prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo; Aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial; Expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal; Fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade. (MARÇAL; ANDRADE; RIOS, 2005, p. 3).

É importante destacar que as escolas precisam estar preparadas para o uso das TDICs. Assim:

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN 2015, p. 47)

Ao se tratar do PPP das escolas, é importante pensarmos que, muitas escolas, até a chegada da pandemia<sup>1</sup> proibiam o uso de dispositivos tecnológicos em suas dependências. Ao passo que as TDICs estavam ficando cada vez mais móveis a escola parecia fazer o movimento contrário, apoiadas no pensamento de que é preciso uma grande estrutura de um laboratório multimídia. Se observarmos, em qualquer hora e lugar, pessoas de todas as idades parecem estar vidradas em seus dispositivos. Não se quer afirmar aqui que os laboratórios de informática nas escolas,

---

<sup>1</sup> A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global do século. Na metade do mês de abril de 2020, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19. No Brasil, as atividades escolares presenciais foram suspensas a partir do início da segunda quinzena de março de 2020. Na rede municipal de ensino da Cidade do Rio Grande o ensino remoto foi autorizado a partir de agosto de 2020 para as turmas de 5º e 9º anos e a partir de 14 de setembro de 2020 para os demais adiantamentos do Ensino Fundamental, regulamentado pela seguinte legislação Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG), Parecer CNE/CP 5/2020, Parecer CNE/CP 11/2020, Lei Federal 14.040/2020, Parecer CEE 002/2020, Parecer CME 001/2020, Parecer CME 006/2020 e Decretos Municipais nº17.054, nº17.070, nº17.101, nº17.146, nº17.221, nº17.308, 17.581 e 17.681.

por exemplo, são desnecessários. De fato, são de grande ajuda. Mas basta um *smartphone* para que se tenha uma ferramenta eficaz para a aula.

Em uma proposta alinhada com o *m-learning*, as escolas podem apropriar-se da tendência, ou seja, permitir no retorno às aulas presenciais, que os estudantes tragam seus dispositivos para utilizar como ferramenta na sala de aula.

Levy (1999), há mais de duas décadas, traz duas definições importantes, que já apontavam para a caracterização do *m-learning*. Levy (1999) define o que é virtual e ciberespaço: “É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinado sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. “ (LÉVY, 1999, p. 47)

Já o ciberespaço:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LÉVY, 1999)

Marc Prensky (2001), frente à expansão digital, nomeou duas gerações de indivíduos: os nativos digitais, aqueles que já teriam nascido em um mundo tecnológico e os imigrantes digitais, aqueles que nasceram antes da internet e acompanharam os avanços tecnológicos. Assim, para os nativos, a tecnologia é algo natural, para os imigrantes algo que precisava ser apreendido. Prensky (2010) revisita seus estudos e repensa os termos nativos e imigrantes, ao refletir sobre o domínio digital como algo que pode variar de pessoa para pessoa, de acordo com seus “saberes digitais”.

Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, os tão almejados laboratórios de informática, com suas redes de alta velocidade foram desterritorializados, bem como toda a escola. De forma interessante, senão irônica, o precário prédio da escola apresentado na seção de contextualização já não fazia sentido. Algumas redes escolares, utilizaram as TDICs como algo que Leffa define

como bode expiatório ao citar a fragilidade do ensino não só de Língua Estrangeira, mas de um modo geral:

A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados. Já a carnavalização é o domínio do mundo sem culpa, em que administradores, professores e alunos circulam impunemente da ordem para a desordem e vice-versa. Nada é feito, e tudo fica por isso mesmo. (LEFFA, 2011, p. 30)

Assim, o bode expiatório da educação durante a pandemia em muitas instituições foi o acesso às TDICs. Entretanto, onde quer que se esteja, antes mesmo da pandemia, o que se vê são os estudantes de todas as idades e classes sociais com seus smartphones nas mãos, fazendo conexões cada vez mais rápidas criando e acessando conteúdos a qualquer hora e lugar.

Não podemos negar que as TDICs são incontáveis e devemos no mínimo, suspeitar que algumas delas causam grandes impactos nos processos cognitivos. A partir da necessidade inata de comunicação do ser humano, as Metodologias Ativas alinhadas às tecnologias móveis podem se tornar inovadoras. Não poderíamos deixar de repensar nossas práticas diante do contexto tecnológico que já vinha acontecendo e que foi acentuado pela pandemia. Era preciso verificar se estudantes estariam lá no ciberespaço de Levy, na escola que agora é virtual e verificar qual seria a distância sem o espaço físico da escola agora “desterritorializada” entre o professor e os estudantes, e assim verificar se seus “saberes digitais” seriam relevantes e poderiam contribuir com a aprendizagem de línguas a ponto de desenvolver algo para além dos saberes linguísticos: autonomia e engajamento com o processo.

Em um contexto remoto, com estudantes em situação de vulnerabilidade social, trazemos um conceito que, embora não fizesse parte inicialmente da pesquisa, tornou-se necessário enquanto a escola era cobrada de que nenhum estudante deveria ficar de fora do ensino remoto e ao passo que estávamos todos distantes fisicamente.

Esse conceito, de Michael Moore, é chamado distância transacional. Moore foi primeiro autor a tratar dos aspectos psicológicos e comunicacionais da distância na educação à distância, em 1977. Segundo o autor, a distância transacional é “teoria pedagógica que explica a natureza dos programas e dos cursos e pode ajudar a compreender e orientar o comportamento de professores e alunos” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 251). Para Moore “a separação entre alunos e professores afeta

profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem” (MOORE, 1993, p. 22) e a separação entre alunos e professores é “um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno” (MOORE, 1993, p. 22). Moore (1993, p. 23) explica que três variáveis de ensino-aprendizagem descrevem a distância transacional: o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. O autor descreve diálogo como “descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter” (MOORE, 1993, p. 22).

Em uma abordagem mais recente, Tori (2010) explica afirma que a “existência de meios que possibilitem uma boa interação (proximidade física ou tecnologias interativas) é condição necessária, mas não suficiente, para a ocorrência do diálogo” (TORI, 2010, p. 61).

Moore e Kearsley (2007), definem autonomia como a capacidade que os estudantes têm de decidir sobre o próprio aprendizado. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 245). Para compreendermos o fenômeno da autonomia, os autores (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 244) dizem que a extensão do diálogo e o grau e estrutura variam em função do curso e do programa, sendo que essa relação implica na autonomia do aluno.

De forma prática, significa dizer que a distância transacional entre professores e estudantes vai variar de acordo com a proximidade ou o afastamento dos estudantes, o que gera menor ou maior autonomia. Em uma proposta com pouca distância transacional, os materiais são personalizados e vão sendo modificados de acordo com as necessidades dos estudantes e conta também, com os participantes recebendo orientações constantes. Em contrapartida, uma proposta com maior distância transacional, em que há menos diálogo e mais estrutura, os alunos recebem alguma orientação. No entanto, quando não há diálogo nem estrutura, os estudantes ficam livres para tomar suas próprias decisão, ou seja, uma maior autonomia.

Ao falar de autonomia, é importante trazer Paulo Freire (1996), como um dos norteadores do PPP da escola onde a pesquisa foi aplicada, no primeiro capítulo de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta uma dimensão social para a questão da autonomia:

[...] o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. [...]

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (FREIRE, 1996, p. 13).

Tori (2010, p. 62 e 63) propõe a decomposição da distância transacional em “componentes”: distância espacial, distância temporal e distância interativa. Tais componentes podem ser transpostos para um contexto remoto como o da pesquisa em questão. Assim, a distância espacial refere-se à separação geográfica já existente entre aluno e professor. De acordo com o autor as TDICs podem ajudar a romper com a “barreira geográfica”. Assim, “o limite da tecnologia será conseguir reproduzir a mesma sensação de proximidade oferecida pela presença física”. A distância temporal diz respeito ao tipo de atividade: síncrona ou assíncrona, como os encontros pelo *Google Meet* (atividade síncrona), e todo o movimento para a execução das tarefas como assíncrono. O diálogo síncrono, segundo Tori, “aumenta a sensação psicológica de proximidade” e, quando ausente, provoca distanciamento. Em sua análise, a condição necessária ao diálogo é a interatividade. Desta forma, a distância interativa pode ser minimizada com a utilização adequada de técnicas pedagógicas e pelo uso de tecnologias interativas.

Para Tori, a “tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo” (TORI, 2010, p. 29). O autor evidencia que, entre as qualidades de se estar em um mesmo espaço físico, a interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos pode ser facilitada, sendo que o professor ainda pode obter, de forma instantânea e contínua “*feedback* visual, auditivo e emocional” dos alunos (TORI, 2010, p. 28). Neste ponto, para a tranquilidade dos professores que temem a substituição pelos aparatos tecnológicos, o autor deixa claro que “não existe ainda uma tecnologia que possibilite a geração de uma sensação de presença idêntica à natural. Esse ponto será atingido somente quando o meio tecnológico se tornar totalmente imperceptível ao usuário” (TORI, 2010, p. 103).

Entretanto, fiquemos atentos à essa capacidade única do ser humano. Cabe a reflexão de que a “presença física” necessita ser bem aproveitada e que ela muitas vezes acaba neutralizada por momentos expositivos com pouco diálogo, salas cheias e materiais inadequados.

#### 2.4.2. As Metodologias Ativas e as TDICs

Segundo Morán (2018), as TDICs facilitam a aprendizagem colaborativa, sendo o acesso fácil (infraestrutura, banda larga e mobilidade) e as competências digitais fundamentais para implementar propostas inovadoras. Afirma ainda que, escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas. Para ele, a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são fundamentais de uma educação plena. Valente (2018) afirma que as TDICs:

Propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas. (VALENTE, 2018).

Morán (2018) alerta para os inúmeros problemas, desafios e dependências que as TDICs trazem, no entanto afirma que educar de costas para o mundo conectado seria um absurdo. Buzato (2006) relaciona as TDICs e educação considerando-as como oportunidades para melhorar o mundo. Alerta também para a ingenuidade enquanto educadores em pensá-las como instrumentos meramente técnicos para se fazer de forma mais rápida o que sempre se fez, ou idealizando as mesmas como determinantes de grandes rupturas, sendo assim uma variável autônoma.

A princípio, além da Aprendizagem Baseada em projetos esta pesquisa traria a proposta de Ensino Híbrido. A palavra híbrido significa misturado, misto, *blended*. Segundo Morán (2015) o mundo hoje é plural, dinâmico, digital e imediatista e a escola como reflexo, torna-se similar. A ideia inicial seria uma proposta híbrida, com a união do tradicional com o inovador, da sala de aula física com espaços cibernéticos, ou seja, dentro e fora da sala de aula.

Porém, com a suspensão das aulas presenciais, foi necessário a adaptação ao contexto remoto e, como sugerido pelos autores, esta pesquisa utiliza as TDICs como ferramentas para a Aprendizagem Baseada em Projetos, ampliando as possibilidades cognitivas e, supostamente potencializando ou simplesmente viabilizando a aprendizagem e conseqüentemente nos levam a repensar os papéis, as competências e a organização da sala de aula.

### 2.4.3 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e as TDICS

Quando pensamos em ELBT, devemos pensar nas TDICs para além de uma ferramenta para a educação inovadora. Temos de pensar que com o surgimento das TDICs e com a chegada das mesmas nas mãos dos estudantes, novas tarefas surgiram no dia a dia. Os estudantes participantes dessa pesquisa, embora moradores da periferia e em situação de vulnerabilidade social, nasceram na primeira década dos anos 2000, fazem parte do grupo que Prensky (2001) chama de “nativos digitais” e tem smartphones, jogam, usam a língua inglesa online nos jogos, fazem postagens em redes sociais, pesquisam, assistem vídeos, conversam por meio de chats etc, conforme confirmaram nos questionários diagnósticos.

Conseqüentemente, com o surgimento dessas novas tarefas, surge uma nova demanda de mudanças estruturais, curriculares dentro das escolas da periferia.

De acordo com González-Lloret e Ortega (2014), a abordagem conhecida com ELBT parece particularmente relevante para informar e maximizar o potencial das inovações tecnológicas na aprendizagem de línguas. Afirmam que, se as integrações com as TDICs forem baseadas no ELBT, podem minimizar a vergonha, o medo de errar, levando os aprendizes a encontrar falantes da língua em lugares remotos e conseqüentemente a uma maior motivação para arriscarem e serem criativos, com abertura para ambientes autênticos da língua, a partir do aprender fazendo de Dewey (1938).

Assim, o ELBT mediado pelas TDICs surge com intuito de distinguir o uso das tecnologias apenas como uma ferramenta para se fazer o que já se fazia no papel, como afirma Buzato em seção anterior, da nova e recíproca integração entre TDICs e ELBT. A partir desse ponto de vista, as experiências tecnológicas citadas no primeiro parágrafo desta seção fazem surgir novos gêneros e novas necessidades de aprendizagens, e as TDICs deixam de ser apenas um meio de instrução e de entrega e passam a estabelecer novas demandas, devendo ser tarefas alvo e também parte do currículo.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta a abordagem escolhida para a pesquisa, bem como o contexto de sua aplicação e os instrumentos de coleta e análise de dados.

#### **3.1. Opções metodológicas**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nela, o professor reflete e investiga a própria prática pedagógica, a fim de aperfeiçoá-la. Caracteriza-se assim por ser realizada em um ambiente natural, ou seja, na turma de nono ano de uma escola em tempo integral, no município de Rio Grande. Os dados foram coletados por meio de notas de campo (a partir de observações) questionários e entrevistas com os estudantes participantes. “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social” (CRESSWELL, 2010).

A metodologia de pesquisa deste trabalho é a pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005) pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. “É concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo”. (THIOLLENT, 2011).

Nesse âmbito, a fim de verificar se a implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em Tarefas potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas habilidades linguísticas, o engajamento e a autonomia no contexto de ensino remoto em uma escola da rede pública municipal, bem como refletir a partir do olhar dos estudantes sobre as potencialidades da sequência didática virtual no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Língua Inglesa e ainda, averiguar as possibilidades e limitações do uso de Metodologias Ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto. A pesquisa conta, além da aplicação da intervenção propriamente dita, com um projeto piloto como um pré-teste da intervenção, a partir da aplicação de um produto pedagógico na forma de uma sequência didática digital, caracterizada como

um material didático autoral, elaborado à luz das Metodologias Ativas, do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e tendo como ferramentas as TDICs.

### 3.2. O Projeto Piloto

#### 3.2.1 Metodologia do Projeto Piloto

O projeto piloto desta pesquisa ocorreu em uma turma de 7º ano de uma escola pública da cidade de Rio Grande - RS. Primeiramente, foi aplicado um questionário diagnóstico de interesses e disponibilidade tecnológica (APÊNDICE A) na referida turma. Foi realizada a análise dos dados gerados a partir do mesmo. Em seguida, foi aplicado o projeto piloto, apoiado em um Material Didático Autoral (APÊNDICE B) elaborado a partir dos dados apresentados no questionário diagnóstico e tendo como ferramenta plataformas e aplicativos gratuitos. No Material Didático Autoral do Projeto Piloto foi utilizado a plataforma Canva. O Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Está disponível em duas versões, a versão Pro, paga, e a versão gratuita, a qual foi utilizada na pesquisa.

É importante destacar que o projeto piloto desta pesquisa foi aplicado presencialmente, conforme cronograma abaixo:

Quadro 1 – Cronograma do Projeto Piloto

<b>Nº de encontros</b>	<b>Duração</b>	<b>Data</b>	<b>Atividades</b>
<b>1</b>	1h/a 45 min.	10/06/19	1 – <i>Warming up</i> 2 – <i>Reading</i>
<b>2</b>	1h/a 40 min.	11/06/19	2 – <i>Writing</i>
<b>3</b>	1h/a 45 min.	17/06/19	1 – <i>Use of language</i>

4	1h/a 40min.	18/06/19	1 – <i>Listening</i> 2 – <i>Speaking</i>
5	1h/a 45min.	24/06/19	Culminância das atividades

Fonte: A autora.

Quanto ao planejamento, orientações e materiais didáticos para uso nas aulas, seguiu o seguinte cronograma:

### **CRONOGRAMA AULA 1 – *WARMING UP* e *READING***

Quadro 2 – Procedimentos e objetivos aula 1.

Tempo previsto: 1h/a de 45 minutos

<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b><i>Warmingup</i></b></p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>Serão distribuídas folhas impressas com o mesmo conteúdo que será reproduzido no projetor. Será realizada uma discussão inicial sobre as imagens e games que jogam através de seus smartphones.</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o título e imagens de abertura para levantar discussões sobre a temática dos games.</li> <li>- Preparar para a leitura dos textos apresentados na unidade.</li> </ul>
<p>ATIVIDADE 2:</p> <p><b><i>Before Reading e Reading</i></b></p>	<p>Serão discutidas as questões iniciais sobre <i>games</i>. Será realizada a leitura pela professora do texto inicial sobre os melhores jogos de 2019 disponíveis para o sistema <i>Android</i>. A seguir, a leitura dos demais textos será feita por estudantes voluntários, a convite da professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os textos e refletir criticamente sobre as propostas dos games apresentados.</li> </ul>

Fonte: A autora

## CRONOGRAMA AULA 2 – WRITING

Quadro 3 – Procedimentos e objetivos aula 2.  
Tempo previsto: 1h/a de 40 minutos

<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b>Writing</b></p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma será dividida em trios e serão levados à sala de informática para a criação de <i>posts</i> de divulgação dos games através do <i>site</i> Canva.</p> <p>Os alunos serão reportados a realidade de que são criadores de jogos e têm como único meio de divulgação dos seus games as redes sociais. Aqueles que estiverem com seus <i>smartphones</i> poderão utilizar o App, os demais poderão utilizar os computadores da sala de informática. A postagem deverá ser enviada para o Whatsapp da professora.</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>-Identificar as principais informações dos textos apresentados e a relevância dos mesmos para a divulgação dos games.</p> <p>-Desenvolver a habilidade da escrita em língua inglesa.</p> <p>-Refletir sobre a divulgação de produtos via rede social.</p> <p>-Despertar o interesse para o uso das TDICs no ensino de inglês.</p> <p>-Entender o funcionamento do Canva.</p> <p>- Produzir um <i>post</i> sobre um dos jogos apresentados ou outro que gostem.</p>
---	---	--

Fonte: A autora.

## CRONOGRAMA AULA 3 – USE OF LANGUAGE

Quadro 4 – Procedimentos e objetivos aula 3.  
Tempo previsto: 1h/a de 45 minutos

<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b>Use of language</b></p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>Serão distribuídas cópias do mesmo conteúdo que será reproduzido no projetor. No material constam</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>- Compreender como utilizar o futuro com o auxiliar <i>Will</i>.</p>
---	--	--

	<p>exemplos de uso do auxiliar Will, com exemplos a partir dos textos sobre <i>games</i> trabalhados nas aulas anteriores, bem como da estrutura gramatical e sistematização do conteúdo por meio de exercícios escritos sobre o tópico gramatical em questão.</p>	
--	--	--

Fonte: A autora

### CRONOGRAMA AULA 4 – LISTENING E SPEAKING

Quadro 5 – Procedimentos e objetivos aula 4.

Tempo previsto: 1h/a de 45 minutos

<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b>Listening</b></p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>Os alunos assistirão ao vídeo explicativo da história do jogo <i>FreeFire</i>, disponível no site <a href="http://ff.garena.com/index.html">http://ff.garena.com/index.html</a>. Conversar sobre a compreensão do vídeo.</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>- Desenvolver a compreensão oral.</p>
<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b>Speaking</b></p>	<p>Serão reportados à realidade dos <i>Youtubers</i> dos canais de <i>games</i> e deverão então produzir um vídeo explicativo de um dos jogos que gostam, utilizando as câmeras dos smartphones. A atividade será realizada em trios, divididos de acordo com a afinidade com os games. O vídeo deverá ter em no máximo 2 minutos e</p>	<p>- Desenvolver a habilidade da fala.</p> <p>- Refletir sobre o uso do <i>YouTube</i>.</p>

	deverá ser enviado para o <i>Whatsapp</i> da professora.	
--	--	--

Fonte: A autora.

## CRONOGRAMA AULA5 – COMPARTILHAMENTO DAS PRODUÇÕES

Quadro 6 – Procedimentos e objetivos aula 5.

Tempo previsto: 1h/a de 45 minutos

<p>ATIVIDADE 1:</p> <p><b>Compartilhamento das produções da turma.</b></p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma irá assistir na projeção as produções: postagens e os vídeos produzidos, para posterior divulgação na página da escola (<i>posts</i>) nas redes sociais e, os vídeos no <i>YouTube</i> (vídeos).</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>- Refletir sobre as produções orais e escritas em língua inglesa.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DAS AULAS 1 à 5: Os dados serão coletados por meio de notas de campo (a partir de observações) e entrevistas com os estudantes participantes.</p>		

Fonte: A autora.

### 3.2.2. Instrumentos utilizados para a coleta de dados do Projeto Piloto

Foi elaborado um questionário diagnóstico de interesses e disponibilidade tecnológica a fim de compreender as vivências dos estudantes bem como averiguar a disponibilidade de TDICs e o uso que fazem das mesmas. Já para verificar se a implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em tarefas potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas habilidades linguísticas, o engajamento e a autonomia no contexto de ensino remoto foram utilizadas as notas de campo e produções dos estudantes.

### 3.2.3 Análise dos resultados do Projeto Piloto

Esta análise preliminar, a partir do Projeto Piloto, teve como instrumentos de coleta e análise de dados a observação e notas de campo durante as aulas, bem como as produções dos estudantes envolvidos. Considerando os objetivos da pesquisa, os resultados do projeto piloto evidenciaram aspectos positivos quanto ao uso de um material digital elaborado à luz das metodologias ativas e ensino baseado em tarefas, bem como no engajamento e autonomia dos estudantes com o projeto. Já no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas evidenciou-se que as atividades de produção, tanto oral quanto escrita merecem um pouco mais de atenção.

Quanto às tarefas propostas nas secções de *Warming Up*, *Before Reading* e *Reading* do material digital, os estudantes demonstraram estar familiarizados com a temática e linguagem, fazendo comentários sobre os jogos e trazendo para o grupo informações e discussões além do que constava no material. A atividade foi além de observar imagens, responder às questões propostas e ler os textos. Comentários a respeito do tipo de celular e computador necessários para os jogos, tipo de animação, quais jogos eram mais realistas, e inclusive sobre as questões físicas propostas nos jogos. A sala de aula inverteu-se, sem que houvesse planejamento para isso. Segundo Morán (2018), a respeito da sala de aula invertida “o aluno pode então compartilhar sobre sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses”. Embora as atividades tenham sido pensadas com foco nas metodologias ativas, através de um projeto de aprendizagem e hibridismo com o uso das TDICs, a inversão da forma de ensinar também aconteceu ao longo do processo.

Quanto às tarefas propostas na secção de *Writing*, os estudantes demonstraram grande engajamento com o uso das TDICs. Dois grupos utilizaram os telefones celulares, e os demais utilizaram os computadores da escola. Acessaram o site e baixaram o aplicativo em poucos minutos. Apenas um grupo teve dificuldade em fazer o *login* com o *Facebook*, pois não lembravam a senha. No entanto, em 45 minutos todos estavam com suas produções realizadas.

Foi necessária a revisão das produções escritas dos alunos (APÊNDICE C), afinal produções digitais contam com a possibilidade de sair para além dos muros da escola, nos grupos de *Whatsapp* e Redes Sociais. Os textos precisavam ser corrigidos e reescritos. Além do uso das TDICs e dos alunos como protagonistas, a avaliação

aconteceu a partir de uma visão interacionista, pautada no diálogo entre professor e aluno, com vistas à mediação com a finalidade de alcançar melhorias nos textos produzidos, e não a tradicional correção indicativa com apontamento de erros, nem resolutive, com correção e reescrita de erros por parte do professor.

Ao receber as produções via *e-mail* e *Whatsapp*, ficou evidenciado que alguns textos não traziam informações relevantes para divulgação dos jogos e a maioria precisava de uma revisão gramatical e ortográfica. Alguns discentes haviam utilizado o Google Tradutor e, como não havia sido dito nada para que não utilizassem e estavam com a ferramenta nas mãos, utilizaram. Tanto os grupos que utilizaram o tradutor quanto os que não, precisaram de correção. No entanto, todos apresentavam imagens dos jogos em questão e demonstraram estímulo à autoria e criatividade. Escolheram e produziram designs variados, posts para *Facebook*, *Instagram* e um grupo escolheu o design cartaz. Durante a produção os próprios estudantes organizaram os grupos de trabalho de acordo com os jogos preferidos, cuidando para que os jogos não se repetissem, estavam empolgados com as possibilidades do aplicativo e conseguiram produzir no tempo de uma hora aula. De acordo com Tfouni (2011), para que o educando produza textos caracterizados pela autoria, ele tem que ter direito e possibilidade de ocupar lugares diferentes de interpretação e constituir-se como intérprete. No entanto, o foco ficou no uso aplicativo e na temática dos jogos, deixando questões de língua, que de certa forma são marcas de autoria, e textuais em segundo plano.

Em uma proposta de diálogo cooperativo, foram levados na aula seguinte, mais três textos sobre jogos em anexo.

Após a leitura, foi iniciado um diálogo sobre as informações dos textos e houve espaço para a reflexão sobre as produções e os objetivos específicos: desenvolver a habilidade da escrita em língua inglesa, refletir sobre a divulgação de produtos via rede social, despertar o interesse para o uso das TDICs no ensino de inglês, entender o funcionamento do aplicativo, produzir um *design* sobre um dos jogos apresentados ou outros jogos que gostem. Dessa forma, os próprios grupos chegaram à conclusão que os designs produzidos não continham as informações necessárias para a divulgação dos jogos e então, foi sugerida a reescrita. Enquanto os grupos faziam a reescrita, a professora circulou de grupo em grupo conversando sobre as questões gramaticais e

de ortografia de acordo com o gênero discursivo em questão e o suporte onde seria textualizado.

Ao refletir acerca da escrita e seu processo avaliativo, percebemos que a prática da reescrita aliada ao diálogo teve resultados satisfatórios, causando um impacto positivo nas produções escritas dos estudantes.

Quanto aos objetivos propostos durante a atividade, os mesmos foram atingidos, embora tenha sido necessária a intervenção da professora e do diálogo para que se conseguisse a reflexão acerca de mudanças nas produções.

As atividades de *listening* e *speaking* aconteceram em desacordo com o calendário proposto. Devido à chegada do frio intenso, alguns dias de chuva e alguns professores estarem participando da construção da escrita do Referencial Municipal de Educação, algumas aulas foram canceladas e recuperadas a seguir, no entanto não foi possível seguir o cronograma inicial.

Para os estudantes, a reflexão a respeito da escrita foi válida quanto à autonomia e protagonismo. Se observarmos atentamente as reescritas, percebemos que os grupos que não a fizeram tiveram de fato resultados satisfatórios já na primeira produção, sem que isso precisasse ser sinalizado pela professora e demais grupos em seus textos.

O diálogo demonstrou ser uma ferramenta crítica de avaliação das produções escritas, relevante tanto em relação ao conteúdo quanto às questões gramaticais e de ortografia, com resultados positivos e bem diferente das formas tradicionais de avaliar.

Quanto ao desenvolvimento das quatro habilidades, os estudantes não demonstraram dificuldades nas tarefas de *reading*, *listening* e *writing* na mesma medida em que demonstraram na tarefa de *speaking*. Evidenciou-se que a tarefas de produção oral e escrita foi a mais desafiadora e de que necessitam de maior insumo para que possam desenvolvê-la, mas que tais dificuldades não impediram de realizá-las. Um dos maiores objetivos do EBT é dar aos aprendizes “ a confiança e coragem para ter um objetivo, mesmo se sua linguagem e recursos são limitados” (D. WILLIS E J. WILLIS, 2007, p. 2).

Desta forma, muitos estudantes demonstraram um certo constrangimento em falar espontaneamente em frente à câmera dos seus smartphones. Houve, em muitos grupos, a tentativa de leitura de um rascunho que haviam feito, ou seja, a tentativa de trocar a fala pela leitura do que haviam escrito, o que nos leva a pensar em um insumo

insuficiente para a fala espontânea e a conseqüente insegurança para a produção oral.

Demonstraram ter vergonha dos colegas e professora diante da produção oral, com comentários como: “Ah, que vergonha! Quem vai ver? Vai valer nota?” Percebe-se aqui um certo temor com a possibilidade de não conseguir executar a tarefa, mesmo que em pequenos grupos e tendo a liberdade de escolher um outro lugar da escola para fazer a filmagem que não a sala de aula, conforme já haviam explicitado nos questionários. Entretanto, todos os grupos a executaram, apesar da vergonha, da falta de insumo para as produções e das leituras durante a gravação.

A partir da temática dos games, os estudantes demonstraram engajamento e autonomia quanto às tarefas propostas. Realizaram sem o auxílio da professora e quando alguma dificuldade aparecia, ajudavam uns aos outros. A escola conta com um projeto Aluno Monitor, realizado no laboratório de informática, onde cada turma tem uma dupla de monitores que auxiliam a turma no uso das TDICs, sendo assim é rotineiro contarem com a ajuda desses colegas, além dos integrantes dos grupos. O fator de a temática ter sido do interesse da turma foi de extrema relevância para o engajamento com as tarefas propostas. Estudos de Freire (1996), Piaget (2006) e Vygostsky (1998) mostram que aprendemos de forma ativa o que nos é relevante. Segundo Morán (2017, p. 5) “a personalização motiva a aprender, amplia os horizontes e leva-os a serem mais livres e autônomos”.

Quanto ao ensino baseado em tarefas e as tarefas propostas, a turma demonstrou entusiasmo que supostamente pode estar relacionado à autonomia e ao engajamento emocional e comportamental: fazer postagens em redes sociais, assistir e produzir vídeos são tarefas que fazem parte da rotina deles e, embora tenham apresentado dificuldades linguísticas para a produção do vídeo, sentiram-se encorajados pelo grupo. Nos vídeos, utilizaram gestos, entonação e falas de *Youtubers*. Sendo assim, a realização das tarefas em grupos também apontou resultados positivos. Swain (1995, 2000) enfatiza que a produção do aprendiz na língua alvo tem um papel significativo no processo de aquisição. O aprendiz aprende com o grupo para que, quando estiver sozinho, consiga fazê-lo. Ela afirma que o diálogo colaborativo promove interação na sala de aula.

Os alunos não demonstraram nenhuma dificuldade com o uso das TDICs propostas. Para a atividade de *writing*, os estudantes que não estavam com seus

smartphones utilizaram os computadores do laboratório. Embora não conhecessem a plataforma/aplicativo *Canva*, utilizaram com maestria, conseguindo realizar a produção escrita em 1 h/a. para a atividade de *speaking*. Os que não estavam com seus telefones utilizaram os dos colegas.

### 3.3. Contextualização

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida faz parte da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio Grande. Funciona em tempo integral e atende famílias de baixa renda, oriundas do bairro Santa Rosa, onde está localizada e arredores, como o Condomínio Marcelino Champagnat, situado ao lado da escola, bem como os bairros Cidade de Águeda, COHAB, Nossa Senhora de Fátima e Castelo Branco e também o bairro Maria dos Anjos, comunidade estabelecida ao redor do lixão municipal. O espaço onde a escola funciona desde a sua criação foi cedido por uma escola profissionalizante fundada em 27 de Julho de 1948, o que significa dizer que o prédio onde está localizada é bastante precário e antigo. Em 21 de setembro de 2012 foi registrado seu decreto de criação. A escola conta com um posto de saúde nas proximidades e grande parte dos seus estudantes residem em um condomínio próximo à escola e ofertado pela prefeitura às famílias.

A escola iniciou suas atividades em 2013 com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano e o Ensino Fundamental de 9 anos foi implantado gradativamente. Em 2019, formou-se a primeira turma de nono ano, terceiro ano em 2013.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola baseia-se nas ideias de José Pacheco e tem como norteadores educadores e pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jean Piaget, Vygostky, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

A escola funciona de um modo diferente das demais escolas regulares de cidade e, por ser em tempo integral, a maioria dos professores trabalha em regime de 40 horas semanais. Os estudantes permanecem na escola nos turnos da manhã e da tarde, com um intervalo na hora do almoço de uma hora. As turmas são divididas em blocos, e, através de Projetos de Aprendizagem, a escola procura diminuir as desigualdades culturais, sociais e intelectuais, ampliando democraticamente as

oportunidades de aprendizagem, valorizando o tempo e o espaço da permanência da criança na escola.

No que diz respeito à língua estrangeira, segundo o PPP, a aprendizagem da mesma tem por finalidade permitir que o aluno faça uso da mesma, seja para ouvir, falar, ler e escrever, por meio de atividades que resgatem o conhecimento prévio do aluno em situações reais do seu cotidiano.

É importante ressaltar que grande parte dos alunos se encontra em situação de vulnerabilidade social, pois vivem em contextos de violência domiciliar, com pais e demais familiares apenados, usuários de drogas e/ou envolvidos como tráfico de drogas.

Uma questão relevante tem sido apontada a partir de levantamentos da secretaria da escola: é evidente o número de estudantes que desistem do ensino integral entre o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e acabam por procurar uma escola regular de um turno. Isso se dá devido à necessidade de os estudantes buscarem cursos profissionalizantes, oportunidades de trabalho ou até mesmo cuidarem de demais familiares, como irmãos menores para que outra pessoa na família possa trabalhar. A intenção é sempre aumentar a renda familiar. A Educação Integral serve à comunidade infantil, pois as crianças permanecem no ambiente escolar seguro o dia todo, permitindo que os familiares trabalhem de alguma forma e afastadas da violência. Na medida em que as crianças crescem, vai deixando de ser viável às famílias, pois veem um melhor “negócio” nas escolas regulares. Programas como Jovem Aprendiz tornam-se mais atrativos pois possibilitam um acréscimo na renda familiar. No ano de 2019, se observarmos as turmas de 7º e 8º anos, é evidente a redução dos estudantes em 50%.

### **3.3.1. Os participantes da pesquisa**

Inicialmente a turma escolhida para a aplicação do projeto piloto em 2019 foi a única turma de 7º ano da escola, pois na pesquisa propriamente dita seria dado seguimento com o mesmo grupo de estudantes, então 8º ano de 2020. Entretanto, com a pandemia do Covid-19 foi necessário a mudança devido ao desencontro dos calendários da pós-graduação e a rede municipal. Como as escolas estaduais mantiveram aulas remotas desde o início da pandemia e, somente a rede estadual dá

conta do ensino médio, foi feito um calendário especial para as turmas de 9º e 5º ano com seguimento em outras redes. Assim, a turma do 9º ano deu continuidade ao calendário de 2020 a partir de 10 de agosto, enquanto os demais seguimentos iniciariam apenas em 14 de setembro. Dessa forma, foi possível a aplicação da pesquisa, entretanto foi necessária a troca da turma de estudantes participantes.

### **3.4. Cuidados éticos**

Para que esta pesquisa fosse realizada, todos os cuidados éticos em relação à participação dos estudantes foram tomados. Assim, um Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa (APÊNDICE D), esclarecendo os seus objetivos, bem como solicitando a autorização do uso de imagens e voz para fins exclusivamente acadêmicos e educativos foi redigido e assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos menores e pelos estudantes maiores de idade da turma participante da pesquisa. Para que os estudantes fossem até a escola com os pais, foi criado um momento de aproximação física, como um credenciamento no Projeto. No momento, os estudantes recebiam uma sacola ecológica personalizada com o logotipo do Projeto, dentro da sacola havia um caderno para anotações, um lápis personalizado, chocolates e uma garrafa d'água. Junto havia uma pasta com o termo de consentimento que deveria ser assinado pelos responsáveis (ANEXO B).

A turma conta com 8 estudantes, sendo eles 4 meninas e 4 meninos. Os mesmos serão identificados com E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 a fim de manter o anonimato dos participantes.

### **3.5. O Produto Pedagógico Educacional HASHTECH**

Como produto pedagógico desta pesquisa, foi criada uma sequência didática digital à luz das Metodologias Ativas e Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. A sequência (APÊNDICE E) serviu como material didático personalizado, tendo em conta os interesses e disponibilidades dos estudantes de acordo com os resultados do questionário inicial (APÊNDICE F) utilizado durante os encontros síncronos através do *Google Meet* (ANEXO A) e bem como nos momentos assíncronos. O material foi

utilizado durante 7 semanas, com um encontro semanal de duração de 40 minutos. A duração dos encontros foi organizada pela gestão da escola de modo que os estudantes conseguissem ter pelo menos um encontro síncrono semanal com cada disciplina sem comprometer o acesso de outros familiares que estudam na mesma escola e utilizam o mesmo dispositivo. A sequência didática foi compartilhada junto com os demais materiais das outras disciplinas, dentro de uma Revista Digital que era compartilhada nos grupos de *Whatsapp* das turmas. O compartilhamento ocorria sempre às segundas-feiras, através de um link para a visualização, bem como no formato de imagem.

A organização dos encontros seguiu a seguinte organização:

## UNIDADE 1 – WELCOME

Quadro 7 – Unidade 1 – aula 1.

AULA 1 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Apresentação da professora e participantes através do Google Meet; Apresentação dos nomes dos dispositivos em Inglês; Criação do grupo do Projeto Hashtech; Apresentação (escrita) da professora nos grupo do projeto	Identificar o vocabulário referente aos dispositivos tecnológicos que podem ser utilizados durante as aulas; Saber apresentar-se oralmente e através da escrita e através do <i>Whatsapp</i> .	Audição e compreensão; Fala Escrita Leitura.	Apresentação através do <i>Google Meet</i> (síncrona) Apresentação através do <i>Whatsapp</i> .(assíncrona)	<i>Google Meet</i> e <i>Whatsapp</i>

Fonte: A autora.

Quadro 8 – Unidade 1 – aula 2.

AULA 2 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Apresentação através do compartilhamento de tela do <i>Cambridge Dictionary online</i> ; Apresentação de um cartaz sobre as regras da sala de aula virtual.	Reconhecer o gênero <i>verbete</i> ; Conhecer as ferramentas <i>Cambridge Dictionary online</i> e <i>Canva</i> ; Compreender as regras da sala de aula virtual; Construir regras para a sala virtual do Projeto.	Audição e compreensão; Fala Escrita Leitura.	Confecção de um cartaz através da ferramenta <i>Canva</i> com regras para a sala virtual do Projeto.(assíncrona)	<i>Canva</i> ; <i>Cambridge Dictionary online</i> ; <i>Google Meet</i> e <i>Whatsapp</i> .

Fonte: A autora

Quadro 9 – Unidade 1 – aula 3.

AULA 3 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Apresentação dos cartazes produzidos através do	<i>Reconhecer o gênero verbete</i> ;	Audição e compreensão; Fala; Escrita;	Apresentação dos cartazes produzidos através do compartilhamento	<i>Canva</i> ; <i>Cambridge Dictionary Online</i> ;

compartilhamento de tela dos estudantes pelo <i>Google Meet</i> .	<i>Conhecer as ferramentas Cambridge Dictionary Online e Canva;</i> Compreender as regras da sala de aula virtual; Construir regras para a sala virtual do Projeto.	Leitura.	de tela dos estudantes. (síncrona)	<i>Google Meet e Whatsapp.</i>
---	---	----------	------------------------------------	--------------------------------

Fonte: A autora.

## UNIDADE 2 – SOUND ON

Quadro 10 – Unidade 2 – aula 1.

AULA 1 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Apresentação de vídeo clips de diferentes gêneros musicais; Apresentação do vocabulário referente aos gêneros musicais.	Reconhecer o vocabulário referente aos diferentes tipos de gêneros musicais; Falar sobre suas preferências musicais e compreender as	Audição e compreensão; Fala; Escrita; Leitura.	Falar sobre sua preferência musical: tipo de música, artista ou banda preferida. (síncrona). Assistir vídeo do <i>YouTube</i> sobre gêneros musicais. (assíncrona).	<i>YouTube e Google Meet</i>

	preferências musicais dos colegas.			
--	------------------------------------	--	--	--

Fonte: A autora

Quadro 11 – Unidade 2 – aula 2.

AULA 2 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Apresentação de um vídeo do <i>YouTube</i> que relaciona gêneros musicais com personalidade; Realização da tarefa escrita sobre personalidade através de compartilhamento de tela pelo Google Meet. Orientações sobre a tarefa.	Reconhecer o vocabulário referente aos diferentes tipos gêneros musicais e personalidade.	Audição e compreensão; Fala; Escrita; Leitura.	Relacionar a sua personalidade com o gênero musical preferido, a partir da escrita no grupo do projeto. (assíncrona).	<i>YouTube;</i> <i>Google Meet;</i> <i>Whatsapp.</i>

Fonte: A autora

Quadro 12 – Unidade 2 – aula 3.

AULA 3 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas

Explicação do termo <i>podcast</i> através do Cambridge <i>Dictionary on Line</i> ; Apresentação do aplicativo <i>Anchor</i> ; Explicação sobre a tarefa de criação de um <i>podcast</i> sobre gêneros musicais e personalidade.	Reconhecer o vocabulário referente aos diferentes tipos de gêneros musicais; Falar sobre suas preferências musicais e compreender as preferências musicais dos colegas.	Audição e compreensão; Fala; Escrita; Leitura.	Ouvir <i>podcasts</i> , e gravar um <i>podcast</i> falando de si, sua personalidade e suas preferências. (assíncrona).	<i>Cambridge Dictionary on Line</i> ; <i>Anchor</i> e <i>Whatsapp</i> .
--	---	--	--	---

Fonte: A autora.

Quadro 13 – Unidade 2 – aula 4.

AULA 4 – 40 minutos				
Procedimentos Pedagógicos	Objetivos	Habilidades a serem trabalhadas	Tarefas	TDICs utilizadas
Encerramento e aplicação do questionário final.	Culminância das atividades a partir do compartilhamento das tarefas e coletar dados para o questionário final.	Audição e compreensão; Fala; Leitura.		<i>Google Forms</i> e <i>Google Meet</i>

### 3.6 Instrumentos utilizados para a análise de dados

Para que fosse possível refletir a partir do olhar dos estudantes sobre as potencialidades da sequência didática virtual no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Língua Inglesa, foi necessário verificar o desenvolvimento das habilidades linguísticas através do feedback recebido das tarefas propostas com as devolutivas no grupo de *Whatsapp* da turma e através dos registros das aulas e notas de campo da pesquisadora.

A fim de averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto, foi verificado o engajamento e autonomia dos participantes através das notas de campo da pesquisadora e de um novo questionário (APÊNDICE G) ao final das aulas.

Para discutir o processo de inserção das TDICs na aula de Língua Inglesa no contexto remoto, foram utilizados os questionários inicial e final (APÊNDICES F e G), bem como os registros das aulas e notas de campo da pesquisadora.

Quadro 14 - Instrumentos utilizados para coleta de dados.

Abordagem de pesquisa	Tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Contexto	Participantes
Qualitativa	Pesquisa-ação	Questionário inicial de interesses e disponibilidade tecnológica; notas de campo; devolutivas das tarefas no grupo de <i>Whatsapp</i> do Projeto; questionário final.	Escola pública Municipal da cidade de Rio Grande – RS em bairro de vulnerabilidade social.	8 Estudantes do 9º ano, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8.

Fonte: A autora.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 O diagnóstico inicial

Conforme explicitado no item 3.5, o diagnóstico inicial foi elaborado a partir das repostas ao questionário de interesses pessoais e disponibilidade tecnológica. Como a pesquisa e aplicação da intervenção se deu em contexto remoto, o questionário foi elaborado através dos Formulários do Google e enviado o link para os estudantes através do grupo de *Whatsapp* da turma. Cabe ressaltar que a escola adotou a ferramenta *Whatsapp* no início da pandemia como forma de manter contato com os estudantes, antes mesmo que fosse autorizado o retorno das atividades escolares em formato remoto. Sendo assim, desde março de 2020 todas as turmas tinham seus grupos como forma de manter contato com a comunidade escolar.

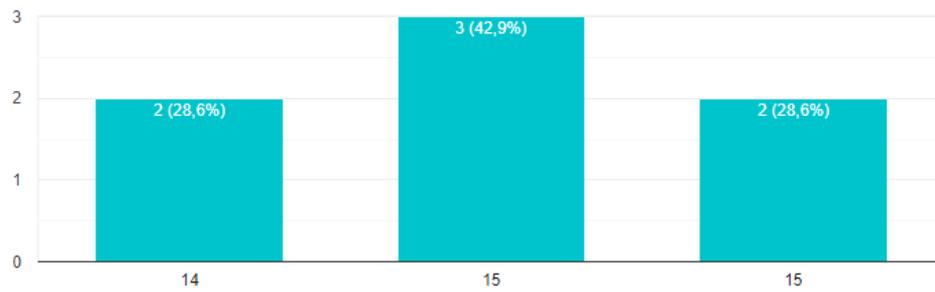
Conforme já explicado no item 3.4, os estudantes participantes foram denominados E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

Dos 8 estudantes que compõem a turma, um estudante não respondeu ao questionário. Este estudante, E6, apesar de dispor de um smartphone e internet, pois se comunicava com a escola por meio do *Whatsapp*, esteve afastado das atividades escolares logo no início do retorno, quando o projeto ocorreu. E6 é um estudante maior de idade que começou a trabalhar no início da pandemia e retomou os estudos de forma remota depois do final do projeto.

O questionário teve por finalidade verificar as TDICs que os estudantes dispunham, bem como traçar o perfil dos estudantes, as temáticas que fariam parte do material digital, no formato de sequência didática. Segundo Leffa (2007) para a produção de materiais para o ensino de línguas é necessário que se faça uma análise das necessidades dos alunos e essas necessidades são mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos discentes.

De acordo com as repostas do questionário foi possível verificar que os estudantes tinham entre 14 e 15 anos de idade, conforme figura 1.

Figura 01 – Gráfico questão 02 – Idade



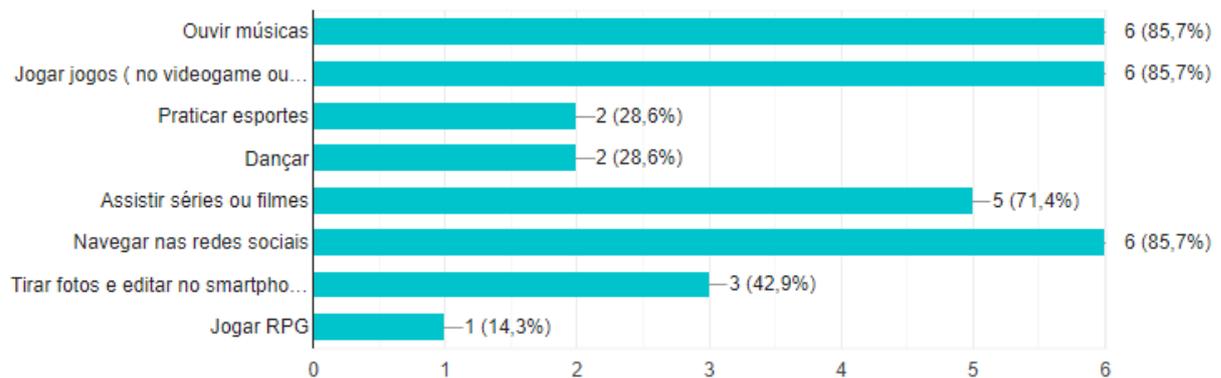
Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

A terceira pergunta do questionário era a seguinte: “Seleciona os itens que achas interessante e / ou que costumam fazer no teu dia a dia. Podes seleccionar quantos quiseres e também acrescentar itens no Outro”.

Dessa forma, a partir das atividades que fazem no dia a dia ou que acham interessantes, seria possível delimitar a temática e também as tarefas da sequência didática. A questão era aberta ao estudante para acrescentar outros itens além dos já estabelecidos, para que não houvesse um pré-julgamento das possíveis respostas.

O questionário revelou que a maioria dos estudantes ouvia músicas, jogava jogos e navegava nas redes sociais, conforme gráfico a seguir.

Figura 02 – Gráfico questão 03 – interesses e dia a dia.



Fonte: Questionário diagnóstico inicial.

Os dados revelam que os participantes da pesquisa estavam “conectados”, ou seja estavam inseridos no mundo digital de forma ativa. É importante relacionarmos com a possibilidade do que é chamado *m-learning* (aprendizagem móvel). Para Sharples *et al.* (2009) o *m-learning* está relacionado com a tecnologia pessoal e pública e estuda a mobilidade dos estudantes com objetivo de contribuição para

novos conhecimentos, habilidades e experiências, bem como para o dado relevante de os estudantes possuírem “saberes digitais” (Prenski, 2010) necessários para que as TDICs sejam incorporadas no ensino de língua inglesa.

Quatro questões tratavam das TDICs, da questão 4 até 7. A questão 4 solicitava que os estudantes selecionassem os recursos tecnológicos que dispunham. Foram listadas 4 opções: *smartphone*, computador de mesa (*desktop*), *notebook* e *tablet*. Os estudantes poderiam selecionar mais de uma opção. Conforme gráfico abaixo, foi verificado que todos os estudantes possuíam pelo menos um dispositivo.

Figura 3 - Gráfico questão 04 – Dispositivos tecnológicos.



Fonte: Questionário diagnóstico inicial.

Um dado interessante revelado: todos os estudantes, com exceção de E6 que não respondeu ao questionário, possuem pelo menos um dispositivo. O que parece óbvio pois responderam à pesquisa por meio do formulário. No entanto, ao analisarmos as respostas isoladamente, percebemos que os estudantes E2, E4, E5 e E7 possuíam dois dispositivos, sendo eles smartphones e notebooks, o que representa 50% da turma. Conforme ilustra o resumo do formulário abaixo com relação à pergunta 4.

Figura 04 – Respostas à questão 04.

4. Selecciona os recursos tecnológicos que tens. Podes escolher mais de uma opção.

[Ver opções](#) ▾

Smartphone

Notebook

---

4 respostas

Smartphone

---

2 respostas

Notebook

---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

O estudante E3 possuía apenas notebook, no entanto foi contemplado com um *smartphone* doado por uma campanha realizada na escola, o que colaborou com a intervenção.

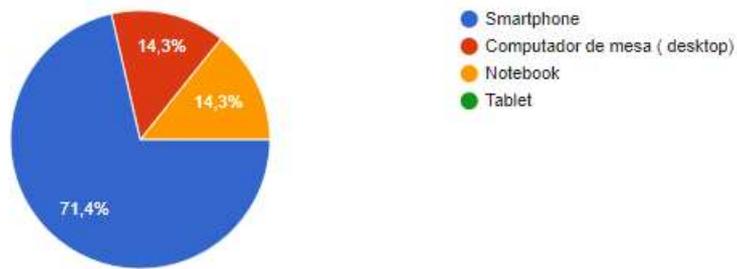
A questão 5 tratava de qual dispositivo os estudantes mais utilizavam. Os resultados apontaram que os smartphones eram os dispositivos mais utilizados. Dois pontos podem ser apontados a partir desse dado: a possibilidade de personalização a partir da informação de que os estudantes possuem smartphones, com uma proposta de aprendizagem móvel e a possibilidade de um modelo híbrido. Segundo Morán (2018 p. 6) “os professores precisam descobrir quais as motivações profundas de cada estudante[...] técnicas e tecnologias mais adequados para cada situação. ”

De forma muito curiosa, apesar de na questão anterior não ter sido selecionada por nenhum estudante a opção Computador de mesa (*desktop*), essa opção apareceu como resposta, o que sugere que o estudante E5, não possua o seu, mas utilize de algum familiar, conforme ilustra o gráfico 04.

Figura 5 – Gráfico de respostas para a questão 05 – Dispositivo tecnológico mais utilizado pelos participantes.

5. Qual utilizas mais? Aqui deves escolher apenas uma alternativa.

7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

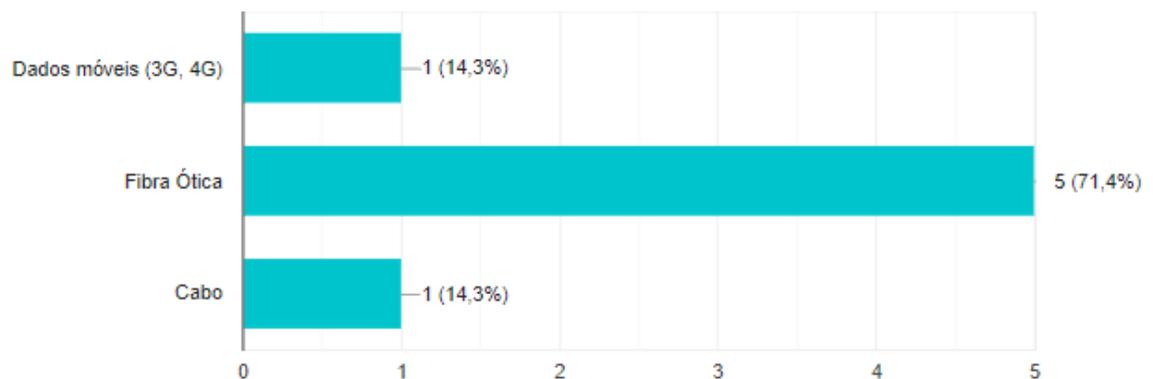
A questão 6 tratava do tipo de internet que os estudantes dispunham em casa. Os resultados mostraram que a maioria do grupo possuía a rede de fibra ótica, conforme o gráfico abaixo:

Figura 6 – Gráfico de respostas para a questão 06 – Tipo de Internet dos participantes.

6. Que tipo de Internet tens em casa? Podes selecionar mais de uma resposta.



7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Ao analisarmos a questão 6 isoladamente, observamos que dos sete estudantes que responderam ao questionário, apenas 1, o E7 dispunha somente de dados móveis. Os demais ou possuíam internet por cabo ou fibra ótica.

Figura 7 – respostas para a questão 6.

6. Que tipo de Internet tens em casa? Podes selecionar mais de uma resposta.

[Ver opções](#) ▾

Dados móveis (3G, 4G)

1 resposta

Fibra Ótica

5 respostas

Cabo

1 resposta

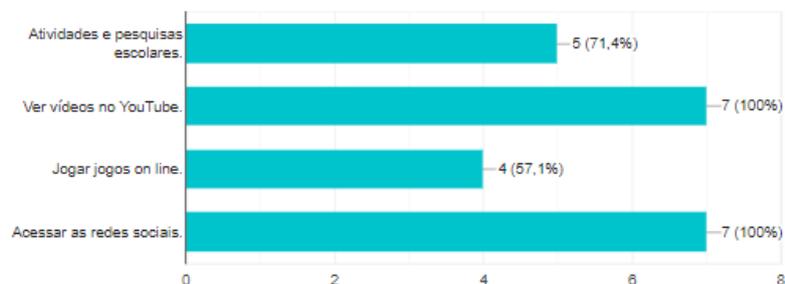
Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

A questão 7 tratava da finalidade do acesso à Internet. Além das alternativas sugeridas como atividades e pesquisas escolares, ver vídeos no *Youtube*, jogar jogos online e acessar redes sociais os estudantes poderiam acrescentar algum outro uso. As repostas indicaram que todos assistem vídeos no *YouTUBE* e acessam as redes sociais. A seguir, está o uso relacionado com educação. Nenhum estudante acrescentou algum outro uso.

Figura 8 – Gráfico de respostas para a questão 7 – Uso da Internet.

7. Para que utilizas a Internet? Podes selecionar mais de uma opção e também acrescentar outros usos na opção "Outro".

7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

No âmbito das TDICs, desde o início da pandemia, foi possível acompanharmos nas mídias sociais reportagens a respeito do abismo social escancarado pela pandemia. Entretanto os resultados desta pesquisa sugerem que as TDICs não seriam, nesse contexto, apesar da vulnerabilidade social que envolve a comunidade escolar e que justifica o funcionamento da escola em tempo integral, impeditivas para uma proposta remota a partir das mesmas. Em Rio Grande, onde a pesquisa foi aplicada, não foi diferente. Escolas da rede privada retomaram as atividades no formato remoto antes mesmo que houvesse uma legislação que os amparasse, e foi evidente um movimento para que a rede pública não retomasse as atividades para que esse abismo não fosse ainda maior.

Mas cabem aqui algumas reflexões que foram fundamentais para que essa pesquisa fosse avante. Se há uma divisão social entre quem tem e não tem acesso às TDICs, e possivelmente, uma proposta de ensino remoto poderia acentuar ainda mais essa divisão, uma vez que a rede privada iniciou as atividades remotas, deixar de fazê-lo não acentuaria ainda mais? No contexto desta pesquisa, por exemplo, a premissa seria que, por toda a vulnerabilidade social dos estudantes, eles não teriam acesso nem à dispositivos tecnológicos e nem internet. No entanto, os dados mostram o contrário. O que justificaria o acesso às TDICs apesar da situação social em que se encontram.

É preciso mudar o processo educacional, renovar conceitos de ensinar e aprender, pois, “não intervir para transmutar o sistema educacional brasileiro hodierno somente perpetuará os problemas existentes, e nosso país se distanciará cada vez mais das nações desenvolvidas, nos tornando verdadeiros cortiços em comparação com o *modus vivendi* dos países avançados” (FAVA 2018, p.204)

É importante destacar um dado relevante, fora dos percentuais computados a partir do formulário, o E6, estudante que não participou do projeto de intervenção desta pesquisa corresponde a 12,5% dos estudantes. Em conversa com a mãe foi relatado que o mesmo estaria trabalhando a noite, em um estabelecimento comercial. O estudante mantinha contato frequente com a escola e professores por *Whatsapp*, ou seja, havia o acesso à tecnologia mínima e à internet. Sendo assim, o que o afastaria da escola remota? As TDICs ou outras questões sociais que merecem atenção?

Mais além, onde estariam os estudantes que deveriam compor a turma, tendo em vista que as turmas iniciam no 6º ano do Ensino Fundamental com a média de 20 a 25 estudantes e a turma onde foi aplicada a pesquisa conta apenas com 8 estudantes e essa é a realidade da maioria das turmas de 9º ano da rede pública.

González-Lloret e Ortega (2014) citam que a divisão digital<sup>2</sup>, que seria o acesso desigual às TDICs, como algo que persiste ao longo do século 21. Segundo as autoras, essa divisão social está presente nos Estados Unidos e também na Europa. Para Warshauer (2012) apud González-Lloret e Ortega (2014) o computador e a informação tecnológica não são uma bala mágica que vai aumentar ou diminuir as lacunas sociais e educacionais. O que sugere que, se essas lacunas sociais e educacionais estão aumentando ou diminuindo, há outros fatores que devem ser levados em consideração.

Outro ponto interessante dos estudos de González-Lloret e Ortega (2014) é o fato de a classe média perceber a conexão de internet como uma necessidade básica como ter eletricidade. Tal fator, vai ao encontro às respostas dos questionários, onde apesar de a escola estar situada em uma zona de vulnerabilidade social e atender à uma clientela socialmente desfavorecida, os estudantes tem acesso tecnológico. O que aponta que, enquanto alguns, entre eles a escola, julgam que talvez por associar a tecnologia a entretenimento e não à sobrevivência, não haja acesso, na verdade há mais do que se espera. O que não quer dizer que todos têm acesso sempre e dispositivos de última geração, obviamente. Mas percebe-se que há um esforço daquela comunidade em estar conectada. O que sugere que há algum benefício advindo das TDICs: estar nas redes sociais, buscar novos relacionamentos, buscar emprego, fazer vaquinhas on-line, pedir ajuda em grupos de *Facebook*. Aqui caberia uma nova pesquisa.

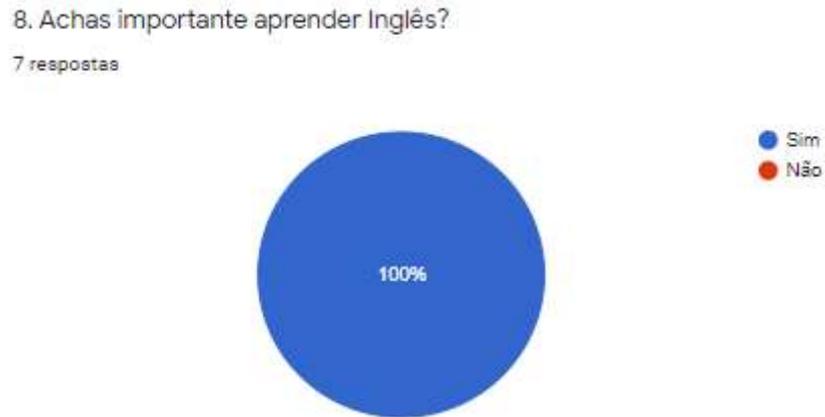
Apesar de ainda não termos respostas para esses questionamentos, podemos perceber que o ensino remoto, a partir dos recursos que os estudantes possuem não é algo tão distante e impossível como até então se acreditava ser.

As quatro questões seguintes trataram do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: questões 8,9 10 e 11. A questão 8 questionava a importância de aprender inglês. De acordo com o gráfico abaixo, todos dizem ser importante a aprendizagem do Inglês.

---

<sup>2</sup> Digital divide.

Figura 9 – Gráfico de respostas para a questão 8 – Importância de aprender inglês.



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

A questão 9 era sobre o motivo de a aprendizagem ser importante ou não.

Tabela 16 – Justificativas para aprendizagem da Língua Inglesa.

Questão 9 – Por quê?	
Trabalho	2
Viagem	4
Estudo	1
Outro idioma/língua universal	2
Para boa parte das coisas	1

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

Dois respostas, dos estudantes E4 e E2 respectivamente conforme as imagens abaixo, fazem menção à trabalho e viagem, como pode ser verificado nas imagens seguintes:

Figura 10 – Resposta de E4 para a questão 09.

Porque caso um dia em algum trabalho que eu esteja ir pessoas que falem inglês eu já estarei preparada, ou se eu algum dia eu viajar já irei saber me comunicar

---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Figura 11 – Resposta de E2 para a questão 09.

Aprendendo inglês te abre muitas portas, tanto no estudo ou trabalho, assim podendo fazer um intercâmbio ou até mesmo um trabalho bem sucedido no exterior

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Dois repostas mencionam apenas o motivo de viagem, de E8 e E5, sem relação com trabalho ou estudos, conforme figuras 12 e 13:

Figura 12 – Resposta de E8 para a questão 09.

Poder entender certas palavras em inglês e quando for para o Estados Unidos poder me socializar...

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

Figura 13 – Resposta de E5 para a questão 09.

Porque daqui uns anos pretendo ir para os Estados Unidos

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Já os estudantes E3, E1, E7 justificaram a importância da Língua Inglesa em um contexto mais imediato do que E2, E4, E5 e E8 que haviam citado motivos como viagem e trabalho.

Figura 14 – Resposta de E3 para a questão 09.

Acho essencial saber inglês pra boa parte das coisas

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Figura 15 – Resposta de E1 para a questão 09.

Porque é um outro idioma outra língua

---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

Figura 16 – Resposta de E7 para a questão 09.

Porque é uma "língua universal"

---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

É interessante observar o distanciamento nas respostas de E3, E1, E7 para as respostas de E2, E4, E5 e E8. Enquanto para alguns o inglês esteja presente em planos para o futuro, como viagens e trabalho, para outros é perceptível a presença da língua em um contexto mais imediato. Para Schlatter e Garcéz (2012) o propósito de se aprender outra língua não é primordialmente o desenvolvimento de um falante de inglês para atuar em contextos onde ela é dominante. É claro que, levando em conta o contexto de vulnerabilidade social da comunidade escolar em questão, não se quer afirmar que os estudantes não serão bem-sucedidos nas suas opções de emprego nem terão uma oportunidade de viajar para países falantes da língua inglesa. No entanto as respostas nos levam a pensar que os estudantes E2, E4, E5 e E8 talvez não percebam a presença da língua inglesa nas suas vidas cotidianas, como sugerem as respostas de E3, E1, E7. Conforme ilustram as imagens 07, 08 e 09, há a percepção de que se precisa de inglês “para boa parte das coisas” no aqui e agora, ou “porque é outra língua”, ou seja, lá a língua que for, é importante conhecer outras línguas ou por ser “uma língua universal” que pertence a todos nós, não só aos seus falantes nativos.

As questões 10 e 11 ocupavam-se do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Assim sendo, a questão 10 perguntava quais as habilidades os

estudantes pensavam ser mais importantes e a questão 11 quais habilidades gostariam de desenvolver em língua inglesa. As duas questões continham caixas de seleção com habilidades de compreensão e produção escrita e oral: saber falar, saber escrever, ouvir e entender o que é dito e saber ler. Os estudantes poderiam selecionar quantas respostas quisessem. De forma interessante, para as duas questões 6 estudantes selecionaram todas as alternativas. O mesmo estudante, E1 que selecionou apenas ouvir e entender o que é dito selecionou, na questão 10, as habilidades de compreensão e produção oral. Conforme imagens abaixo.

Figura 17 – Respostas para a questão 10.

10. Quais as habilidades pensas ser importante no ensino de Língua Inglesa? Podes seleccionar mais de uma resposta.

[Ver opções](#) ▾

saber falar

saber escrever

ouvir e entender o que é dito

saber ler

---

6 respostas

ouvir e entender o que é dito

---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Figura 18 – Respostas para a questão 11.

11. Quais habilidades gostarias de aprender em Língua Inglesa? Podes selecionar mais de uma opção.

[Ver opções](#) ▾

- saber falar
- saber escrever
- ouvir e entender o que é dito
- saber ler

---

6 respostas

---

- saber falar
- ouvir e entender o que é dito

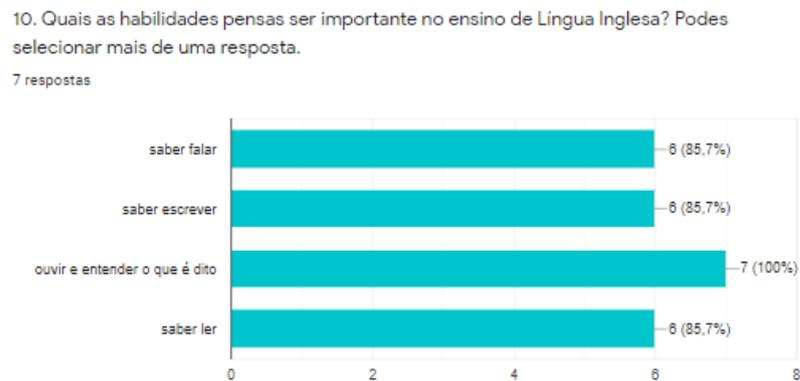
---

1 resposta

Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Assim, conforme mostram os gráficos abaixo 100% dos estudantes pensam ser importante ouvir e entender o que é dito e 100% gostariam de fazê-lo e de também saber falar e língua inglesa. As demais habilidades de produção e compreensão escrita tiveram dados de 85,7%, conforme figuras 19 e 20:

Figura 19 – Gráfico de respostas para a questão 10 – Habilidades Importantes.



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

Figura 20 – Gráfico de respostas para a questão 11 – Habilidades Importantes.

11. Quais habilidades gostarias de aprender em Língua Inglesa? Podes selecionar mais de uma opção.

7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

As questões seguintes, 12, 13 e 14 tinham o objetivo de investigar o uso de redes sociais e sites/aplicativos que viriam a servir de ferramentas para os encontros na modalidade remota. Foi verificado que todos estudantes utilizavam redes sociais e que as mais utilizadas eram *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, conforme mostram os gráficos abaixo:

Figura 21 – Gráfico de respostas para a questão 12 – Utilização de redes sociais.

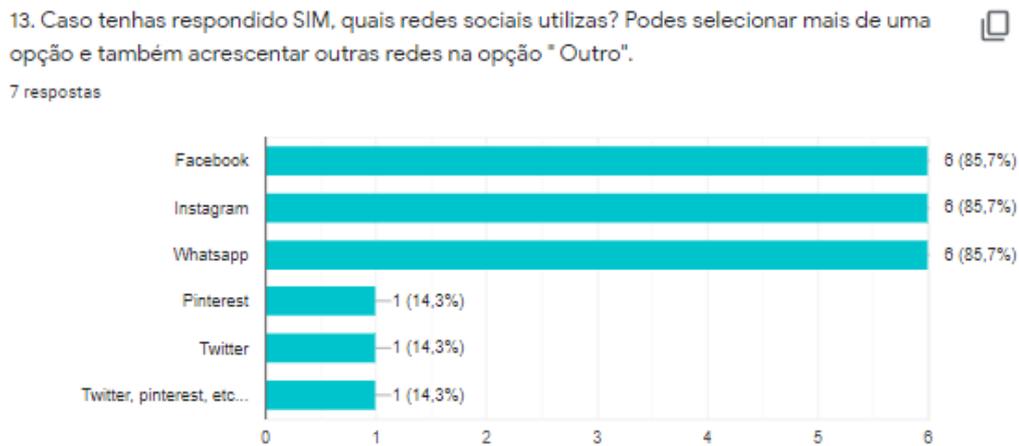
12. Utilizas redes sociais?

7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

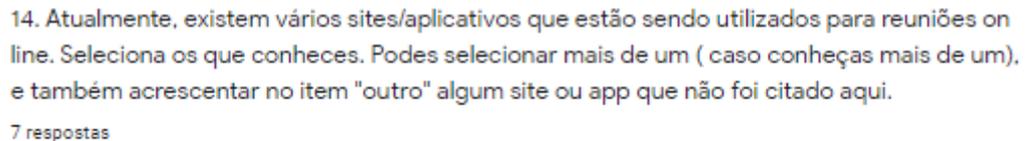
Figura 22 – Gráfico de respostas para a questão 13 – Redes sociais mais utilizadas.



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora.

Para as reuniões ou encontros *online*, os mais conhecidos são o Messenger, Zoom, *Skype* e *Google Meet*, em acordo com gráfico abaixo:

Figura 23 – Gráfico de respostas para a questão 14 – Sites e/ou aplicativos para reuniões *on line*.



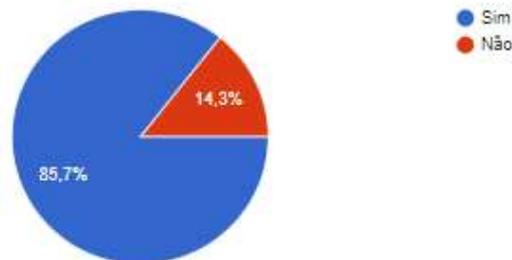
Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

As questões 15 e 16, tratavam de investigar os estudantes que desejavam participar do projeto e o motivo pelo qual gostariam ou não. Um dado interessante é que 85,7% gostariam de participar e as justificativas apresentadas estão ligadas com as mesmas justificativas da questão 09, sobre a importância de aprender inglês.

Figura 24 – Gráfico de respostas para a questão 15 – Desejo de fazer parte do Projeto Hashtech.

15. Gostarias de fazer parte de um projeto de ensino de Inglês on line, GRATUITO e com foco nas quatro habilidades ( fala, escrita, leitura e audição)?

7 respostas



Fonte: Questionário diagnóstico inicial – A autora

A relação entre as respostas, ficam evidentes a partir da tabela abaixo:

Tabela 1 – Comparativo das respostas 09 e 16.

Participante	Resposta Questão 09	Resposta questão 16
E1	Porque é um outro idioma outra língua	Porque acho muito difícil
E2	Aprendendo inglês te abre muitas portas, tanto no estudo ou trabalho, assim podendo fazer um <b>intercâmbio</b> ou até mesmo um trabalho bem sucedido no exterior	Para poder falar fluentemente e poder realizar meu sonho de um fazer <b>intercâmbio</b>
E3	<b>Acho</b> essencial saber inglês pra boa parte das coisas	<b>Quero</b> ser fluente em inglês
E4	Porque <b>caso um dia</b> em algum trabalho que eu esteja ir pessoas que falem inglês eu já estarei preparada, ou se eu algum dia eu viajar já irei saber me comunicar	Porque eu acho interessante, e é uma coisa que vai ajudar muito no <b>futuro</b>
E5	Porque daqui uns anos pretendo ir para os <b>Estados Unidos</b>	Porque quero muito aprender inglês, pois assim que eu conseguir ir para os <b>E.U.A</b> vou saber me comunicar com as pessoas Pq eu <b>gosto</b> de aprender novas linguas, e será super necessário pra mim no futuro
E7	Porque <b>é</b> uma "lingua universal"	Pelo motivo de aprender inglês
E8	Poder entender certas palavras em inglês e quando for para o Estados Unidos poder me socializar...	

Fonte: Questionário inicial.

E2 tanto na resposta à questão 09 como na 16 cita a probabilidade futura de um intercâmbio, E4, assim como E2 relaciona as respostas 09 e 16 com possibilidades futuras, da mesma forma E5 com a intenção de viajar aos Estados Unidos. E3, utiliza

os verbos no presente “acho” e “quero” remetendo ao imediatismo da aprendizagem da língua, bem como E7 a partir das justificativas com os verbos no presente “é” e “gosto”. Curiosamente, E1, responsável pelos 14,3% que não gostaria de participar do projeto, e que percebe as atividades de produção e compreensão oral como mais importantes justifica o não desejo de participar a partir da dificuldade com a língua: “porque acho muito difícil. ”

A partir das respostas dos questionários, pudemos traçar o seguinte perfil dos estudantes participantes: todos têm pelo menos um dispositivo, 50% deles tem 2 dispositivos. Smartphones são os dispositivos mais utilizados (85,7%) pelos estudantes. No dia a dia costumam ouvir músicas (87,5%), jogar jogos em videogames ou nos smartphones (87,5%) e acessar redes sociais (85,7%). Todos têm acesso à internet, sendo que apenas um dos estudantes dispõem apenas de dados móveis. Os principais usos da rede são: acessar redes sociais, ver vídeos no *YouTube* e atividades e pesquisas escolares. Todos acreditam ser importante aprender inglês, entretanto 57,15% dos participantes projetam a importância do aprendizado para situações futuras, como trabalho e viagens e 42,15% indicam necessidade imediata. Quanto às habilidades linguísticas, 100% dos estudantes pensam ser importante saber falar a língua e 87,5% pensam ser importante as demais habilidades. Da mesma forma, 100% dos participantes gostariam de aprender as habilidades de compreensão e produção oral, e 85,7 % gostariam de também desenvolver habilidades de compreensão e produção escrita. Todos utilizam redes sociais, sendo *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp* as redes mais populares. Todos conhecem e/ou utilizam o *Messenger*, 71,4% o *Zoom* e 28,6% o *Skype* e o *Google Meet*. Apenas um participante (14,3%) não gostaria de participar do projeto, pois pensa ser difícil a aprendizagem de inglês.

As informações compartilhadas acima, provenientes do questionário inicial convergem para a ideia de que é possível uma proposta de ensino de línguas totalmente remoto, a partir do uso de TDICs. Os resultados apontaram para algumas escolhas relevantes na organização da metodologia do projeto: uso do *Whatsapp*, encontros semanais pelo *Google Meet* (embora a turma conhecesse outros sites/plataformas era preciso que o recurso fosse gratuito) e definição das temáticas da sequência didática que compunha o projeto: *Welcome to our virtual English class* e *Sound on*.

## 4.2 Discussão de dados a partir dos instrumentos de análise

Nesta seção fazemos a análise dos resultados a partir dos critérios e seus instrumentos de análise, respectivamente. Para verificar o desenvolvimento das habilidades linguísticas foram utilizados o feedback recebido das tarefas propostas através das devolutivas no grupo de *Whatsapp* da turma bem como registros das aulas e notas de campo da pesquisadora. A fim de averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto, foi verificado o engajamento e autonomia dos participantes através das notas de campo da pesquisadora e de um novo questionário (APENDICE G) ao final das aulas. Para discutir o processo de inserção das TDICs na aula de Língua Inglesa no contexto remoto, foram utilizados o questionário inicial e final (APÊNDICES F e G), bem como os registros das aulas e notas de campo da pesquisadora, conforme quadro abaixo:

Quadro 15 – Critérios de análise de dados e instrumentos de coleta de dados.

Critérios de análise	Instrumentos de coletas de dados
Verificar o desenvolvimento das habilidades linguísticas.	Devolutivas no grupo de <i>Whatsapp</i> do Projeto; Registros das aulas; Notas de campo da pesquisadora.
Verificar as possibilidades e limitações das Metodologias Ativas e Ensino Baseado em Tarefas (engajamento e autonomia).	Notas de campo da pesquisadora; Questionário final.
Inserção das TDICs na sala de aula de Língua Inglesa.	Questionário inicial; Questionário final; Registros das aulas; Notas de campo da pesquisadora.

Fonte – A autora.

As primeiras habilidades analisadas foram: compreensão e produção escrita (leitura e escrita), pois no questionário inicial apresentaram dados de 85,7%, tanto em relevância para os estudantes quanto no desejo de aprendê-las.

Iniciaremos esta análise pela a habilidade da leitura, uma vez que os participantes recebiam o material, todo em Língua Inglesa, antes mesmo do encontro pelo *Google Meet*. De acordo com as devolutivas e notas de campo, os estudantes não demonstraram dificuldade com a compreensão escrita. Para as palavras que desconheciam os significados, conforme relataram nos encontros, que buscaram o tradutor para compreender o significado. Foi percebido um certo receio do uso do tradutor, como se lançar mão da tecnologia fosse uma forma de trapacear com a aprendizagem, como se o correto fosse procurar pelas palavras em um dicionário impresso, como há 20 anos atrás.

Sharples *et al.* (2009) alertam para o fato de que a aprendizagem móvel está relacionada com a tecnologia pessoal e pública e estuda a mobilidade dos estudantes com objetivo de contribuição para novos conhecimentos, habilidades e experiências. O que justifica alguns estudantes demonstrarem surpresa com o uso da ferramenta ser legitimado pela pesquisadora. Ficou evidenciado que os estudantes conheciam a ferramenta e a utilizavam, mas o fato da permissão em um ambiente escolar, ainda que remoto, causou estranheza. Ficou evidente que alguns estranharam o uso autorizado e como fonte de conhecimento. Enquanto Marçal, Andrade e Rios (2005) afirmam que um dos princípios do *m-learning* é a inclusão tecnológica como elemento que torna a interação entre alunos e professores mais dinâmica, evidenciamos a partir do comportamento dos estudantes frente ao uso de tal ferramenta que pode facilitar e até mesmo potencializar o ensino, que a escola antes do ensino remoto, ou seja, não permitia o uso das TDICs. (Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 47), alertam para a importância do PPP da escola no que tange às TDICs:

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 47)

De fato, apesar de o PPP da escola visar a autonomia dos estudantes, não cita o uso das TDICs como uma ferramenta para tal e, os participantes denunciaram uma prática escolar que, até então em um passado recente de até um atrás, rechaçava o uso das mesmas possivelmente vistas apenas como instrumento de lazer, que não fosse capaz de contribuir com algum tipo de aprendizagem e que deveriam ficar restritas ao ambiente doméstico, ao recreio ou a pequenas participações no laboratório da escola com a intervenção dos professores.

Quanto à produção escrita, vamos agora analisar a primeira tarefa proposta, na qual os participantes deveriam fazer sua apresentação ao grupo, conforme ilustra a imagem a seguir:

Figura 25 – Unit 1 – Language Tarefa A - Apresentação no grupo de *Whatsapp* do Projeto.



Fonte – A autora.

As devolutivas apresentadas mostram que os estudantes não demonstraram dificuldade com a tarefa escrita. E3 realizou a atividade antes mesmo da apresentação da professora no grupo, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 26 – Unit 1 – Language Tarefa A – devolutiva de E3.



Fonte – Grupo de Whatsapp do Projeto HashTech.

E8, E5 e E1 realizaram a seguir da apresentação da professora, como ilustra a imagem a seguir.

Figura 27 – Unit 1 – Language Tarefa A – devolutivas de E8, E5 e E1.



Fonte – Grupo de Whatsapp do Projeto HashTech.

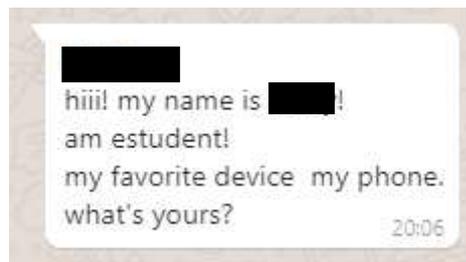
Os participantes E2 e E4 não deixaram de realizar a tarefa, porém não conseguiram cumprir o prazo estabelecido. É interessante pensarmos já a partir desta tarefa na distância transacional a partir dos encontros síncronos e assíncronos e autonomia. De acordo com Moore (2007) é uma “teoria pedagógica que explica a natureza dos programas e dos cursos e pode ajudar a compreender e orientar o comportamento de professores e alunos” (MOORE, 2007, p. 251). Os estudantes, sem a presença física do professor, em um momento assíncrono, através do grupo de *Whatsapp* e dentro de um prazo estabelecido de uma semana, e sendo sabedores de que não reprovariam pela não realização das atividades, pois a mídia já havia divulgado tal informação, não deixaram de realizar as atividades, mesmo que fora do prazo, o que nos leva a pensar também na autonomia.

Moore e Kearsley (2007), definem autonomia como a capacidade que os estudantes têm de decidir sobre o próprio aprendizado.

No entanto, realizaram quando puderam, ou seja, decidiram sobre o próprio aprendizado, a partir do engajamento emocional, comportamental e cognitivo com o projeto. Para Berbel (2011) o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens é essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões assim como para Valente (2014) os desafios pedagógicos com vistas à autonomia contribuem para a mobilização de competências emocionais, cognitivas, pessoais e comunicacionais e exigem, entre outras coisas, fazer escolhas, assumir riscos.

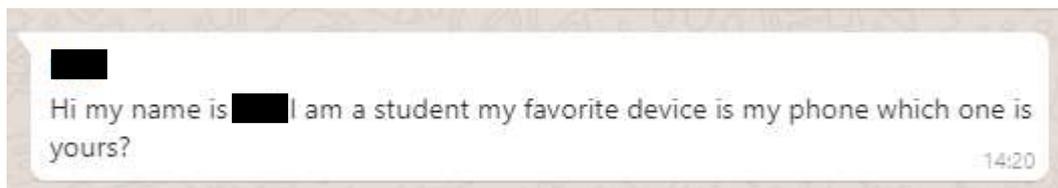
Porém, como nesta primeira análise estamos analisando as habilidades linguísticas, discutiremos mais adiante.

Figura 28 – Unit 1 – Language Tarefa A – devolutivas de E2.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Figura 29 – Unit 1 – Language Tarefa A – devolutivas de E4.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

E7 e E6 não realizaram a atividade proposta. E7 não conseguiu realizar pois passou um período sem os dados móveis, o que sugere que a não realização está relacionada com as TDICs e não com dificuldade maior na escrita. E8 como já posto em seção anterior, não participou das aulas remotas no tempo em que o projeto ocorreu.

Em todas as produções da tarefa solicitada, não houveram, a partir da percepção da pesquisadora e suas notas de campo tampouco foi observado durante os encontros ou participação no grupo de *Whatsapp* do projeto dificuldades maiores nas produções escritas. Houveram, como já previsto, algumas questões linguísticas que surgiram a partir das tarefas e foram discutidas nos encontros. Destacamos aqui que o ELBT se diferencia da Abordagem Comunicativa exatamente neste ponto: o ELBT não foca em uma forma ou função específica da linguagem. Ao definir tarefa Nunan (2004) deixa claro que o foco está na tarefa, e não na manipulação da forma. Para ele uma tarefa é uma parte do trabalho da sala de aula que envolve aprendizes em compreensão, manipulação, produção, ou intenção na língua enquanto suas atenções estão focadas em mobilizar seus conhecimentos gramaticais a fim de expressar significado. A intenção é mais de transmitir significado do que manipular a forma. Assim, foi necessário um *feedback* a respeito de algumas questões gramaticais pontuais que surgiram a partir das produções e também nos encontros como: o uso dos pronomes, letra maiúscula, verbo *to be* e suas formas reduzidas. E1 e E2 procuraram a professora no privado, a fim de tirar dúvidas sobre a escrita antes da postagem no grupo, conforme imagens abaixo:

Figura 30 – Conversa privada entre E1 e a professora.



Fonte: *Whatsapp* da autora.

No exemplo acima, E1 envia uma foto da tela do grupo antes de enviar a mensagem, como forma de ter uma certificação de que está certa a forma como escreveu.

Na imagem e transcrição do áudio a seguir podemos verificar que E2 utiliza também a conversa privada com a professora como forma de obter um feedback da professora.

Figura 31 – Conversa privada entre E2 e a professora.



Fonte: *Whatsapp* da autora.

*Oi Profe...eu tava fazendo aquele negócio de se apresentar lá no grupo aí eu meio que dei uma olhada por cima dos exemplos né, que as pessoas tavam se apresentando e fui pro Google Tradutor pra escrever em inglês, tentar escrever em Inglês e pra traduzir em Português, pra ver se eu tava fazendo certo, daí se não tivesse eu dava uma olhada lá no negócio do grupo ou tentava escrever eu mesma e tals, aí eu tava escrevendo e no final eu escrevi como todo mundo escreveu, só que daí deu uma diferença na tradução que a forma que eu botei traduziu melhor do que a forma que escreveram, não sei se tá certo ou se é um erro do tradutor, vou te mandar o print. (E2)*

De acordo com a imagem e transcrição acima, E2 buscou auxílio do tradutor, no entanto ficou insegura quanto a sua resposta, pois percebeu que os colegas haviam escrito de forma diferente. Para González-Lloret e Ortega (2014), a abordagem conhecida com ELBT parece particularmente relevante para informar e maximizar o potencial das inovações tecnológicas na aprendizagem de línguas. Afirmam que, se as integrações com as TDICs forem baseadas no ELBT, podem minimizar a vergonha e o medo de errar.

As duas situações são comuns nas salas de aula de presenciais. Estudantes com dúvidas nem sempre gostam de se expor ao grupo, muitas vezes vão ao encontro do professor em um espaço mais privado, vão até a mesa do professor e vice-versa ou até mesmo buscam ajuda fora da sala. E até mesmo em outros momentos, como nos intervalos. No formato remoto, os estudantes encontraram um espaço para substituir essa troca confidencial, chamando a professora no privado.

Na próxima atividade de produção escrita, após a leitura de um cartaz com regras da sala de aula virtual, os participantes deveriam produzir seus próprios cartazes, utilizando um aplicativo ou plataforma gratuito de designer gráfico, conforme as imagens abaixo:

Figura 32 – Unit 1 – Vocabulary + Reading Tarefa C - Cartaz com regras da sala de aula virtual.

**C. When studying in a virtual classroom, we have some rules to follow. Read the text below.**



Fonte: Material didático digital.

Figura 33 – Unit 1 – A little bit of grammar Tarefa B – Criação do cartaz com regras da sala de aula virtual.

**B. How would your Virtual Classroom Rules be? Use the app/site Canva and create your own rules! Then, share with your classmates on Whatsapp.**



Fonte: Material didático digital.

Destacamos que a atividade de construção do cartaz ficou reservada à um momento assíncrono e a posterior apresentação das produções dos cartazes e os combinados a partir das regras que surgiriam aconteceram no próximo momento síncrono. As imagens a seguir são as devolutivas da tarefa, publicadas no grupo de *Whatsapp* pelos participantes.

Figura 34 – Unit 1 – A little bit of grammar Tarefa B – Cartaz de E8.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Figura 35 – Unit 1 – A little bit of grammar Tarefa B – Cartaz de E1.



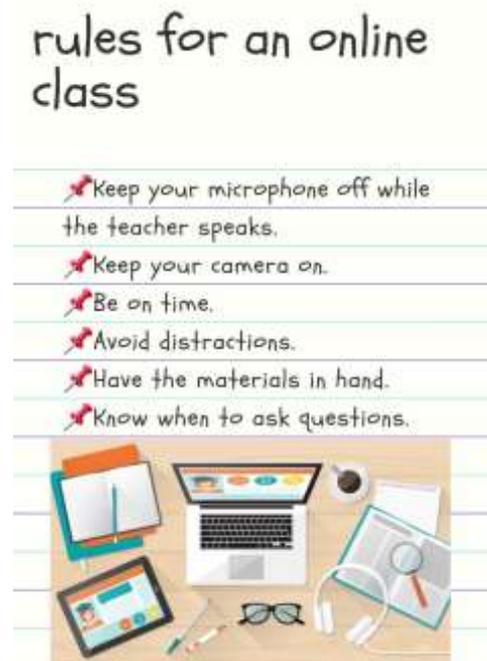
Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Figura 36 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E7.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Figura 37 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E2.



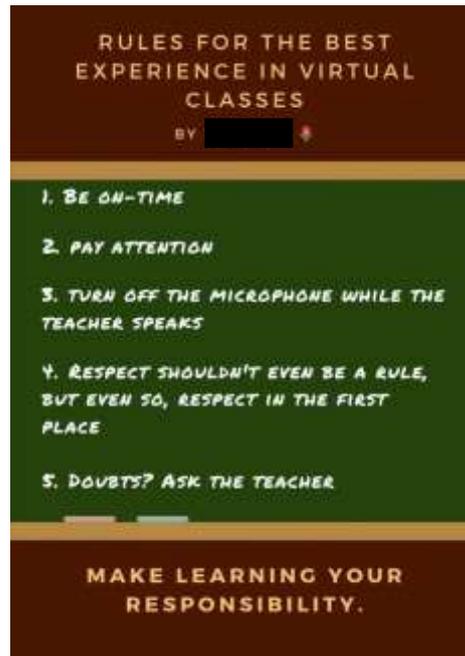
Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Figura 38 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E4.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

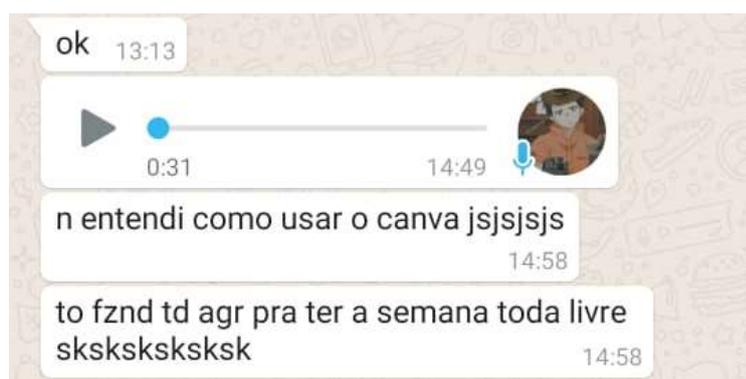
Figura 39 – *Unit 1 – A little bit of grammar* Tarefa B – Cartaz de E5.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto HashTech.

Apenas E3 não realizou a atividade proposta. Assim como E1 e E2, E3 buscou ajuda chamando a professora no privado, conforme imagem e transcrição abaixo:

Figura 40 – Conversa privada entre E3 e a professora.



Fonte: *Whatsapp* da autora.

*Profe Clarisse...o que tu falou pra fazer...a foto...é pra fazer ela com coisas assim que nem tu falou...como é que é...como é que é o nome...com regras? Tu não falou regras da aula on line? Uma coisa assim...(E3)*

Após a aula, embora os estudantes pudessem utilizar outro aplicativo ou plataforma de design gráfico que conhecessem, foi acrescentado no material didático um vídeo sobre o uso do *Canva* e também foi explicado durante o encontro no *Meet*, no entanto o E3 não enviou a tarefa. Pode se pensar aqui no professor designer, questionador e mediador entra em ação com seu olhar crítico e repensa sua aula, sua postura, os resultados, o que deu certo ou não e se reinventa (BACICH; MORAN, 2018).

A partir das análises das produções apresentadas acima, não foi possível verificar que os estudantes tenham demonstrado dificuldades maiores do que as esperadas no contexto presencial quanto as atividades de compreensão e produção escrita através da sequência didática digital autoral elaborada a partir de Metodologias Ativas e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Já no que diz respeito às habilidades de compreensão e produção oral foi verificado que, embora sejam as habilidades de maior relevância e interesse na aprendizagem por parte dos participantes, na mesma medida são as habilidades nas quais os participantes demonstram maior dificuldade.

Na primeira tarefa de compreensão e produção oral os estudantes deveriam, em um contexto de conversa, apresentar para os demais participantes suas regras de convivência nas aulas remotas, conforme imagem abaixo:

Figura 41 - *Unit 1 – Listening + Speaking* Tarefas A e B – Apresentação e compartilhamento do cartaz pelo *Google Meet*.



Fonte: Material didático digital.

Todos os participantes executaram a tarefa, exceto E6 e E3 que, embora tenha participado do momento, não havia produzido o cartaz com as regras. O momento de troca foi bastante interessante. De acordo com as notas de campo, a professora observou que E8 relacionou a habilidade de produção oral com a habilidade de compreensão escrita, ou seja, não se arriscou na fala espontânea, como os demais colegas, detendo-se na leitura do cartaz, que por sua vez, apresentava as mesmas frases do cartaz da sequência didática. Infere-se aqui a falta de insumo para uma produção oral mais eficaz. No entanto, o estudante não deixou de fazê-lo.

Já na segunda unidade *Sound On* da sequência didática, os participantes, após assistirem um vídeo sobre duas meninas falando dos seus gêneros musicais preferidos, fariam o mesmo com os participantes do encontro pelo Google Meet, conforme imagem abaixo.

Figura 42 – Unit 2 – Sound On – Language – Tarefas A e B.

**LANGUAGE**

A. Listen to Nicole talking about her favorite music genre.

CONVERSATION: ASKING MUSIC IN ENGLISH

Watch on YouTube

What kind of music do you like?

Do you have a favorite artist/band?

I'm a big fan of...

B. At Zoom choose a classmate and ask him/her about his/her favorite band/artist and kind of music.

Fonte: Material didático digital.

Todos os participantes, exceto E6, realizaram a tarefa. Um dado interessante é que todas as tarefas propostas durante os encontros síncronos foram cumpridas por todos participantes presentes e as tarefas que dependiam da autonomia do estudante, houve sempre alguém que não conseguiu completá-las ou realiza-las dentro do prazo combinado, como por exemplo a tarefa seguinte, conforme ilustra a imagem abaixo:

Figura 43 – Unit 2 – Listening + Writing – Tarefa B.

**B. Now, go to our Whatsapp group and join the discussion about music genres. Say your favorite kind of music and favorite band or singer. Don't forget to also talk about your personality.**



Fonte: Material didático digital.

Tal situação sugere uma relação direta entre as metodologias ativas, autonomia e como até aqui estamos tratando das habilidades linguísticas, trataremos disto mais adiante. Há algo na presença do professor relacionado com a execução das tarefas, pois as tarefas que foram apenas explicadas nos encontros e que dependiam da execução após os encontros, sempre houve alguém que as deixou para outro momento.

Na tarefa acima, os estudantes deveriam escrever sobre si mesmos, falar sobre seus gostos musicais e personalidade. Foi conversado sobre ela no encontro síncrono, porém somente um estudante realizou. Esperava-se que o restante do grupo também fizesse e segundo o grupo, não a realizaram pois preferiam a realização das atividades no encontro síncrono. Apenas E5 realizou a atividade, conforme mostra a imagem:

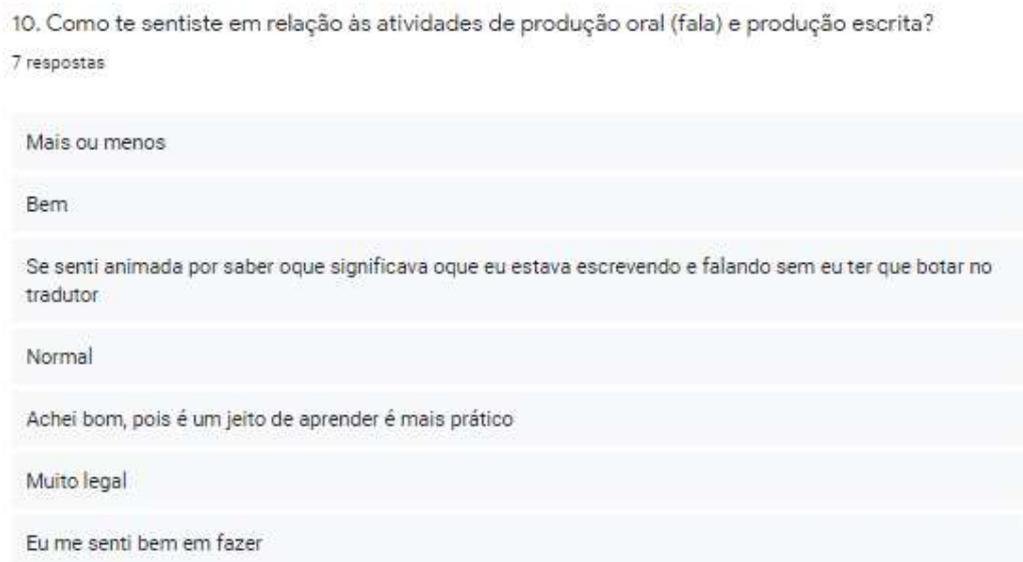
Figura 44 – Unit 2 – Listening + Writing – Tarefa B – devolutiva de E5.



Fonte: Grupo de *Whatsapp* do Projeto Hashtech.

Outros fatores podem estar relacionados com o não cumprimento da tarefa, como dificuldade na escrita ou com o uso das ferramentas tecnológicas. Neste ponto, o uso das TDICs estaria descartado, pois a atividade deveria ser escrita no grupo de *Whatsapp* do projeto e todos os participantes utilizam o *Whatsapp* com destreza e mesmo no questionário inicial relataram já ser usuários da ferramenta. E quanto a dificuldade da tarefa em relação à escrita, embora seja uma possibilidade, nenhum dos participantes relatou maiores dificuldades com a língua ou com as tarefas no questionário final, conforme imagem abaixo, embora os questionários não tenham sido estabelecidos como instrumentos de análise de dados a respeito das habilidades linguísticas.

Figura 45 – Respostas para a questão 10.



Fonte: Questionário Final.

A questão era aberta à todas as atividades de produção fossem orais ou escritas, entretanto caso alguém tivesse sentido dificuldade específica em alguma tarefa, poderia ter relatado na resposta. Apenas um participante, E7 relatou “mais ou menos”, abrindo espaço para a possibilidade de algum incômodo ao realizar uma das tarefas de produção, pois todos os outros demonstraram indiferença, como E3 com “normal” e todos os demais relatam sentimentos positivos em relação às atividades de produção. Certamente também há a possibilidade de não terem relatado dificuldade alguma pois não houve a realização da tarefa. No entanto, E5 a realizou e

trouxe um posicionamento positivo, com “Achei bom, pois é um jeito de aprender é mais prático.”

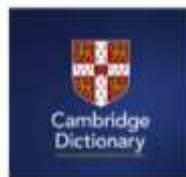
Já as atividades relacionadas com vocabulário, que serviriam de insumo para as produções, foram todas realizadas com bastante entusiasmo nos encontros síncronos.

Um dado interessante a respeito da última atividade, na qual os estudantes deveriam gravar um áudio que seria um *podcast* que estaria hospedado no *Anchor*, conforme imagem abaixo, foi revelado.

Figura 46 – Unit 2 – Speaking – Tarefa A – Criação de um *podcast*.

## SPEAKING

**A. Do you know what a podcast is? Take a look at the Cambridge Dictionary definition!**



### podcast

podcast. Aprender mais em dicionário Inglês-Português Cambridge

CambridgeWords

**B. Now, access the app Anchor and listen to some podcasts. After that it is time to record your own podcast. Present yourself. Talk about your favorite kind of music and band/or singer and also about your personality.**

Fonte: Material didático digital.

Nenhum dos estudantes cumpriu a tarefa. Algumas hipóteses foram traçadas a partir deste dado: a tarefa anterior serviria como pré-tarefa desta atividade de produção oral, como apenas E5 havia realizado, ficaria difícil para a maioria. Uma outra hipótese seria a falta de insumo suficiente para que os participantes se sentissem seguros a produzir oralmente na língua e uma terceira hipótese teria sido levantada a partir de conversa com os estudantes no último encontro síncrono, onde um dos estudantes relata a insegurança a partir das gravações, o que está diretamente com o engajamento maior nas atividades síncronas. Todas atividades assíncronas geram um registro: uma foto, uma mensagem no *Whatsapp*, um áudio gravado e que pode ser compartilhado, diferente das experiências da sala de aula presencial. Por mais que as tarefas propostas em contexto presencial sejam tão

desafiadoras quanto no contexto remoto, no presencial elas duram o tempo de produção e apresentação ao grande grupo, passam, acabam, enquanto as registradas podem ser lembradas e compartilhadas a qualquer momento e, talvez, os estudantes não estivessem prontos para isso. Embora os estudantes tenham sido cobrados da realização da tarefa, houve como uma combinação contra esse sistema de registro pois ninguém fez a devolutiva. Houve inclusive uma tentativa frustrada de um encontro síncrono fora do cronograma, para que eles pudessem tentar realizar com a ajuda da professora. Talvez, temos aqui um aspecto negativo, do ponto de vista dos estudantes a respeito das TDICs.

Embora os questionários não tenham sido estabelecidos como instrumentos de análise de dados a respeito das habilidades linguísticas, percebeu-se a menção ao desenvolvimento das habilidades na questão 11 foram citadas, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 47 – Respostas para a questão 11.

11. Pensando na experiência de participar de um projeto de ensino de língua inglesa remoto, o que achaste mais legal?

7 respostas

- A escrita
- Tudo
- As atividades
- Pronúncia
- Tudo, achei excelente esse projeto
- Além de decifrar o significado saber como se fala
- Eu gostei da aula que tinha que dialogar com algum colega

Fonte – Questionário Final.

E7 relaciona o mais legal do projeto com a escrita em língua inglesa, E3 com a pronúncia e E8 com o fato de além de saber o significado saber “como se fala”, ou seja, saber falar e pronunciar as palavras corretamente.

Curiosamente, a partir dos resultados da análise das devolutivas percebeu-se, assim como já percebido através do Projeto Piloto que a produção oral é das

habilidades a que requer mais atenção, e, no entanto, é a habilidade desejada, nesta pesquisa, por 100% dos estudantes, conforme relatado na seção anterior. Algumas hipóteses foram levantadas a respeito de tarefas que visam o desenvolvimento das quatro habilidades: uma delas é que, como os alunos não possuem insumos suficientes, é preciso mais do que igualdade na dosagem das quatro habilidades. É evidente que apenas com atividades de compreensão e produção escrita não se consegue a compreensão e produção oral, mas é preciso ir além de oferecer insumos na mesma medida, é preciso oferecer a mais para a produção oral, para que os estudantes se sintam seguros, além disso, um outro fator que está relacionado com as Metodologias Ativas e também com o uso das TDICs é o benefício das atividades realizadas junto com colegas e durante os encontros síncronos.

A análise acima nos faz refletir sobre o fato de que a tarefa que poderia ser a mais desafiadora, por não permitir um planejamento prévio nem quaisquer outros recursos que pudessem auxiliar os estudantes e que, do ponto de vista da pesquisadora poderia ser a mais difícil, foi a única em que todos realizaram. Isso aponta para as potencialidades das Metodologias Ativas, pois de todas tarefas era a que mais envolvia a participação ativa dos estudantes, dialogando entre si, falando sobre suas preferências. Valente (2018), contrastando as Metodologias Ativas com a abordagem pedagógica tradicional centrada no professor, que é quem transmite a informação aos alunos, as define como alternativas pedagógicas focadas no processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o. Assim, a atividade da metodologia está relacionada com práticas que envolvem os alunos, nas quais eles sejam protagonistas da própria aprendizagem. Tais metodologias devem buscar criar situações em que os aprendizes executem tarefas, pensem, criem, conceituem, recebam e forneçam *feedback*, reflitam sobre as práticas interagindo com colegas e professores.

Sobre a tarefa estar ligada com um projeto de preferência dos estudantes, conforme o questionário inicial, Araújo (2011) a partir da parceria do educador e do educando, o projeto levará à resultados plurais e expansivos, como mostraremos a seguir.

A fim de averiguar as possibilidades e limitações do uso de metodologias ativas e Ensino Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto, foi verificado o engajamento e autonomia dos participantes através das notas de campo da

pesquisadora e de um novo questionário (APENDICE F) ao final das aulas. Mas antes de discutirmos as respostas do questionário é interessante estabelecermos uma comparação entre três tarefas já analisadas em relação às habilidades, conforme quadro comparativo a seguir. Para isso, nomeamos as tarefas como A, B e C.

Quadro 16 – Comparativo entre tarefas propostas.

Tarefa A	
	Produção Oral
	Síncrona
	7 devolutivas
Tarefa B	
<p>B. Now, go to our Whatsapp group and join the discussion about music genres. Say your favorite kind of music and favorite band or singer. Don't forget to also talk about your personality.</p> 	Produção Escrita
	Assíncrona
	1 devolutiva
Tarefa C	
<p><b>SPEAKING</b></p> <p>A. Do you know what a podcast is? Take a look at the Cambridge Dictionary definition!</p>  <p>B. Now, open the app Anchor and listen to some podcasts. After that it is time to record your own podcast. Present yourself. Talk about your favorite kind of music and favorite singer and also about your personality.</p>	Produção Oral
	Assíncrona
	0 devolutivas

Fonte: A autora.

A tarefa A foi a atividade que mais recebeu feedbacks. Entretanto o contexto era de produção oral no formato de um diálogo síncrono na presença da professora e colegas. Nas tarefas B e C tivemos 1 e nenhum feedback, respectivamente. Nas atividades B e C, os participantes poderiam lançar mão de um certo planejamento, pois como as atividades eram assíncronas, poderiam fazer a leitura do texto escrito em formato de áudio e assim gravar seu *podcast* em C e em ambas, B e C poderiam ter utilizado um tradutor, corretor ou a ajuda de outra pessoa. Mas não o fizeram! Aos olhos da pesquisadora, a tarefa A, seria a mais difícil por envolver uma habilidade que

ainda é a mais difícil por requer maior insumo e com menor chance de planejamento, pois era síncrona teve um maior número de feedbacks. Isto nos leva a pensar na importância da presença do professor e na passividade e ou atividade dos participantes.

Embora as três tarefas tenham sido pensadas com base nas Metodologias Ativas, através de um projeto do gosto dos participantes, em A os estudantes desempenhariam um papel mais ativo do que em B e C. Em A acontece troca, interação, debate, o que leva a um maior protagonismo e autonomia dos estudantes. Em B e C embora também fosse necessária uma certa autonomia, a troca só poderia acontecer depois da produção, com os *podcasts* ou textos postados no grupo. A produção, no entanto, seria solitária. Em A há recebimento e produção de feedbacks, em B e C apenas produção.

É interessante pensarmos aqui em autonomia e distância transacional. Para Moore e Kearsley (2007, p. 244) a extensão do diálogo e o grau e estrutura variam em função do curso e do programa, sendo que essa relação implica na autonomia do aluno. Assim, podemos pensar que nos momentos síncronos, a distância transacional é menor, ou seja, os participantes estão menos distantes do professor, o que resulta em uma menor autonomia. Nos momentos assíncronos, os estudantes estão mais distantes do professor e então, necessitam de uma maior autonomia. Para compreendermos melhor o sentido de autonomia nesta análise, trazemos o conceito de Paulo Freire (1996) no qual define “[...] o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia”. E, queiramos ou não, decidir ou combinar por não realizar uma tarefa, é uma demonstração de autonomia com toque de rebeldia do estudante autônomo. Obviamente, enquanto professor, sempre pensamos na autonomia em favor da aprendizagem, mas decidir em não realizar uma tarefa, seja pelo motivo que for, é uma demonstração de autonomia, mesmo que não seja positiva. Para Tori (2010) o diálogo síncrono “aumenta a sensação psicológica de proximidade” e, quando ausente, provoca distanciamento. Mesmo que afirme que, a “tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo”. Ou seja, a tecnologia interfere na autonomia dos estudantes, mas não substitui a presença física do professor.

Segundo Morán, (2015), toda aprendizagem é ativa em algum grau pois sempre há uma movimentação cognitiva interna. Entretanto é necessário que os estudantes

sejam envolvidos em atividades desafiadoras que se apoiam no desenvolvimento de conteúdos por ação prática.

Além disso, os participantes E4 e E2 fazem menção ainda na questão 7 do questionário inicial, à atividade A como a mais fácil, fazendo referência como “a atividade dos estilos musicais”.

Figura 48 – Respostas para a questão 7.

7. Qual tarefa foi mais fácil?

7 respostas

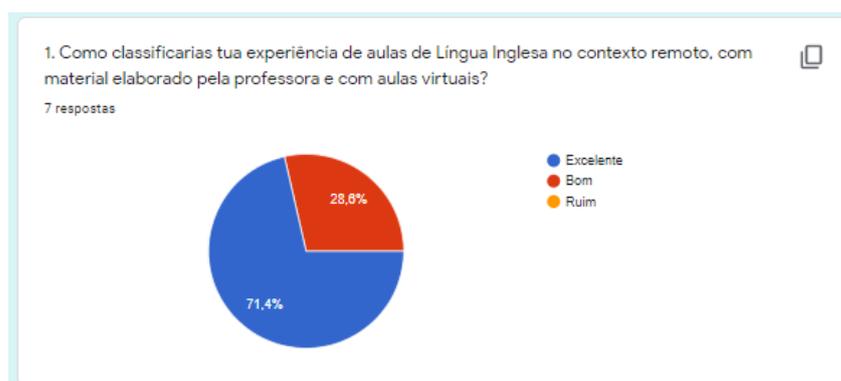
- Não sei dizer
- Todas
- A tarefa dos estilos musicais
- verbo To be
- Praticamente todas
- Seria os cartazes
- A dos estilos de músicas

Fonte: Questionário final.

Um outro resultado interessante sobre as habilidades, foi a comparação das respostas da questão 7 com a questão 11, a respeito da maior dificuldade no projeto em contexto remoto. Dentre as respostas, destaca-se a de E2, pois na questão 7 relatou como a tarefa mais fácil “A tarefa dos estilos musicais”, que era uma tarefa de produção oral, entretanto na questão 11, relata que a maior dificuldade foi “vencer o medo de falar errado em uma aula. ”

Para discutir o processo de inserção das TDICs na aula de Língua Inglesa no contexto remoto, foram utilizados o questionário inicial e final (APÊNDICES F e G) , bem como os registros das aulas e notas de campo da pesquisadora. Assim, alguns dados relevantes foram revelados pelo questionário final além dos dados já apresentados na análise inicial, que mostram resultados positivos. Para 71,4% a experiência foi excelente e para 28,6% dos participantes a experiência foi boa. Nenhum dos estudantes classificou a experiência como ruim, conforme figura abaixo:

Figura 49 – Gráfico de respostas para a questão 1.



Fonte: Questionário final.

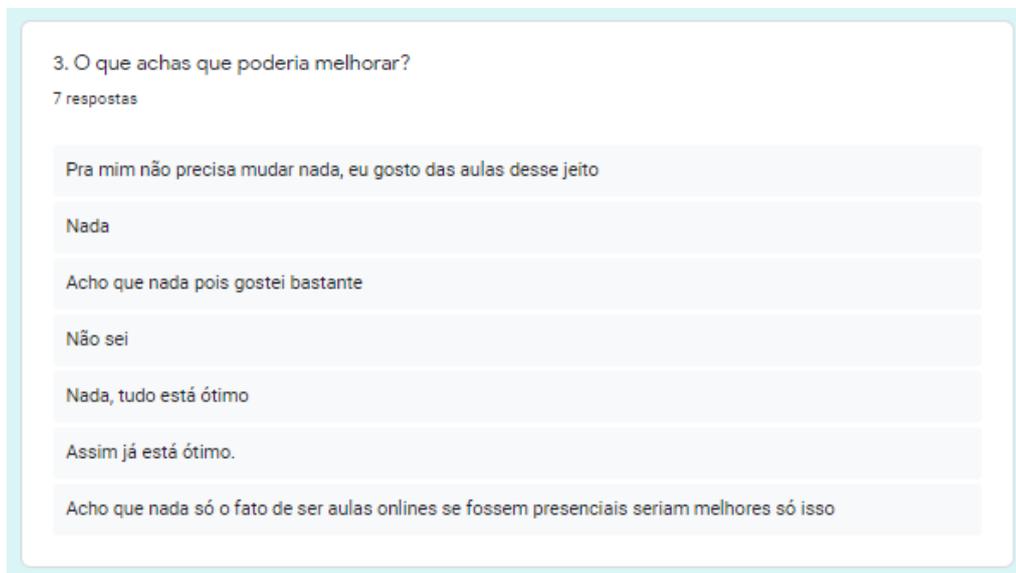
Quanto ao material digital elaborado pela professora que se constituiu como uma sequência didática, 100 % dos estudantes classificam como excelente, conforme gráfico abaixo e, embora o material digital tenha a característica da usabilidade e da adaptação à novos contextos, do ponto de vista dos estudantes não há necessidade de alteração alguma, de acordo com os gráficos abaixo:

Figura 50 – Gráfico de respostas para a questão 2.



Fonte – Questionário Final.

Figura 51 – Respostas para a questão 3.

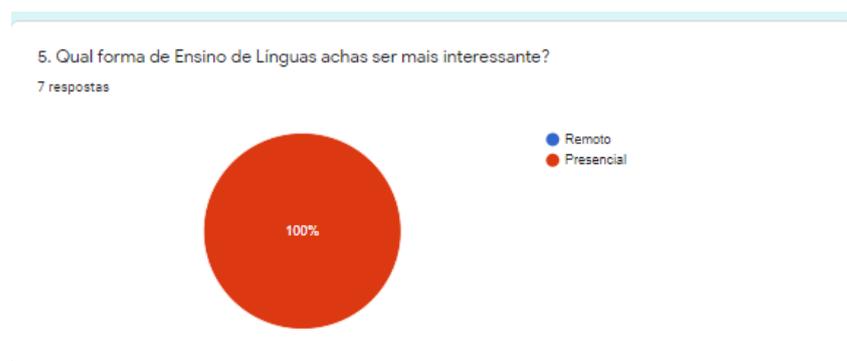


Fonte: Questionário final.

A resposta de E4 aponta para uma possível melhoria na combinação do material elaborado com as aulas presenciais: “Acho que nada, só o fato de ser aulas online se fossem presenciais seriam melhores, só isso.

O mesmo é indicado pelas respostas às questões 5, 6 e 7, as quais revelam que, do ponto de vista dos estudantes, o ensino híbrido é uma possibilidade a ser considerada. Na questão 5, 100% consideram o ensino presencial mais interessante. Para Tori (2010 p.28), entre as qualidades de se estar em um mesmo espaço físico, a interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos pode ser facilitada, sendo que o professor ainda pode obter, de forma instantânea e contínua “*feedback* visual, auditivo e emocional” dos alunos.

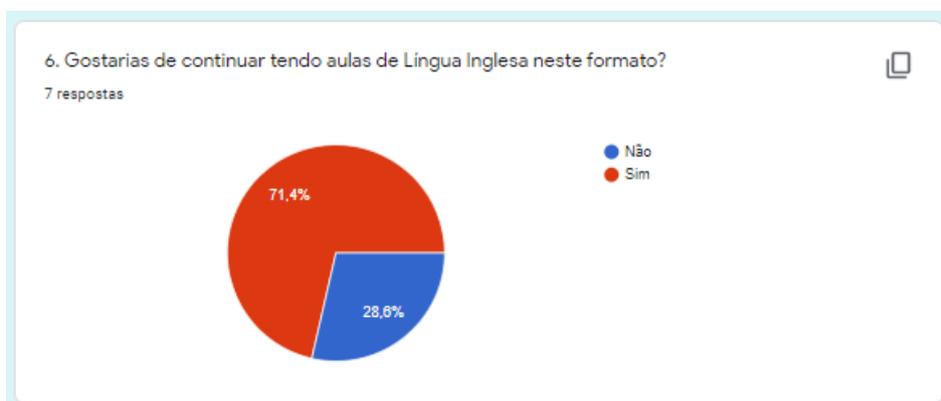
Figura 52 – Gráfico de respostas para a questão 5.



Fonte: Questionário final.

Entretanto, 71,4% gostariam de seguir tendo aulas remotas, conforme gráfico abaixo.

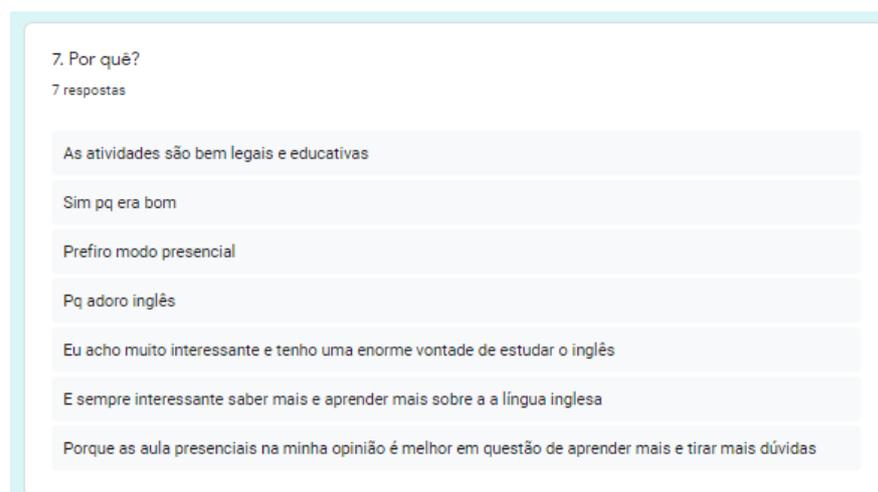
Figura 53 – Gráfico de respostas para a questão 6.



Fonte: Questionário Final.

E2 e E4 preferem o formato presencial e não gostariam de ter aulas neste formato e, na questão seguinte justificam com a preferência pelo formato presencial, como pode ser verificado na figura a seguir:

Figura 54 – Respostas para a questão 7.

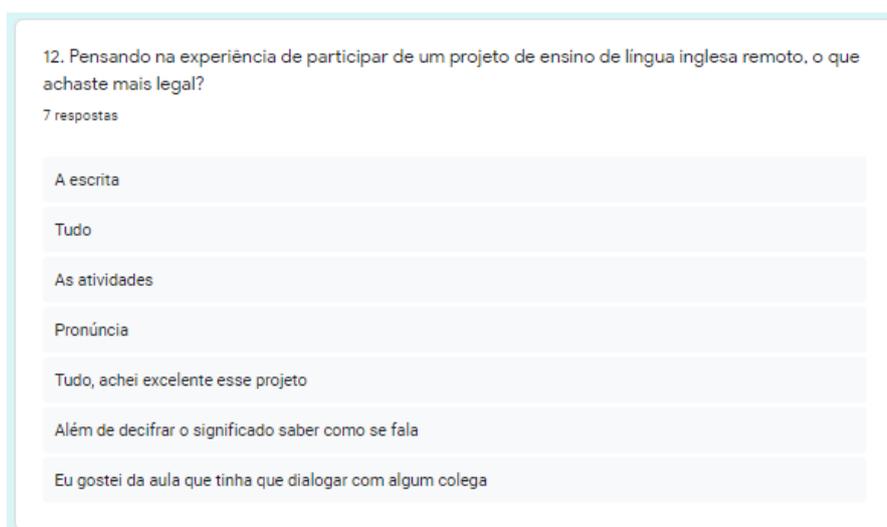


Fonte: Questionário final.

Nas respostas à questão 12, na qual os participantes relatam o mais acharam legal, também encontramos fatores que merecem destaque: 4 respostas fazem

menção às habilidades linguísticas: E7 com “A escrita”, E3 com “A pronúncia”, E8 com “além de decifrar o significado saber como se fala” e E4 “Eu gostei da aula que tinha que dialogar com algum colega.” As palavras pronúncia, fala e dialogar remetem à habilidade da produção oral, tão desejada pelo o grupo conforme comprovado com as respostas do questionário inicial. A palavra “escrita”, na resposta de E7 remete à produção escrita, a qual 75% dos participantes almejavam desenvolver antes do início do projeto. “As atividades”, na resposta de E2 nos indicam que E2 percebeu algo de diferente em relação às tarefas propostas em outros materiais e nas que recebeu através do material elaborado à luz do Ensino Baseado em Tarefas, conforme imagem abaixo:

Figura 55 – Respostas para a questão 12.

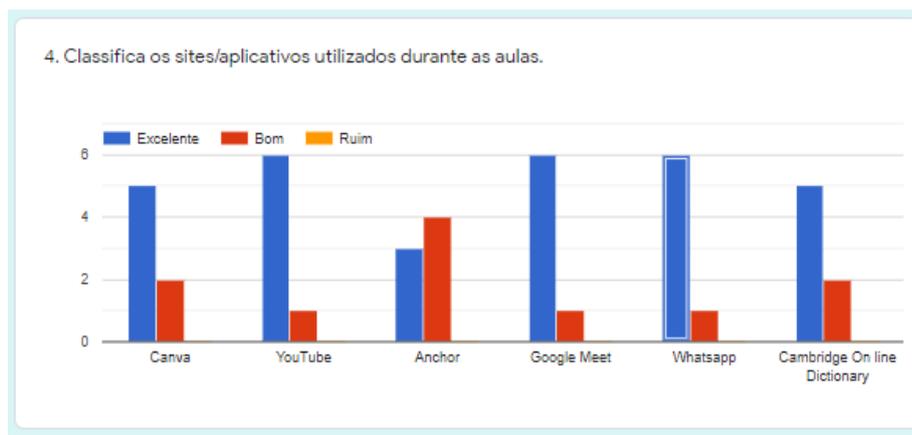


Fonte: Questionário final.

Quanto aos aplicativos e plataformas utilizados, nenhum dos escolhidos foi classificado pelos estudantes como ruim. É importante ressaltar que os escolhidos como ferramentas para as aulas foram aqueles que os estudantes já tinham acesso, eram conhecidos e gratuitos. Sendo que dos 8 participantes 6 classificam o *Whatsapp* e o *Google Meet* como excelentes. De fato, o *Whatsapp* e o *Google Meet* foram além das ferramentas utilizadas no contexto remoto para execução das tarefas por parte dos participantes, foram as ferramentas que possibilitaram que o Projeto ocorresse. Em segundo lugar estava o *Canva*, que foi utilizado tanto para a execução das tarefas quanto para a elaboração do material digital por parte da pesquisadora. Foi também

interessante que para todos os aplicativos citados, a classificação de excelente foi superior à de bom. Entretanto para o *Anchor*, que seria o aplicativo para a hospedagem dos *podcasts* a classificação boa superou a excelente. O que revela que o excelente está diretamente relacionado com o uso.

Figura 56 – Gráfico de respostas para a questão 4.



Fonte: Questionário final.

Da mesma forma, os participantes não relataram dificuldades com o uso do smartphone e internet, conforme figura abaixo:

Figura 57 – Respostas para a questão 13.

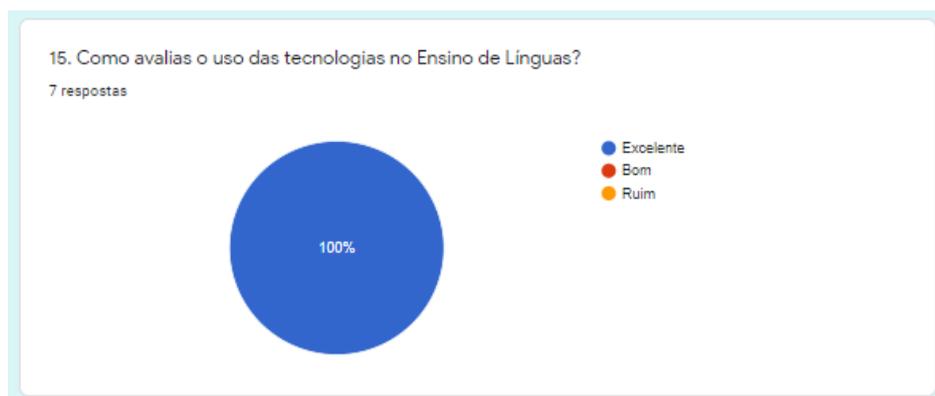


Fonte: Questionário final

É importante destacar que E8 relata ter dificuldades “só no começo, mas depois não” só possuía dados móveis e, no entanto, conseguiu acompanhar o projeto.

Conforme o gráfico da questão 15, todos consideram excelente o uso das TDICs no Ensino de Línguas.

Figura 58 – Gráfico de respostas para a questão 15.



Fonte: Questionário final.

É importante destacar que, os dados do questionário inicial, assim como as notas de campo da pesquisadora bem como o questionário final indicam que, apesar da vulnerabilidade social da comunidade escolar, os participantes detinham os “saberes digitais” de Prensky (2010). A avaliação das TDICs por 100% dos participantes alinhado aos fatos de não relatarem nenhuma dificuldade com as mesmas, de possuírem os dispositivos minimamente necessários, de considerarem o ensino remoto necessário e alinhado ao desejo de 71,4% dos participantes de seguir tendo aulas neste formato apesar de 100 % preferirem o ensino presencial, convergem para a proposta de que o ensino híbrido é algo a ser pensado na retomada das aulas presenciais.

Segundo Bacich e Morán (2018) no ensino híbrido ocorre a junção do on-line com o presencial, do tradicional com o inovador, do coletivo com o individual, da pesquisa dentro e fora da sala de aula. Os resultados até aqui apontam para esta possibilidade. Entretanto, embora os estudantes tenham apontado para esta possibilidade, o engajamento comportamental discente em relação à realização das tarefas propostas não caminhou na mesma direção, haja visto o fato de que nem todas as tarefas foram cumpridas. Se nem todas as tarefas foram cumpridas, como apontamos

como uma possibilidade? Cabem aqui algumas reflexões pertinentes: todas as aulas presenciais já vivenciadas até a chegada da pandemia eram suficientes para garantir o cumprimento de todas as tarefas por todos ali presentes? Certamente se todo grupo discente tivesse conseguido realizar todas as tarefas propostas apontaríamos para o mesmo resultado pois excluir outros ganhos da pesquisa em virtude de algumas tarefas não terem sido cumpridas seria algo injusto, conforme apontaremos em seção seguinte. E ainda, será possível após o uso das TDICs em contexto remoto permitir que o aprendizado aconteça única e exclusivamente dentro da sala de aula presencial? Será possível o desapego aos grupos de *Whatsapp* que por muitas vezes ampliaram o pouco tempo dos encontros síncronos e reduziram significativamente, de maneira responsável, a distância entre participantes e professora? Será possível deixar a personalização de lado e retornar aos materiais didáticos prontos, sejam eles nacionais ou importados, que em grande parte das vezes não trazem temáticas significativas aos tão diversos contextos que os estudantes estão inseridos?

Interessante que, com o design da educação a partir do uso das TDICs e metodologias ativas, o professor é constantemente levado a revisitar a sua prática se preparando para o que vem a seguir e revisitando e readaptando a todo o tempo, constantemente se renovando, removendo o que não está funcionando e incorporando novos desafios (BACICH; MORÁN 2018), essa prática, de produzir material personalizado e revisitar constantemente a prática, na busca da autonomia e engajamento do grupo, pensando no futuro pós pandemia, possivelmente torne o retorno ao tradicional pouco provável, talvez restrito aos professores que utilizaram as TDICs como “bode expiatório” (LEFFA, 2011). É possível que, os professores que se dedicaram ao ensino remoto a partir de Metodologias Ativas com o uso das, a partir de agora, de fato, mudem suas práticas.

Na questão 14 os participantes deveriam relatar qual a importância do ensino remoto durante a pandemia, e todos apresentaram respostas relacionadas a necessidade, prevenção, importância e até mesmo mais aprendizagem. Merecem destaque as respostas de E2 e E4, que mesmo preferindo as aulas presenciais e afirmando que não gostariam de ter aulas neste formato, relatam a importância do ensino remoto. Para E2, sem o ensino remoto seria mais difícil e não teriam aula por um bom tempo, o que de fato aconteceu com alguns estudantes que não lhes foi oferecido ou puderam optar e escolheram não ter aulas e para E4 a falta do ensino

remoto remete a prejuízo. As respostas apresentadas na questão 14 vão ao encontro do ponto em que questionamos, na análise do questionário inicial se, ao não cedermos ao ensino remoto, estaríamos aumentando ainda mais a desigualdade social agravada pela pandemia, conforme comprova a imagem abaixo:

Figura 59 – Respostas para a questão 14.

14. Para ti, qual a importância do ensino remoto durante a Pandemia?

7 respostas

- Eu acho que é bem necessário pra educação
- Se prevenir
- E de grande importância, por que se não existi-se o ensino remoto seria muito mais difícil e talvez não teríamos aula por um bom tempo
- Importante para continuar por dentro dos estudos
- Apesar de ser online, iremos continuar aprendendo, sempre dando um jeito, gostaria que todo mundo tivesse acesso a Internet para assistir suas aulas e tirar suas dúvidas
- Mais disciplina mais aprendizagem.
- Eu acho importante porque sem o ensino remoto nós não estaríamos aprendendo nada e se prejudicando

Fonte: Questionário final.

Do mesmo modo, E1 relaciona a importância do ensino remoto com prevenção. A resposta, nos leva à reflexão e até mesmo a comparação a proposta do Projeto como uma medida preventiva à COVID-19. Em tempos de pandemia e estando os participantes impossibilitados de frequentar a escola presencialmente como forma de evitar a contaminação, o ensino remoto se torna uma possibilidade de que a aprendizagem aconteça. Assim como revelaram os dados do questionário, todos pensam ser mais interessante o ensino presencial, entretanto classificam a experiência remota como excelente (71,4%) e boa (28,6) dadas as circunstâncias e a metodologia alinhada às TDICs.

Na última pergunta, e não menos importante, os estudantes deveriam escrever uma mensagem sobre a participação. Ficou claro nas respostas o sentimento de gratidão e satisfação em participar do projeto, entretanto a “saudades das aulas presenciais” também esteve presente.

Figura 60 – Respostas para a questão 16.

16. Deixa agora uma mensagem para a professora sobre a tua participação no projeto.

7 respostas

Eu achei bem legais as atividades

Obrigado pelos ensinamentos

Queria dizer que o projeto foi muito bom e que essa ideia do projeto foi excelente

Foi bom estudar ctg prof, sinto saudades

Foi uma experiência incrível, eu confesso que quero mais, é perfeito não tem o que reclamar! ❤️

Muito legal essa forma de saber como e do que os alunos mais gostaram que tiveram mais dificuldade.

Eu amei muito todas as aulas, já estou com saudades, amei muito todas as atividades e todas as conversas sinto muitaaaaa saudade das aulas presenciais, mas é isso beijos

Fonte: Questionário final

### 4.3 Outros Resultados

Esta pesquisa apresentou resultados que transcenderam o ensino de Língua Inglesa e os participantes da turma de 9º ano. A seguir, relatamos alguns que julgamos relevantes.

A princípio a pesquisa seria aplicada presencialmente e em uma turma com um número maior de estudantes, pois pensava-se que os resultados poderiam ser mais relevantes. Com a chegada da pandemia, foi necessária a adaptação ao contexto remoto e à uma turma com um número pequeno de estudantes, o 9º ano, em função do calendário letivo, pois as turmas do 9º ano estariam autorizadas ao ensino remoto antes das demais, pois precisavam ingressar nas escolas de ensino médio em tempo de não perder o ano letivo seguinte.

Assim, algumas demandas foram surgindo e apresentando relações interessantes com a pesquisa. Desde o início da pandemia, por orientação da Secretaria Municipal de Educação da cidade, foi sugerido que as escolas buscassem alguma ferramenta que fosse possível a aproximação com os estudantes. O *Whatsapp* foi a ferramenta escolhida, pois alguns professores já tinham grupos com seus estudantes.

Com a autorização das atividades remotas, a escola elegeu a mesma ferramenta para o envio das atividades para os estudantes e para os encontros assíncronos. Entretanto, as atividades não poderiam ser postadas nos grupos das turmas de forma isolada por cada professor que leciona na turma. Os professores, receosos de que as atividades se perdessem em meio às conversas precisavam de uma alternativa. Havia a alternativa de os grupos estarem configurados apenas para publicações dos administradores, o que não faria sentido se o propósito era dialogar através do aplicativo. Então, a pesquisadora que já conhecia a Plataforma *Canva* compartilhou a experiência do Projeto Piloto e a sequência didática que seria aplicada como grupo do 9º ano. Ao mesmo tempo, a Orientação Pedagógica precisava levantar dados sobre a disponibilidade tecnológica dos estudantes. Da mesma forma, a pesquisadora compartilhou o formulário elaborado a partir do *Google Forms* e um formulário semelhante foi criado e enviado para às famílias dos estudantes através dos grupos das turmas.

A partir do levantamento da disposição tecnológica, foi verificado que os estudantes teriam acesso à internet, a partir de dados móveis, internet via cabo, rádio e fibra ótica. Entretanto os dispositivos e capacidades de armazenamento variavam de estudante para estudante.

O *Canva* foi uma ferramenta de grande valia, pois ao criar um design, ele poderia ser salvo em diversos formatos e inclusive ser compartilhado no formato de link para visualização ou edição.

Dessa forma, todas as turmas passaram a receber material didático digital, no formato de Revistas Digitais, nas quais a cada semana uma nova edição era criada. Cada professor era responsável por criar uma sequência didática da sua área, levando em conta os estudantes da turma. Sempre às segundas feiras, era postado no grupo da turma o link do material (salvo na nuvem do *Canva*) atingindo os estudantes que possuem internet, mas pouco espaço de armazenamento, e também em formato de imagem (jpg) para os estudantes que possuíam espaço de armazenamento. Além disso, para os estudantes que não tinham ou ocasionalmente estavam sem acesso à internet, era disponibilizado material impresso.

De uma forma interessante, a proposta do projeto desta pesquisa, que atingiria apenas 8 estudantes de uma turma de 9º ano, envolveu toda a escola, em um total de quase 160 estudantes, onde apenas 2 estudantes não foram atingidos.

Alguns professores, principalmente dos Anos Iniciais, apostaram em pequenos encontros presenciais, como o encontro do cadastramento no Projeto, com a entrega de mimos no dia das crianças, kits de material escolar e outras propostas.

Com a proposta do material digital e a personalização foi possível acompanhar os estudantes do Atendimento Educacional Especializado e produzir material didático digital com vistas às necessidades de cada estudante.

Para os encontros síncronos, a experiência de utilizar o *Google Meet* também foi compartilhada e para que pudesse ser realizada nas turmas foi criado um grupo de alunos monitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, cada turma tinha o seu aluno monitor, responsável por criar o link da sala virtual e admitir colegas e professores, pois se o link fosse criado pelos professores, não haveria acesso aos demais colegas e professores sempre que os professores transitassem de uma sala virtual para outra. Os estudantes demonstraram autonomia e engajamento, criando os links, auxiliando professores, colegas e familiares.

Para que os professores qualificassem o uso do *Canva*, a pesquisadora junto com uma colega do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas ofertou uma Oficina de Metodologias Ativas e ferramentas digitais, onde mesmo a convite, todos os professores da escola participaram.

Desde a Oficina, o grupo de *Whatsapp* da escola tornou-se um espaço de troca de TDICs, aplicativos, plataformas, arquivos do Google Drive, entre outros recursos que passaram a ser compartilhados como ferramentas para qualificar o trabalho dos colegas.

Um outro resultado pertinente foi a organização por parte dos professores da escola, a partir do compartilhamento de ferramentas, de alguns eventos do calendário escolar na modalidade remota e assim, foi a primeira escola da rede municipal a organizar a sua tradicional Feira Literária e Cultural em uma edição virtual, a partir de uma rodada de *lives* através da sua página no *Facebook*. E seguiram com contações, concursos, projetos e etc, utilizando as redes sociais como forma de divulgação do trabalho docente, o *Canva* para a confecção dos materiais e o *Google Meet* para os encontros síncronos.

As Revistas Digitais e os eventos virtuais atribuíram à escola visibilidade no contexto da pandemia. O material, compartilhado de grupo em grupo através dos links, atribuiu ao grupo docente um reconhecimento do trabalho pedagógico, ainda que seus resultados não tenham sido avaliados enquanto pesquisa.

Além disso, a turma do 9º ano, após o encerramento do ano letivo de 2020 no qual contou com apenas duas semanas de aulas presenciais, em 04 de abril de 2021, recebeu dos professores uma formatura no formato híbrido, organizada pelos professores. Os estudantes receberam em casa um mimo, no formato de uma camiseta, e um convite para irem na escola acompanhados de um familiar. Na escola foi montado um estúdio para que pudessem registrar o momento, receberam o certificado de conclusão e uma Formatura na Caixa, com salgados e refrigerante, balões e plaquinhas decorativas, para que pudessem comemorar com as famílias. As fotos foram organizadas em uma pasta no Google Drive e compartilhadas pelo grupo da turma. Mesmo os estudantes já estando em outras escolas, o grupo se manteve, renomeado com o nome de Ex Alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, a história do ensino, não só de línguas, mas de modo geral, relacionado com as TDICs se divida em dois momentos: pré e pós pandemia.

Em tempo anterior pandemia, para que se pensasse nas TDICs na sala de aula pensava-se em um cenário que idealizava o espaço físico tecnológico qualificado: com bons computadores e internet. Muitos trabalhos relatam a presença das TDICs no ensino de línguas, entretanto, a questão lacunar apresentada como justificativa para esta pesquisa possivelmente esteja relacionada com a pouca estrutura tecnológica presente nas escolas públicas de ensino fundamental. Há pouco tempo atrás, ainda almejava-se por um espaço físico qualificado, com laboratórios bem equipados para que a tecnologia fosse capaz de entrar na sala de aula de línguas, de modo que os dispositivos móveis não poderiam fazer parte do cenário. Foi necessário que nos fosse tirado o espaço físico da escola, compatível da educação tecnológica ou não, para que pudéssemos pensar nas potencialidades tecnológicas em nossas mãos, através dos smartphones.

Esta pesquisa, cujo objetivo geral é verificar se a implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em tarefas potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas habilidades linguísticas, o engajamento e a autonomia no contexto de ensino remoto em uma escola da rede pública municipal e cujos objetivos específicos são: refletir a partir do olhar dos estudantes sobre as potencialidades da sequência didática autoral no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na Língua Inglesa, averiguar as possibilidades e limitações do uso de Metodologias Ativas e Ensino de Línguas Baseado em tarefas no contexto de ensino remoto e discutir o processo de inserção das TDICs na aula de Língua Inglesa no contexto remoto apresentou resultados, de acordo com os questionários inicial e final, notas de campo da pesquisadora e devolutivas dos estudantes, que convergem para a possibilidade do Ensino de Línguas mediado pelas TDICs em contexto híbrido, com sujeitos participantes desenvolvendo suas habilidades a partir de uma sequência didática elaborada à luz das Metodologias Ativas e Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Apontam também, como relatado na seção anterior, para outros resultados não só no cenário do ensino de línguas, bem como nas demais áreas do conhecimento.

Embora o questionário inicial tenha apontado para a possibilidade do ensino remoto, ficou evidenciado que os estudantes distanciados fisicamente e aproximados apenas pelo uso das TDICs, podem a partir da autonomia e engajamento desenvolvidos ou não, afastarem-se a ponto de prejudicar a aprendizagem, o que sugere o contexto híbrido como uma possibilidade, tendo em vista o acesso às TDICs bem como os resultados positivos com relação ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e às Metodologias Ativas a partir da personalização da sequência didática e da Aprendizagem Baseada em Projetos.

É importante e necessário que fique claro que este trabalho não visa romantizar o trabalho dos professores e da escola no período da pandemia. Foram inúmeros os desafios de uma demanda totalmente nova e sem precedentes na história da educação, onde professores e grupo gestor da escola estavam o tempo todo se reinventando e se adaptando às situações inusitadas que o contexto revelou, muitas vezes sem preparo e nem tempo hábil suficiente. Resultados sobre o contexto totalmente remoto nos levam a pensar que, do ponto de vista dos estudantes, o ensino híbrido traria resultados ainda mais positivos e relevantes para a área desta pesquisa. Entretanto, com a suspensão das aulas presenciais apenas o remoto era possível. Para futuros estudos, o contexto híbrido possivelmente será avaliado.

Da mesma forma, com o uso das TDICs não podemos ser inocentes. Propostas como a apresentada nesta pesquisa, onde o professor e estudantes utilizam seus próprios recursos apresentam inúmeras barreiras, mas em tempos de prevenção em um contexto mundial onde muitas vidas foram perdidas, as TDICs, principalmente as móveis, demonstraram estar a favor da educação. Encontros síncronos através de plataformas como o *Google Meet* e assíncronos como diálogos pelo *Whatsapp* diminuem distâncias. Plataformas como o *Canva*, gratuitas e de fácil acesso permitem a criação de um material didático personalizado e de uma qualidade gráfica incrível.

No entanto, um outro ponto a respeito das TDICs que merece atenção é o fato de elas ainda não serem capazes de substituir o professor e os benefícios do contato físico, prova disso é a preferência dos estudantes, apesar de estarem em acordo com a proposta do Projeto, pelo formato presencial. Temos aqui o limite da tecnologia.

Resta a sugestão de que, que cada vez mais, professores e pesquisadores deixem de lado os “bodes expiatórios” e nas suas práticas, substituam o ideal, porém impossível, por fazer o melhor com que se tem para que, mesmo em contextos de

adversidades, como o que vivenciamos com a pandemia, o prejuízo dos estudantes seja o menor possível. Fazer o melhor que se pode com aquilo que se tem.

## REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. **Metodologias (cri) ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos**. 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. 2008. **Gestão Escolar e Tecnologias**. Disponível em: [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto26.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2021.

ARAÚJO, N. S. R. **A educação de jovens e adultos e a resolução de problemas matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso 20 maio 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 1986.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso 20 de maio de 2019.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. Disponível em [http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital\\_MarceloBusato.pdf](http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf). Acesso em: 5 de maio de 2019.

CASSOLI, Elaine Regina. **O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas**

**comunicativas: análise e resultados.** 2011 237 f. Dissertação (Mestrado em LINGÜÍSTICA) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Wallace Moura Da. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua inglesa.** 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação De Professores) Universidade Estadual Da Paraíba, Campina Grande ,2014

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Vozes, 1958.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

EMIDIO, Denise Elaine. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de Inglês a distância .**2017. 335 f. Tese (Doutorado em LINGÜÍSTICA) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2017.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

FAEZ, Farahnaz; TAVAKOLI, Parvaneh. **Task Based Language Teaching.** TESOL, 2019.

FARIA, Carolina Andre de. **O uso de recursos tecnológicos digitais como suporte nas aulas de inglês no ensino fundamental II.**2018 106 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

FERREIRA, Edilene Lucena. **O uso pedagógico das tecnologias da Informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.**2010 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa,2010.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. **Vygostsky A interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas:** na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FRANCO, Claudio de P; TAVARES, Kátia Cristina do A. **Way to English 7 for Brazilian Learners.** São Paulo: Ática, 2016.

FREDERICKS, JENNIFER A.; BLUMENFELD, PHILLIS C. E PARIS, ALISON H. School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence. **Review of Educational Research**, v.74, n.1, pp.59-109,2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ-LLORET, Marta; ORTEGA, Lourdes. **Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks**. John Benjamins Company, 2014.

JUNIOR, Juarez Aloizo Lopes. **Aprendizagem da Língua Inglesa como Segunda Língua Baseada em Tarefas: uma proposta de trabalho com ciclo complexo**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2014.

KIELING, Helena dos Santos. **Blended learning no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação**. 2017 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Católica De Pelotas, Pelotas, 2017.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1987.

LEFFA, Vilson J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. Pelotas: UCPel, 2002: Parábola Editora, 2011.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade – Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LENARTOVICZ, Tiago. **Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa**. 2014.139 f. Dissertação (Mestrado em LETRAS) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu Costa. 1ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shangai: Oxford University Press, 2000.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: HYLSTENSTAM, Kenneth; PIENEMANN, Manfred (Ed.). **Modeling and assessing second language development**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. **Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.3, n. 1, maio 2005.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOITA LOPES, L.P. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento**. In: Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MOURA, A. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências de Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa) Universidade do Minho, Lisboa. 2010.

MOORE, M. **Theory of Transactional Distance**. New York: Routledge, 1993.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA E PAIVA, V. **Autonomia e Complexidade**. In: Linguagem e Ensino, Pelotas, volume 9, número 1, 2006.

OLIVEIRA, Jairo De. **O ensino da Produção oral em Língua Inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com Material Didático Autoral focado na Instrução Diferenciada**. 2017. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé, 2017.

PEREIRA, Gisele Daiana. **The development and implementation of Tasks to elderly learners of English as a foreign language: taking a bigger picture into consideration**. 2015. 245 f. Dissertação (Mestrado em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários) Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Patricia Sayonara Lima De Araujo. **A Produção Oral de Inglês como LE em uma Escola pública de Natal: uma experiência com a Abordagem Baseada em Tarefas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2015.

PERINE, Cristiane Manzan. **Aspectos cognitivo-afetivos da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.

PRENSKY, M. Turning on the lights. **Educational Leadership**, v. 65, n. 6, March 2008. Disponível em: <http://classtap.pbworks.com/f/Prensky%20-%20Turning%20On%20The%20Lights.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PRIZOTO, Fernanda Da Silva Alvissu. **Aprendendo Inglês Na Escola Pública: Uma Pesquisa-Ação De Análise E Aplicação De Uma Unidade Didática Para Alunos Do 9º Ano Do Ensino Fundamental II**. 2017. 206 F. Dissertação (Mestrado Em Lingüística Aplicada) Universidade De Taubaté, Taubaté, 2017.

QUAGLIO, Alexandre Marcondes. **O uso da Sala de Aula Invertida com Múltiplas Telas no processo de Ensino-Aprendizagem**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência E Gestão Educacional) Universidade Municipal de São Caetano Do Sul, São Caetano Do Sul, 2019.

RICHARDS, Jack C.; BARBISAN, Carlos. **Connect 2 Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bahktin. In J.L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola. 2005.

SANTOS, Camila Goncalves Dos. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em LETRAS) Universidade Católica De Pelotas, Pelotas, 2014.

SCHLATER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SHARPLES, M., TAYLOR, J., VAVOULA, G. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.) **The Sage Handbook of E-learning Research**. London: Sage, 2007.

SHARPLES; MILRAD M.; ARNEDILLO SÁNCHEZ, I.; VAVOULA G. Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In: BALACHEFF, N.; LUDVIGSEN, S.; De JONG, T.; LAZONDER, A.; BARNES, S. (Ed.) **Technology Enhanced Learning: Principles and Products**. Heidelberg: Springer.

SILVA, Jesiel Soares. **Os desafios de navegar: a colaboração como bússola da formação contínua de professores de língua inglesa mediante as novas TIC**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, LEONARDO DA. **Teaching English for Critical Language Development: Investigating the implementation of a critical cycle of tasks in the context of basic and technological education**. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SKEHAN, P. Task and Language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), **Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing**. (p. 167-185). Harlow: Longman, 2001

SKEHAN, P. **Task-based instruction**. Language Teaching Research 36, 2003.

SOUZA, Deusa Maria. Ideal de Escrita e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson** (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press, 1995.

Swain, M. The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), **Sociocultural Theory and Second Language Learning** (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press, 2000

TFOUNI, Leda V. (Org.) **Letramento, Escrita e Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORI, R. **Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista Em Rede**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. **Integração De Tecnologias E Webtecnologias no ensino de Língua Inglesa: Concepções Teóricas, Crenças e Interação na Prática docente**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2012.

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning**. Harlow: Longman. 1996.

WILLIS. D.; WILLIS. J. (Eds.). **Doing task-based teaching**. New York: Oxford University Press. 2007.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Questionário do Projeto Piloto.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA</p> <p>Mestrado Profissional em Ensino de Línguas</p> <p>Mestranda Clarisse de Pinho Valente Duarte</p> <p>Orientadora Camila Gonçalves</p> <p><b>QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO</b></p>									
<p>Nome: _____ Data: ____/____/2019.</p>										
<p>Idade: _____ anos</p>										
<p><b>1. Já estudaste ou estudas inglês fora da E.M.E.F em T.I Valdir Castro? Sim ( ) Quanto tempo? _____</b>          Não ( )</p>										
<p><b>2. No que pensas que o inglês contribui ou pode contribuir para tua vida?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p><b>3. O que você mais gostaria de fazer com inglês? Marca com um X uma ou mais alternativas:</b></p> <p>( ) Falar ( ) Ouvir ( ) Ler ( ) Escrever</p>										
<p><b>4. O fazes no teu tempo livre? Escreva abaixo as atividades que mais gostas de fazer:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p><b>5. Como estudas melhor? Assinale com um X: ( ) Sozinho? ( ) Em grupo?</b></p>										
<p><b>6. Te sentes à vontade falando inglês em sua sala de aula? ( ) Sim ( ) Não</b></p>										
<p><b>7. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma alternativa se necessário.</b></p> <p>a. ( ) Crítica dos colegas quando alguém comete um erro.</p> <p>b. ( ) Medo de errar</p> <p>c. ( ) Falta de interesse</p> <p>d. ( ) Atitude do professor diante dos erros</p> <p>e. ( ) Outros. Quais? _____</p>										
<p><b>8. Na tua opinião, qual/quais do(s) item/itens abaixo é/são um problema para tua aprendizagem de Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas.</b></p> <table border="0"> <tr> <td>a. ( ) Medo de errar e ser criticado</td> <td>e. ( ) Falta de oportunidade de usar o que aprende</td> </tr> <tr> <td>b. ( ) Falta de vocabulário</td> <td>f. ( ) Outros. Qual? _____</td> </tr> <tr> <td>c. ( ) Pouco conhecimento das regras gramaticais</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>d. ( ) Falta de motivação</td> <td>_____</td> </tr> </table>			a. ( ) Medo de errar e ser criticado	e. ( ) Falta de oportunidade de usar o que aprende	b. ( ) Falta de vocabulário	f. ( ) Outros. Qual? _____	c. ( ) Pouco conhecimento das regras gramaticais	_____	d. ( ) Falta de motivação	_____
a. ( ) Medo de errar e ser criticado	e. ( ) Falta de oportunidade de usar o que aprende									
b. ( ) Falta de vocabulário	f. ( ) Outros. Qual? _____									
c. ( ) Pouco conhecimento das regras gramaticais	_____									
d. ( ) Falta de motivação	_____									
<p><b>9. O que gostarias de aprender nas aulas de Inglês? Assinale mais de uma se necessário.</b></p> <table border="0"> <tr> <td>a. ( ) Ouvir e conseguir entender o que os outros falam</td> <td>d. ( ) Ler melhor textos diversos</td> </tr> <tr> <td>b. ( ) Falar bem em muitas situações</td> <td>e. ( ) Escrever textos diversos</td> </tr> <tr> <td>c. ( ) Traduzir textos</td> <td>f. ( ) Outros. Quais? _____</td> </tr> </table>			a. ( ) Ouvir e conseguir entender o que os outros falam	d. ( ) Ler melhor textos diversos	b. ( ) Falar bem em muitas situações	e. ( ) Escrever textos diversos	c. ( ) Traduzir textos	f. ( ) Outros. Quais? _____		
a. ( ) Ouvir e conseguir entender o que os outros falam	d. ( ) Ler melhor textos diversos									
b. ( ) Falar bem em muitas situações	e. ( ) Escrever textos diversos									
c. ( ) Traduzir textos	f. ( ) Outros. Quais? _____									

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. Quais as atividades que deveriam acontecer mais vezes? Assinale mais de uma se necessário.**

- |  |   |
|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> Música                               | e. <input type="checkbox"/> Leitura de textos autênticos (de revistas, jornais, etc.) |
| b. <input type="checkbox"/> Oportunidades de conversar em Inglês | f. <input type="checkbox"/> Exercícios gramaticais                                    |
| c. <input type="checkbox"/> Jogos                                | g. <input type="checkbox"/> Outros. Quais?  |
| d. <input type="checkbox"/> Informação cultural                  |   |

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11. Escreve abaixo os assuntos que gostas e gostarias de ter na aula de Inglês.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12. Tens acesso à Internet? Com que frequência entras em páginas em inglês?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13. Que tipo de páginas acessas? Para quê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14. Costumas ouvir músicas em inglês? Que tipo?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Gostas de videogames ou jogos no computador?**

sim - Quais? \_\_\_\_\_  não

**16. Tens página / conta em alguma rede social (Facebook, Instagram, Youtube, Twitter, Snapchat, etc.)?**

sim - Quais? \_\_\_\_\_  não

**17. Quando acessas a Internet?**

a.  Em casa

b.  Na escola

c.  Outro lugar. Onde? \_\_\_\_\_

**18. Qual dispositivo usas para acessar a Internet?**

a.  Computador    b.  Smartphone / celular    c.  Tablet    d.  Outro: \_\_\_\_\_

**19. Tens smartphone?  sim 20. Quais aplicativos utilizas? \_\_\_\_\_**

não

**20. Tens computador em casa?  sim     não**



## Apêndice B - Material Didático Autoral Projeto Piloto.

# Games!

## Warming up!

*The pictures below show some famous games! Do you know them? Do you play them?  
In your opinion which one is the best?*



## Before reading

Do you play games?

What are your favorite ones? Action and adventure, racing, arcade, endless runners or first person games?

## Reading

MOBILE

The best Android games currently available (May 2019)

Get your gaming on the go with the 25 best Android games

By **Christian de Looper** —  
Posted on May 24, 2019 10:50AM PST



by Andy Boxall/Digital Trends

You'll find an enormous selection of games for [Android phones](#) in the Google Play Store, but it can be challenging to identify the real gems. Here, we've compiled some of the best Android games that are currently available. Some are free and others cost a few bucks, but all of them provide an entertaining experience on the go.

### ACTION AND ADVENTURE GAMES

#### Oceanhorn



If you're a Legend of Zelda fan, then *Oceanhorn* might be the game for you. The popular title features a solid narrative and terrific visuals, along with a captivating soundtrack. It's pretty easy to play, too.

### FIRST-PERSON GAMES

#### PUBG Mobile



Skydive down to Erangel Island, scavenge what you can, and kill, kill, kill in *PlayerUnknown's Battlegrounds Mobile*. You'll take on 99 other people with the same idea, but there can be only one victor. Controls are inevitably a little awkward until you get used to them and there is just one map, but this is a tense shooter that will suck you right in.

## RACING GAMES

### Real Racing 3



If you want to burn some rubber in a wide range of meticulously re-created cars on an impressive lineup of real tracks from around the globe, then this is the game for you. With countless events to enter, cross-platform multiplayer, and lots of customization options, this is one of the best racing games around.

## ARCADE

### Hang Line: Mountain Climber



If you've ever played games like *Rodeo Stampede* or *Crazy Road*, then this might be the game for you. It was developed by the same company — Yodo1 Games — and basically involves you climbing mountains while trying to dodge obstacles and other threats. There are five mountains in total to climb, and you can choose from a massive 90 characters.

## ENDLESS RUNNERS

### Super Mario Run



Mario fans will love the new and exciting runner from Nintendo, which brings many of the classic elements of the original Mario games into a slightly different take on the title through *Super Mario Run*. The game, which was originally available only on iOS but finally made its way to Android, marks what is arguably the beginning of Nintendo's push into mobile, and it's a great first attempt.

Available at <https://www.digitaltrends.com/mobile/best-android-games/> accessed in May 2019.

---

## Writing

### Your turn!



All of of friends are publishing about their favorite games!

- Talk to your classmates about your favorite games. Join the ones who enjoy the same game as you!
- Choose a template and create a design to post on your social networks (Facebook or Instagram). You can visit the site [www.canva.com](http://www.canva.com) or install the app on your smartphone.
- After your creation, share with your teacher and classmates, through the Whatsapp or your teacher e-mail ([clarisse\\_valente@hotmail.com](mailto:clarisse_valente@hotmail.com)).

## Listening & Speaking

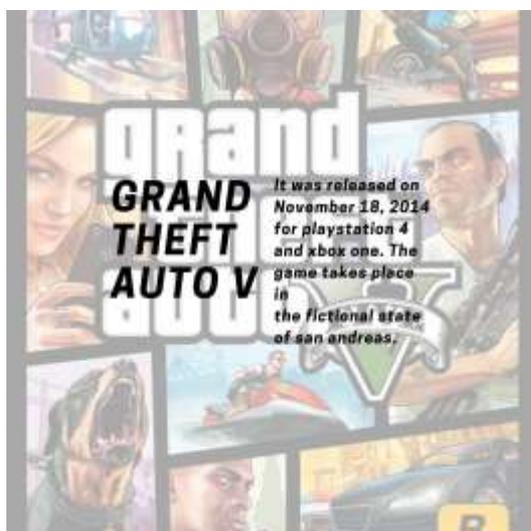
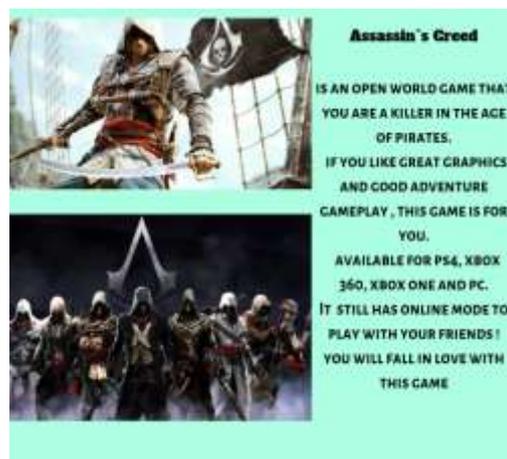
- Watch the video below about the game Free Fire.
  - <http://ff.garena.com>
  - Now, you are YouTuber! Join your group and create a video about your favorite Android Game!
  - Send your teacher on Whatsaap!
-

## Apêndice C – Produções dos participantes do Projeto Piloto e Reescritas

## ESCRITA

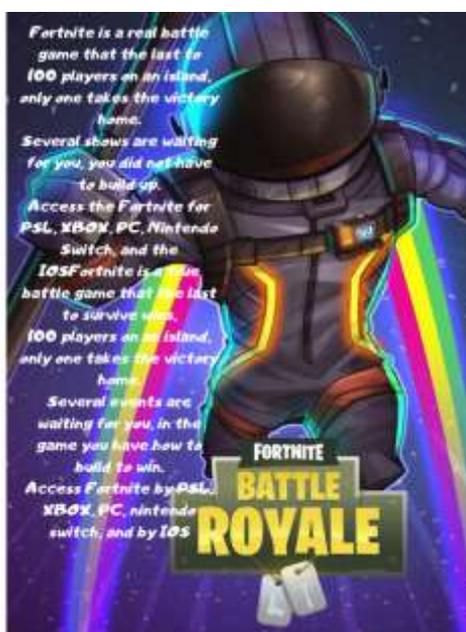


## REESCRITA





NÃO HOUE REESCRITA



NÃO HOUE REESCRITA



Apêndice D – Termo de Consentimento para participação da Pesquisa

## **TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, **Clarisse de Pinho Valente Duarte**, professora do Ensino Básico, professora da Escola Municipal em Tempo Integral Valdir Castro, estou enviando este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa que realizo chamada “**A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DAS METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.**” Esta pesquisa se realizará nos meses de agosto e setembro de 2020, na escola, e é vinculada ao **Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA.**

O objetivo geral deste estudo é o verificar se a implementação de uma sequência didática digital, elaborada à luz das Metodologias Ativas e do Ensino Baseado em tarefas potencializa o ensino de Língua Inglesa com foco nas habilidades linguísticas, o engajamento e a autonomia no contexto de ensino remoto em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio Grande.

Este trabalho é realizado sob a orientação da **Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto**, docente da UNIPAMPA.

Todo o processo será registrado, do início ao final da pesquisa, por meio de registros escritos, questionários, e por registros orais gravados e filmados de episódios da sala de aula. Esses registros são parte instrumental deste estudo e tem finalidade apenas de cunho acadêmico e educativo, e não outro fim, enfatizando que a participação do seu(sua) filho(a) implica na utilização das informações fornecidas nesses registros unicamente com esta finalidade. Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos.

A participação na pesquisa é voluntária; portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração ao seu(sua) filho(a) em razão desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Além disso, um relatório de pesquisa sobre o estudo será realizado por mim, na qualidade de professor-pesquisador. Como é usual em pesquisas deste tipo, o nome da Escola e dos participantes serão mantidos em total sigilo, ou seja, não serão mencionados nomes em relatórios ou artigos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico, técnico ou científico que possam vir a ser publicados. Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.

**Rio Grande, RS, 27 de agosto de 2020.**

---

Clarisse de Pinho Valente Duarte  
Professora-Pesquisadora Responsável

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo meu (minha) filho  
(a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

Local e Data: Rio Grande, RS, 27 de agosto de 2020.

---

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável pelo Participante

## Apêndice E – Sequência Didática (Material Didático Digital)

**# HashTech**  
English + Technology

**for Brazilian Learners**

**Clarisse de Pinho Valente Duarte**

MPEL  
Mestrado Profissional em  
Ensino de Línguas  
unipampa

unipampa  
Universidade Federal do Pampa

Material Didático Digital Autoral para o ensino  
de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia.

9º ano - Ensino Fundamental - Anos Finais - Língua Inglesa



4

# for Brazilian Learners

Clarisse de Pinho Valente Duarte



# Hello!

Prezados  
professores e professoras  
de Língua Inglesa!

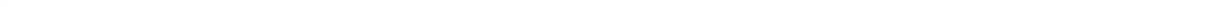
Prezados alunos e  
alunas do 9º ano da  
EMEF em TI Professor  
Valdir Castro!

*LET'S  
GO!*

# welcome!

to our Virtual English Classroom

*#Unit 1*



---

# VOCABULARY

## Our devices

A. If you are studying English in Pandemic times, you are probably using one of these devices. Can you name them? Check your answers, listen to the teacher and practice.

**1****2****3****4**

tablet



laptop computer



smartphone

desktop computer">

---

---

## LANGUAGE

### A. Read your teacher message!

Then, choose the best alternative to present yourself.

Hi! My name is Clarisse! I'm your English teacher. Nice to meet you! 😊 My favorite device is my phone. 📱 What's yours? 22:39 ✓

My name is...  
I'm ...  
My favorite device is...  
What's yours?



## WRITING & READING

### A. Join the Class Group on Whatsapp and present yourself to the group!

Also read the others presentations!



**HashTech**

WhatsApp Group Invite

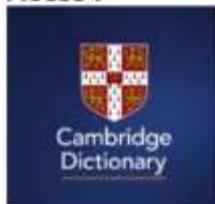
WhatsApp.com

---

## VOCABULARY + READING

A. When studying English on a Virtual Classroom, there are other interesting devices. One of them is the Cambridge Online Dictionary.

Access :



### netiquette

1. the set of rules about behaviour that is acceptable on the internet: 2. the...

CambridgeWords

B. The link above shows us:

- ( ) an invite
- ( ) a magazine /
- ( ) a dictionary entry

C. When studying in a virtual classroom, we have some rules to follow. Read the text below.

## VIRTUAL CLASSROOM RULES



Mute yourself except when you have the floor.



Raise your hand virtually for permission to speak.

(One person talks at a time.)



Keep your video on for attendance purposes.



Avoid distracting backgrounds or actions.



Encourage each other with response emojis.



[https://convertkit.s3.amazonaws.com/landing\\_pages/incentives/000/466/676/original/VirtualClassroomRules\\_4-20.jpg?1586525786](https://convertkit.s3.amazonaws.com/landing_pages/incentives/000/466/676/original/VirtualClassroomRules_4-20.jpg?1586525786). Acesso em 24 de Junho de 2020.

---

**D- The text on page 6 is about:**

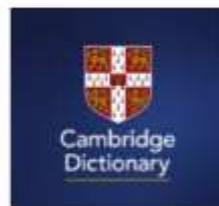
- a list of actions that you must not do on virtual classes.
- a list of actions that you must do at school.
- a list of rules to virtual classes.

**E - The topic 3 “Keep your vídeo on for attendance purposes” means**

- All students must keep the camera on to show interest and participation.
- The camera may be turned off during the video lesson.

## A LITTLE BIT OF GRAMMAR

**A. Take a look at Imperative Rules!**



### **Imperative clauses ( Be quiet! )**

Imperative clauses ( Be quiet! ) - English Grammar Today - uma referência à Gramática e uso do Inglês escrito e falad...

 CambridgeWords

**B. How would your Virtual Classroom Rules be? Use the app/site Canva and create your own rules! Then, share with your classmates on Whatsapp.**



**Collaborate & Create Amazing Graphic Design for Free**

Create beautiful designs with your team. Use Canva's drag-and-drop feature and layouts to design, share and print business cards, logos, presentations and...

---

---

## LISTENING SPEAKING

**A. Now, it's your turn! Present yourself to your classmates at MEET**

**B. Share your screen with the group and show your rules and, of course, don't forget to follow them.**



# SOUND ON

#Unit2



# VOCABULARY

## Music Genres

A. Listen to the teacher pronouncing the kinds of music and practice.

B. Click on the YouTube links. Listen to the songs and match to the music genres.

C. Check your answers.



pop



dance



rap



reggae



rock



K pop



heavy metal



classical



soul and funk

1



2



3



4



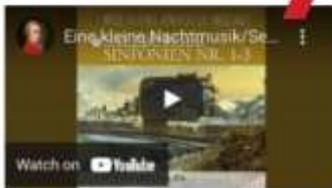
5



6



7



8



9



---

## LANGUAGE

A. Listen to Nicole talking about her favorite music genre.



What kind of music do you like?

Do you have a favorite artist/band?

I'm a big fan of...

B. At Meet choose a classmate and ask him/her about his/her favorite band/artist and kind of music.

C. Are you in doubt about your favorite music genre? Have a test. Click on the YouTube link and check which music genre suits you!!!



---

## LISTENING (+) WRITING

**A. Your favorite music genre says a lot about you personality. Watch the video and match the personalities to their favorite kind of music.**



pop -hiphop -grunge- rock- blues- country -metal- folk- jazz -punk -electronic  
indie

upgoing and extroverted \_\_\_\_\_  
 optimist \_\_\_\_\_  
 open minded \_\_\_\_\_  
 very calm and composed \_\_\_\_\_  
 positive \_\_\_\_\_  
 free spirit creature \_\_\_\_\_  
 humanitarian \_\_\_\_\_  
 passionate \_\_\_\_\_  
 sentimental and phylosofical \_\_\_\_\_  
 naive \_\_\_\_\_  
 logical and analytical \_\_\_\_\_  
 very friendly and social \_\_\_\_\_

**B. Now, go to our Whatsapp group and join the discussion about music genres. Say your favorite kind of music and favorite band or singer. Don't forget to also talk about your personality.**



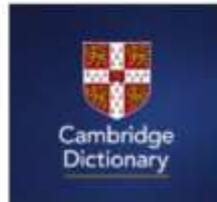
**HashTech**  
 WhatsApp Group Invite  
[chat.whatsapp.com](https://chat.whatsapp.com)

---

---

## SPEAKING

A. Do you know what a podcast is? Take a look at the Cambridge Dictionary definition!



### podcast

podcast. Aprender mais em dicionário Inglês-Português Cambridge

 CambridgeWords

B. Now, access the app Anchor and listen to some podcasts. After that it is time to record your own podcast. Present yourself. Talk about your favorite kind of music and band/or singer and also about your personality.

---

[https://www.canva.com/design/DADbR6G87sQ/meQc4pYSQPZJaojSeamFZA/view?utm\\_content=DADbR6G87sQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DADbR6G87sQ/meQc4pYSQPZJaojSeamFZA/view?utm_content=DADbR6G87sQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

## Apêndice F – Questionário inicial



## HashTech - uma proposta para o Ensino de Inglês remoto a partir de tecnologias digitais

Questionário de interesses pessoais e disponibilidade tecnológica para a participação como público alvo no projeto de pesquisa de Clarisse de Pinho Valente Duarte do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé sob a orientação da Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto.

 valenteduarteclarisse@gmail.com (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

\*Obrigatório



1. Qual é o teu nome? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

2. Qual a tua idade? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

3. Selecciona os itens que achas interessante e / ou que costumavas fazer no teu dia a dia. Podes seleccionar quantos quiseres e também acrescentar itens no "Outro". \*

- Ouvir músicas
- Jogar jogos ( no videogame ou smartphone)
- Praticar esportes
- Dançar
- Assistir séries ou filmes
- Navegar nas redes sociais
- Tirar fotos e editar no smartphone
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Selecciona os recursos tecnológicos que tens. Podes escolher mais de uma opção. \*

- Smartphone
- Computador de mesa (desktop)
- Notebook
- Tablet

5. Qual utilizas mais? Aqui debes escolher apenas uma alternativa. \*

- Smartphone
- Computador de mesa ( desktop)
- Notebook
- Tablet

6. Que tipo de Internet tens em casa? Podes seleccionar mais de uma resposta. \*

- Dados móveis (3G, 4G)
- Fibra Ótica
- Cabo
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Para que utilizas a Internet? Podes seleccionar mais de uma opção e também acrescentar outros usos na opção "Outro". \*

- Atividades e pesquisas escolares.
- Ver vídeos no YouTube.
- Jogar jogos on line.
- Acessar as redes sociais.
- Outro: \_\_\_\_\_

8. Achas importante aprender Inglês? \*

- Sim
- Não

9. Por quê? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

10. Quais as habilidades pensas ser importante no ensino de Língua Inglesa? Podes seleccionar mais de uma resposta. \*

- saber falar
- saber escrever
- ouvir e entender o que é dito
- saber ler

11. Quais habilidades gostarias de aprender em Língua Inglesa? Podes seleccionar mais de uma opção. \*

- saber falar
- saber escrever
- ouvir e entender o que é dito
- saber ler

12. Utilizas redes sociais? \*

- Sim
- Não

13. Caso tenhas respondido SIM, quais redes sociais utilizas? Podes seleccionar mais de uma opção e também acrescentar outras redes na opção "Outro".

- Facebook
- Instagram
- Whatsapp
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Atualmente, existem vários sites/aplicativos que estão sendo utilizados para reuniões on line. Selecciona os que conheces. Podes seleccionar mais de um ( caso conheças mais de um), e também acrescentar no item "outro" algum site ou app que não foi citado aqui. \*

- Skype
- Zoom
- Google Meet
- Messenger
- Não conheço nenhum desses sites/aplicativos
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Gostarias de fazer parte de um projeto de ensino de Inglês on line, GRATUITO e com foco nas quatro habilidades ( fala, escrita, leitura e audição)? \*

- Sim
- Não

16. Por quê? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

## Apêndice G – Questionário final



## HashTech - uma proposta para o Ensino de Inglês remoto a partir de tecnologias digitais

Questionário após participação como público alvo no projeto de pesquisa de Clarisse de Pinho Valente Duarte do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé sob a orientação da Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto.

 valenteduarteclarisse@gmail.com (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

\*Obrigatório



Nome: \_\_\_\_\_

Sua resposta \_\_\_\_\_

1. Como classificarias tua experiência de aulas de Língua Inglesa no contexto remoto, com material elaborado pela professora e com aulas virtuais? \*

Excelente

Bom

Ruim

2. Quanto ao material elaborado pela professora como classificarias? \*

Excelente

Bom

Ruim

2. O que achas que poderia melhorar? \*

Sua resposta

---

3. Classifica os sites/aplicativos utilizados durante as aulas. \*

	Excelente	Bom	Ruim
Canva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anchor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Meet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cambridge On line Dictionary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Qual forma de Ensino de Línguas achas ser mais interessante? \*

- Remoto
- Presencial

5. Gostarias de continuar tendo aulas de Língua Inglesa neste formato? \*

- Não
- Sim

6. Por quê? \*

Sua resposta

---

7. Qual tarefa foi mais fácil? \*

Sua resposta

---

8. E qual foi mais difícil? \*

Sua resposta

---

9. Como te sentiste em relação às atividades de produção oral (fala) e produção escrita? \*

Sua resposta

---

10. Pensando na experiência de participar de um projeto de ensino de língua inglesa remoto, qual foi a tua maior dificuldade? \*

Sua resposta

---

11. Pensando na experiência de participar de um projeto de ensino de língua inglesa remoto, o que achaste mais legal? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

12. Quanto ao uso das tecnologias: smartphone e internet, tiveste alguma dificuldade? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

13. Para ti, qual a importância do ensino remoto durante a Pandemia? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

14. Como avalias o uso das tecnologias no Ensino de Línguas? \*

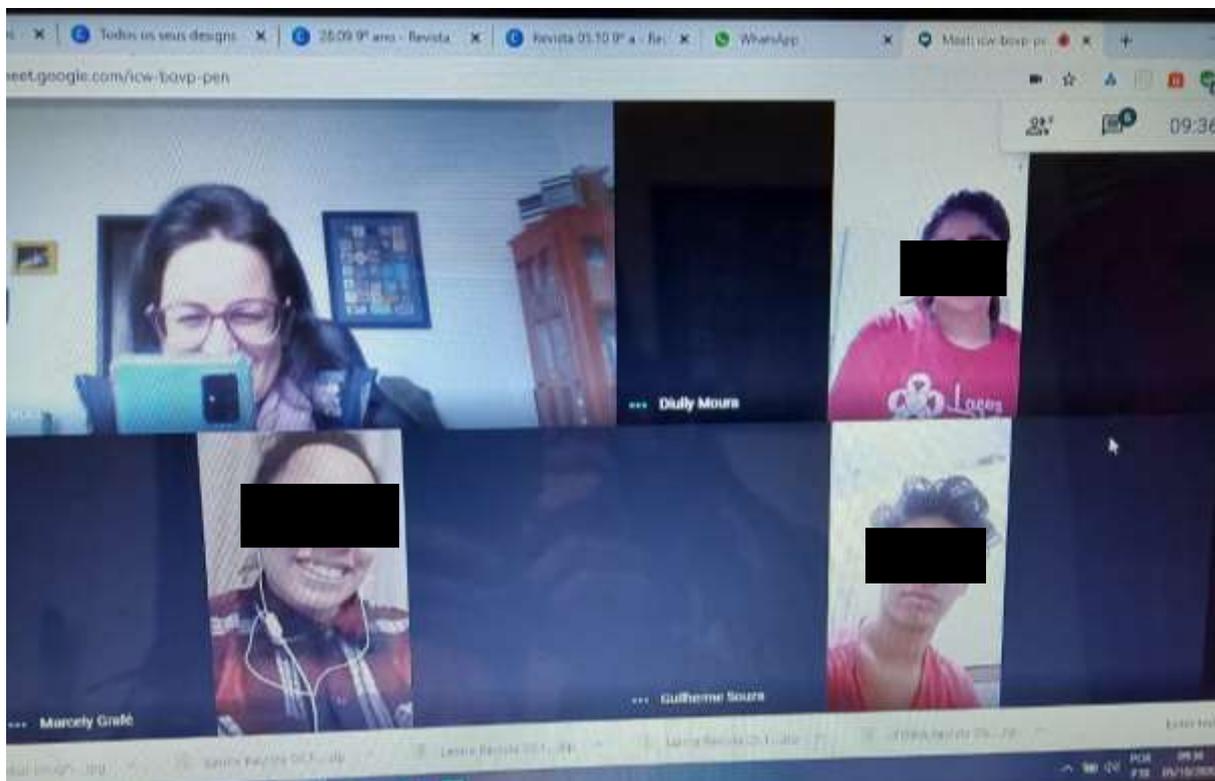
- Excelente
- Bom
- Ruim

15. Deixa agora uma mensagem para a professora sobre a tua participação no projeto. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

## ANEXOS

Anexo A – Fotos da sala de aula virtual, através do *Google Meet*.



Anexo B – Registros do credenciamento.





