



ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REMOTA E USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

A REMOTE EXPERIENCE AND ACTIVE METHODOLOGIES ANALYSIS ON THE ENGLISH TEACHING IN EJA

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA REMOTA Y USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EJA

Dayane Artuzi



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen - UNIC/IFMT)
Professora da Educação Básica de Mato Grosso (Seduc/MT)
dayane_artuzi@hotmail.com

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini



Pós-doutorado (UFMT). Doutora em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo)
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen - UNIC/IFMT)
fonsecaanagraciela@gmail.com

José Serafim Bertoloto



Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP)
Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO/UFMT)
serafim.bertoloto@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta dados de pesquisa sobre o uso de metodologias ativas, como a “sala de aula invertida”, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do estudo foi compreender a respeito da plataforma designada para a mediação das aulas, a metodologia ativa escolhida e o contexto de ensino remoto. A pesquisa foi aplicada em escola pública no município de Primavera do Leste/MT, investigando duas turmas de Ensino Médio. Como técnica para o levantamento de dados, adotou-se a observação participante e a aplicação de questionários estruturados como instrumento para a coleta, utilizando a ferramenta Google Forms e disseminados por grupos de WhatsApp das turmas. Os dados foram analisados com base em autores que investigam a prática da sala de aula invertida e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Sobre os resultados, com relação as condições técnicas, o acesso à internet e dispositivos com configurações mínimas representam dificuldades no processo, quanto a metodologia, fomentar o uso das TDIC, a dependência do professor na realização das atividades e a autonomia são aspectos que demonstram a necessidade de serem intensificados em propostas futuras.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. EJA. Metodologias Ativas. TDIC.

Recebido em: 18 de abril de 2021.

Aprovado em: 30 de agosto de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

ARTUZI, Dayane; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim Bertoloto. Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e061, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e061.id1128>



Abstract

This article presents research data on the use of active methodologies, such as the flipped classroom, during Emergency Remote Teaching (ERT) for English language teaching in Youth and Adult Education. The objective of the study was to understand about the platform designated for the mediation of classes, the active methodology chosen and the context of remote teaching. The research was applied in a public school in the city of Primavera do Leste/MT, investigating two high school classes. As a collecting data technique was used a participating research and questionnaires were applied using the tool Google Forms, sending by WhatsApp groups. The collecting data were analyzed and discussed regarding inside authors who investigate the flipped class practice and the use of Digital Information and Communication Technologies. About the results, regarding the technical conditions, internet access and devices with minimal configurations represent difficulties in the process, regarding the methodology, promoting the use of digital technologies, the dependence of the teacher in carrying out the activities and autonomy are aspects that demonstrate the need of being intensified in future proposals.

Keywords: Teaching. English Language. Youth and Adult Education. Active Methodologies. Digital Information and Communication Technologies.

Resumen

Este artículo presenta datos de investigación sobre el uso de metodologías activas, como el “aula invertida”, durante la Enseñanza Remota de Emergencia para la enseñanza del idioma inglés en la Educación de Jóvenes y Adultos. El objetivo del estudio fue conocer sobre la plataforma designada para la mediación de clases, la metodología activa elegida y el contexto del aprendizaje a distancia. La investigación se aplicó en una escuela pública de la ciudad de Primavera do Leste / MT, investigando dos clases de secundaria. Como técnica de recolección de datos, se adoptó la observación participante y la aplicación de cuestionarios estructurados como instrumento de recolección, utilizando la herramienta Google Forms y difundidos por grupos de WhatsApp en las clases. Los datos se analizaron a partir de autores que investigan la práctica del aula invertida y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales. En cuanto a los resultados, en cuanto a las condiciones técnicas, el acceso a internet y los dispositivos con configuraciones mínimas representan dificultades en el proceso, en cuanto a la metodología, promover el uso del TDIC, la dependencia del docente en la realización de las actividades y la autonomía son aspectos que en futuras propuestas.

Palabras clave: Enseñanza. Lengua Inglesa. Educación de Jóvenes y Adultos. Metodologías activas. Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio, considerando que a efetividade de comunicação oral e escrita demanda uma prática significativa. Um aspecto que pontua as discussões sobre a prática de ensino de Língua Estrangeira Moderna é o pouco envolvimento dos alunos.

Entende-se que a prática pedagógica se concentra apenas no momento aula destinado à disciplina, os alunos não buscam agregar ou investigar outras fontes de pesquisa e formação e não demonstram um maior interesse. Soma-se a este aspecto, o fato de também não conseguirem fazer uma relação entre o conteúdo oferecido pela disciplina e sua aplicabilidade na vida cotidiana, especialmente no trabalho. De acordo com Moran (2015) um projeto pedagógico que permite aos professores conduzir bem sua sala de aula, envolve inovação, um currículo bem pensado, gestão eficiente, metodologias ativas e ambientes físicos e digitais atraentes.

Partindo das inquietações apresentadas, está em desenvolvimento uma pesquisa com o objetivo de investigar o impacto no ensino e aprendizagem de língua inglesa na EJA com o uso de metodologias ativas, a exemplo da sala de aula invertida ou *flipped classroom*. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) explicam que, a literatura brasileira trata as metodologias ativas “[...] como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos”.

Neste sentido, o questionamento de pesquisa é verificar se o uso de metodologias ativas corrobora em uma prática pedagógica mais significativa para o ensino de Língua Inglesa com os alunos da EJA. Para Moran (2015) a sala de aula invertida e outras propostas de metodologias ativas tendem a promover um envolvimento maior do aluno, a exemplo do ensino por projetos de forma interdisciplinar e o ensino híbrido ou *blended learning*.

O presente artigo apresenta dados iniciais do campo, coletados no segundo semestre de 2020 de forma remota com o uso da ferramenta *Google Forms*, com alunos cujas atividades pedagógicas são desenvolvidas no turno noturno, compreendendo um universo de cerca de 30 alunos. O questionário preliminar foi fundamental no exercício de tatear o objeto de pesquisa e gerar os primeiros dados com relação à percepção dos alunos quanto ao uso de metodologias ativas. Além disso, o questionário averiguou também a respeito do ensino remoto com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uma necessidade imposta pelo



cenário pandêmico em virtude da Covid-19. Para o ensino remoto, a plataforma adotada foi o *Microsoft Teams*.

Os dados aqui apresentados denotam a relevância em verificar e refletir sobre os aspectos relacionados a resistência e envolvimento dos alunos da EJA com a disciplina de língua inglesa, o papel das metodologias ativas, bem como a necessidade de TDIC para as aulas. Além das adversidades que acompanham a pandemia e afetam toda a sociedade, podemos destacar limitações de acesso e qualidade da internet, aparatos eletrônicos compatíveis com os recursos adotados pelo sistema de ensino público no estado, a relação fundamentada no presencial e sobre o papel do aluno, como fatores-chave no contexto atual de ensino e necessários de discussão.

2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino de Língua Estrangeira (LE) na escola regular nem sempre recebe a atenção devida no seu processo de planejamento e desenvolvimento. Por vezes temos essas disciplinas tratadas como secundárias, tanto por docentes, quanto por alunos. Todavia temos que destacar a importância deste saber para a formação integral dos aprendizes.

Observa-se que aprender uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, abre portas na vida dos educandos, principalmente de novas oportunidades no mercado de trabalho e conectividade dentro de um cenário globalizado. Assumindo a responsabilidade de ofertar a disciplina de maneira mais significativa, cabe a comunidade escolar redimensionar suas possibilidades frente a esse aprendizado, de modo que este realmente caminhe ao encontro da mencionada formação integral.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação formal que assim como as demais, vem reconhecendo a necessidade de mudar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Busca propiciar ao educando inserido nesta modalidade de ensino-aprendizagem um papel de protagonista, em que se destaca a importância do diálogo, da participação dos aprendizes e que estes são sujeitos constituídos de saberes, trazidos de suas vivências fora do ambiente escolar.

O momento que estamos vivendo desde março de 2020, e que perdura por tempo indeterminado é único, e possivelmente um marco situacional na área da educação. A pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de distanciamento social, o que para a escola implicou em uma mudança brusca do cenário existente, assim como no rompimento da lógica física e temporal da interação professor-aluno. O aluno da educação básica antes acostumado a ir para



a escola, hoje recebe a escola em sua casa pelas TDIC ou de outras formas, por meio também de material impresso.

Considerando a necessidade de continuidade das atividades educacionais foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE é uma solução para a manutenção das atividades de ensino durante a pandemia usando TDIC:

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise¹ (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST; BOND, 2020, p. 6).

O caráter emergencial da necessária mudança de formato para prática pedagógica possibilitou a criação de estratégias que denotaram grande capacidade de adaptação e reinvenção por parte de toda a comunidade escolar. Para o professor, o desafio que já era grande, se intensifica, à medida que tem de estar aberto para aquisição de domínio no uso de recursos tecnológicos, ao mesmo tempo que potencializa seu papel mediador na aprendizagem, majorado de importância na fidelização, busca, estímulo e resgate dos alunos para o processo, pois a interação mediada ou não por tecnologias, só ocorre quando as partes estão disponíveis para a sua efetivação.

Embora o ERE tenha sido imposto como alternativa, o momento deve ser aproveitado para avançar nas discussões sobre ensino híbrido, que figura entre as propostas de aplicação de metodologias ativas, assim como a sala de aula invertida. Ainda, soma-se a isso, a necessidade de TDIC como recurso para o ERE e o que tem a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, (MORAN, 2015, p. 12) afirma:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos, monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis. [...] Elas diluem, ampliam e redefinem a troca entre espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Para compreender sobre a aplicação e impactos de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA, e atualmente como fazer isso no contexto do ERE, está em

¹ Texto originalmente publicado em inglês, *Emergency Remote Teaching (ERT)* na tradução para o português Ensino Remoto Emergencial (ERE).



desenvolvimento pesquisa-ação em uma escola pública. Além de dados sobre o tema metodologias ativas, língua estrangeira e EJA, traz importante contribuição para reflexões sobre a prática pedagógica e o ensino mediado por TDIC no contexto pandêmico.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados aqui analisados e discutidos são provenientes de uma pesquisa preliminar aplicada a duas turmas de Ensino Médio do turno noturno da EJA. O lócus da pesquisa foi uma escola pública localizada no município de Primavera do Leste/MT. O questionário é um recorte de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, que busca compreender o uso de metodologias ativas de ensino e seu impacto no ensino de língua inglesa na EJA. A pesquisa em desenvolvimento trata-se de uma pesquisa-ação, que de acordo com (GIL, 2002, p. 55) “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, permitindo então, a extração das conclusões e resultados”.

A metodologia aplicada para a coleta dos dados foi questionário estruturado *online*, elaborado através da ferramenta *Google Forms* e enviado via grupos de *WhatsApp* para os alunos em questão. Para que o questionário pudesse atender ao requisito de informar aos participantes o objetivo da pesquisa e dar-lhes ciência conforme requisitado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi inserido no início com configuração de obrigatoriedade de leitura e concordância.

Os resultados quantitativos obtidos nesta fase da pesquisa e o referencial teórico consultado possibilitaram a análise que se apresenta na sequência. Os gráficos foram produzidos com dados colhidos de 26 alunos respondentes de duas turmas em que o questionário foi aplicado e que participaram desta investigação inicial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pandemia de Covid-19, ao qual o mundo foi acometido no ano de 2020, as TDIC deixaram de ser uma possibilidade, uma escolha, passando a alternativa para a comunicação entre alunos e professores. Com o objetivo de dar continuidade ao processo educacional e compreender o impacto da plataforma *Teams* na mediação das aulas de língua inglesa na EJA durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi aplicado o presente estudo em duas turmas de Ensino Médio da EJA. Além disso, verificar sobre a adoção da metodologia ativa “sala de aula invertida” no ensino de língua inglesa. As TDIC e outros meios de comunicação estão sendo fundamentais para a continuidade das atividades de ensino de forma



remota, sem infringir as normas de conduta e distanciamento social, recomendadas pelos protocolos de biossegurança que permeiam o processo de controle epidemiológico.

Todavia José Moran (2018), salienta que o uso de tecnologias na educação não precisa estar limitado a um processo de aulas à distância e que tão pouco deve ser somente o professor a usar tecnologias no processo. São recursos de incremento da prática pedagógica e quanto melhor explorados, mais retorno podem trazer para a aprendizagem mediada, sendo seu uso habilitado tanto para professores quanto alunos.

No estado de Mato Grosso, para o ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) adotou para as aulas remotas a plataforma *Microsoft Teams*². O *Teams* permite a criação de salas de aula virtuais, destinadas à conexão de professores com suas turmas, além da postagem de material didático e atividades. Lançada em 2016 pela *Microsoft*, trata-se de uma plataforma que reúne comunicação e colaboração com recursos como bate-papo, videoconferência, armazenamento de arquivos, por exemplo. Com a pandemia, o uso da plataforma foi intensificado e passou a ser utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Instituições e secretarias de educação adotaram o *Teams* como ambiente virtual para dar continuidade as atividades educacionais nesse período.

De modo a compreender esta experiência, foi realizado um estudo preliminar entre agosto e dezembro de 2020, nas aulas de língua inglesa com alunos da EJA e contou com a participação de 26 alunos respondentes de duas turmas. As aulas de inglês foram planejadas, desenvolvidas e mediadas por meio da plataforma *Teams* para as turmas que participam desse estudo.

Para as aulas, como estratégia de ensino foi adotada a Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*. Valente (2014) explica que esta metodologia consiste em disponibilizar o conteúdo e as instruções de forma *online* antes de o aluno ir para a sala de aula. É importante destacar, que no contexto pandêmico, a Sala de Aula Invertida vem sendo aplicada totalmente *online* e não híbrida, mediada pelas TDIC. O momento “sala de aula” é substituído pelos encontros síncronos realizados por plataformas escolhidas por escolas e secretarias.

Na experiência aqui analisada, a aplicação da sala de aula invertida, por intermédio da plataforma *Teams*, os alunos tiveram acesso a vídeos, textos e fizeram pesquisas relacionadas ao conteúdo antes do momento de conexão, que corresponde a aula síncrona. De acordo com

² Para 2021 a Seduc mudou a plataforma, adotou o *G Suite* do *Google*. O *G Suite for Education* oferece um conjunto de ferramentas para suporte às atividades pedagógicas. A parceria foi firmada para o ano letivo de 2021 até 2026, conforme consta no site da secretaria.



Valente (2014), nessa abordagem o aluno estuda antes da aula e o momento da aula deve ser dedicado a discussão, a uma aprendizagem ativa, e não dedicado a transmissão do conteúdo, como ocorre no modelo de ensino tradicional. Moran (2018) diz que o sucesso da sala de aula invertida não depende necessariamente do uso de modernas tecnologias digitais, mas muito mais do preparo do professor quanto aos objetivos, desenvolvimento de habilidades e escolha de bons materiais.

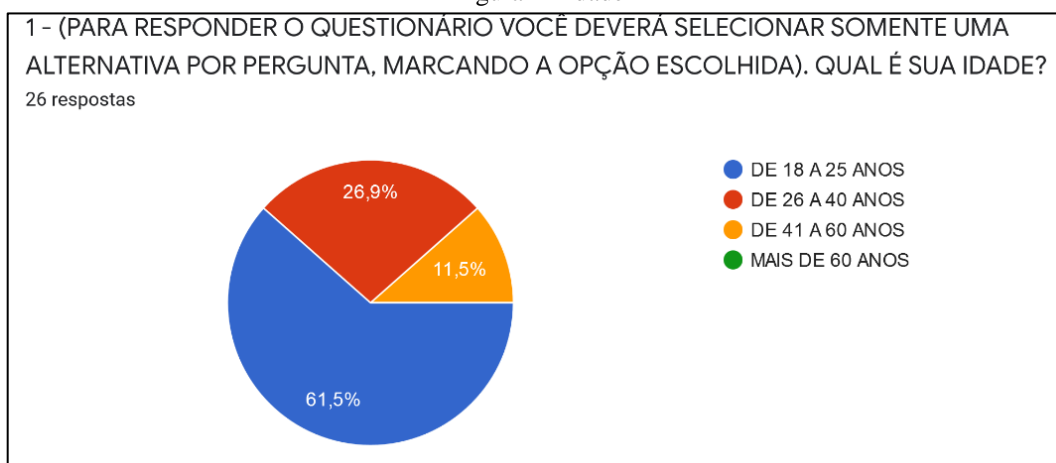
Quanto ao uso das plataformas para o ensino, independente do contexto de ensino remoto, Moran (2018) descreve como um processo positivo no cenário educacional, desde que os professores estejam preparados para explorar as potencialidades e possibilidades oferecidas por esses recursos. A necessidade de distanciamento social impôs o ensino remoto mediado por TDIC e o transformou em realidade, claro sem desconsiderar que se trata de uma realidade de exclusão, marcada pela falta de estrutura tecnológica. Contudo, Kenski (2012) destaca, já antes da pandemia, que não é mais possível pensar o processo de ensino-aprendizagem como algo exclusivo a ambientes presenciais. Para a autora, mesmo sem o uso das TDIC as atividades educativas já ocorriam de maneira semipresencial, as tarefas domiciliares, por exemplo, caracterizam o caráter semipresencial.

Neste sentido e com o intuito de compreender a percepção, uso e aceitação da plataforma escolhida pela Seduc/MT e a aplicação da metodologia de sala de aula invertida, foi elaborado e aplicado um questionário para diagnóstico inicial com o objetivo de apurar e levantar dados junto aos alunos no que tange a plataforma *Teams* e a disciplina de Língua Inglesa na EJA durante o período de ERE com o uso da sala de aula invertida.

4.1. SOBRE OS ALUNOS E A PERCEPÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

A Figura 1 traz um mapeamento da variação de idade entre os alunos atendidos pela EJA. Aqueles que buscam a EJA, na maioria são trabalhadores em atividade laboral, que por motivos diversos estão em situação de defasagem série/idade, e ora visando completar a educação básica para atendimento de seus objetivos e metas pessoais, assim como exigências das empresas e setores de serviço para os quais colaboram.

Figura 1 - Idade



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

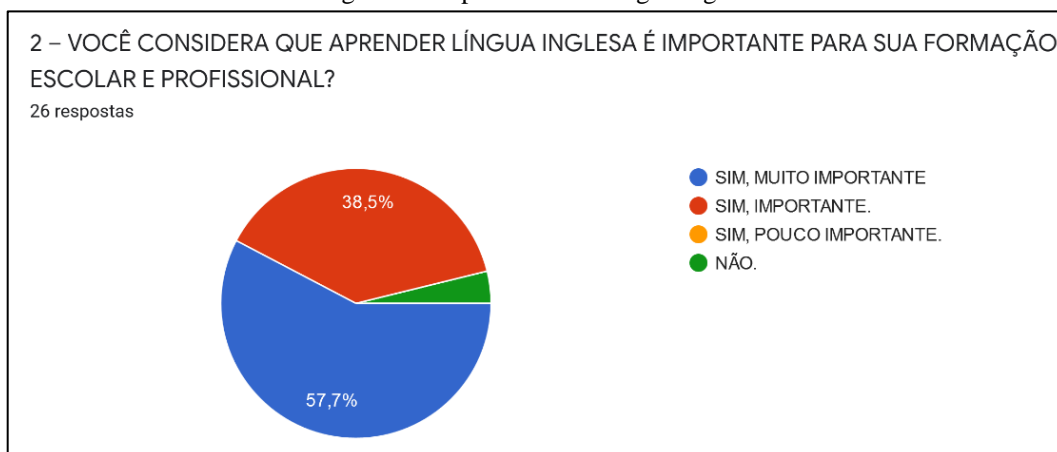
O gráfico demonstra que a maioria dos entrevistados (61,5%), têm entre 18 e 25 anos, um percentual de 26,9% tem entre 26 e 40 anos, apenas 11,5% têm de 41 a 60 anos e nenhum dos entrevistados das duas turmas investigadas tem acima de 60 anos. O gráfico indica que o perfil do aluno que busca a EJA vem mudando ao longo dos anos. Os números do gráfico corroboram para reforçar o objetivo do Ensino Médio para EJA, elencado na Diretriz Nacional Curricular (DNC):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018, p. 167).

A EJA não se serve mais a abarcar apenas pessoas de mais idade que estão realizando o sonho de estudar, ou alfabetizar-se na sua maturidade, mas sim jovens que por falta de condições de acesso, estiveram excluídos do processo educacional em dado momento. A EJA representa a inclusão destes jovens e adultos na busca para melhoria de oportunidades e ampliação de suas perspectivas de futuro.

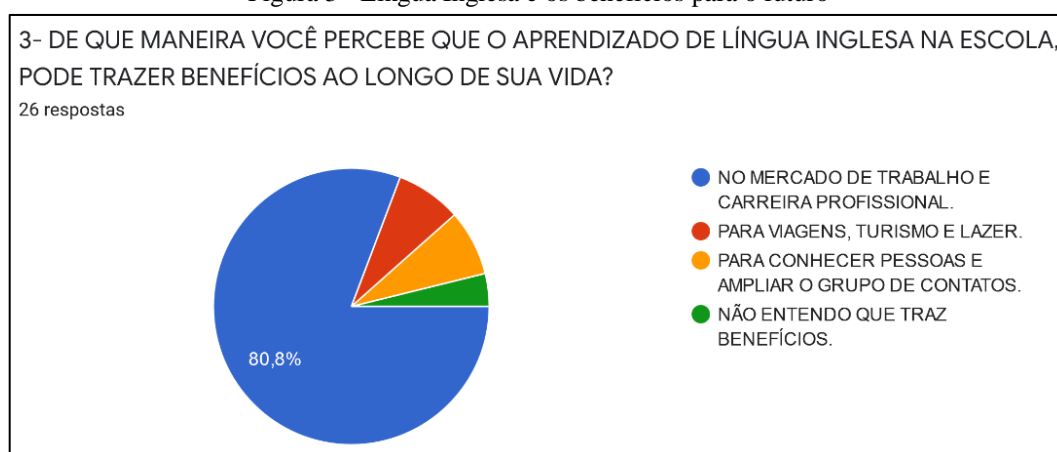
Os gráficos das Figuras 2 e 3 reportam que os alunos do Ensino Médio EJA reconhecem a importância da língua inglesa para seu futuro e alcance de objetivos, sendo que 57,7% dos questionados classificam a língua como muito importante para sua formação escolar e profissional. Ainda 80,8% dos respondentes entendem que o maior benefício desse aprendizado repercutirá no mercado de trabalho e carreira profissional.

Figura 2 - Importância da Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Figura 3 - Língua Inglesa e os benefícios para o futuro



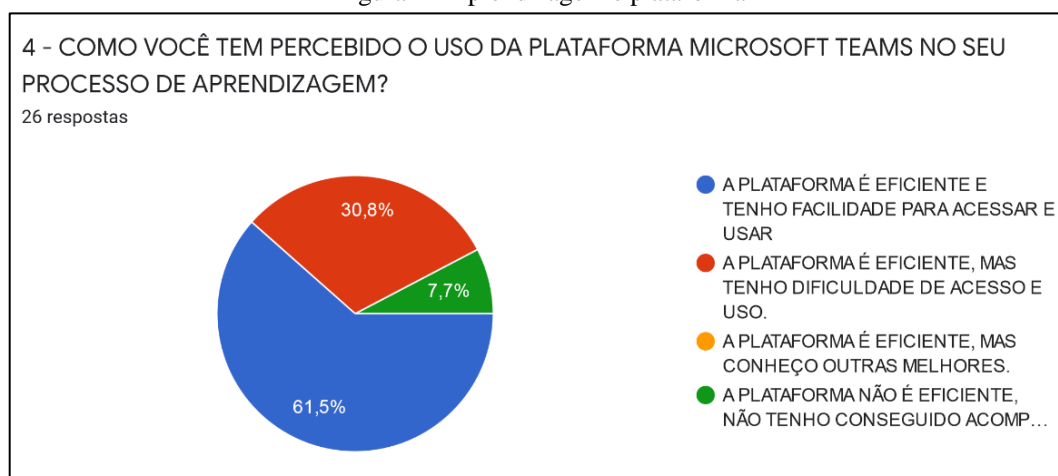
Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazer para o contexto da sala de aula, leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, permite que os estudantes vivenciem a língua inglesa através de seu uso nas mídias digitais, na inserção de grupos de mesma faixa etária com diferentes costumes e práticas culturais, além de abrir caminhos para a pesquisa, melhorando possibilidades tanto na sua vida pessoal, quanto no seu desenvolvimento profissional.

4.2. USO E PERCEPÇÃO DA PLATAFORMA *MICROSOFT TEAMS* E USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O gráfico da Figura 4 nos traz dados importantes sobre o uso da plataforma, 61,5% dos respondentes classificam como eficiente para mediação de aulas e aprendizagem. Esse dado reforça a percepção de que os alunos da EJA não são resistentes a tecnologia e afirmam ter facilidade para acessar e usar. Porém, 30,8% revelam ter dificuldade de acesso e uso.

Figura 4 - Aprendizagem e plataforma



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Desta forma, acreditamos que a escola deve ser um espaço de interlocução entre estudantes e as TDIC, e que sirva de caminho libertador para promoção de protagonismo desses estudantes, para Moran (2018, p. 123):

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes).

Além dos 30,8% de entrevistados que revel dificuldade de acesso e uso, 7,7% responderam que não conseguem acompanhar as aulas na plataforma. Somados, representam 38,5% dos respondentes que indicam algum tipo de barreira com relação ao uso da plataforma escolhida. Os dados apontam para contradições, apesar da disseminação das TDIC no cotidiano, isso não se confirma no contexto escolar em alguns momentos, especialmente no que corresponde ao uso de tecnologias com finalidades educacionais por parte dos alunos.

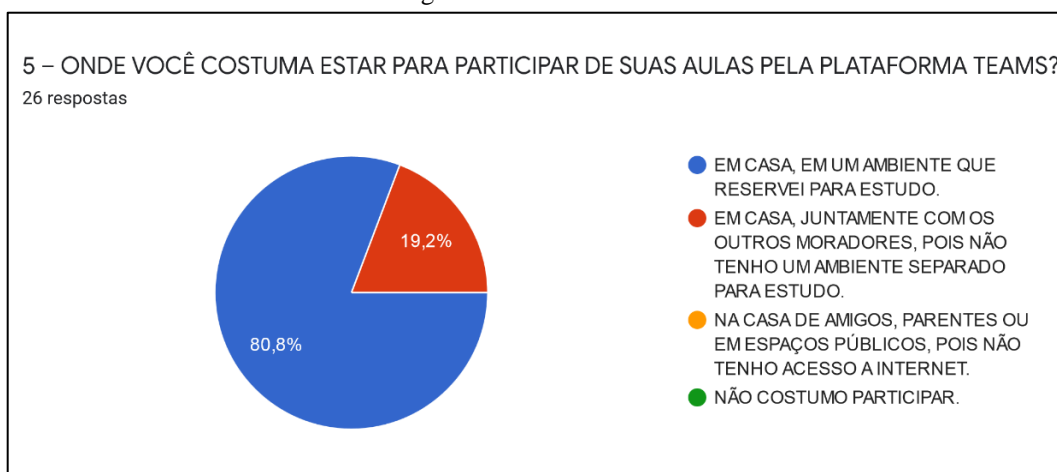
Segundo o relatório *Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico* (2020)³, produzido pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) e organizado por Adilson Citelli, existe uma relação estreita e contínua entre os estudantes e as mídias digitais. No entanto, no contexto escolar, o relatório aponta que 62% dos discentes deixaram às vezes, muitas vezes ou sempre de realizar tarefas escolares por estarem em conexão

³ O relatório foi redigido a partir de pesquisa realizada com crianças, adolescentes e jovens adultos matriculados em escolas localizadas em 23 dos 26 estados da federação. A pesquisa envolveu 509 professores/as da educação básica e 3708 estudantes.

na internet. Além disso, verificou que os discentes gastam mais tempo nas redes sociais do que na realização de tarefas escolares.

O gráfico da Figura 5 revela dois fatores importantes sobre os estudantes participantes da pesquisa e sua relação com o processo de aulas remotas mediadas pela plataforma *Teams*, nele observa-se que 80,8% dos respondentes revelam melhores condições de estudo, ao afirmar assistir às aulas em casa, em um ambiente reservado para isso. Todavia 19,2% embora revelarem estar em casa, compartilham o ambiente de estudo com os demais familiares, muito provavelmente pela condição de moradia com pouco espaço ou estrutura física preparada para realização das aulas no formato remoto.

Figura 5 - Local de estudo

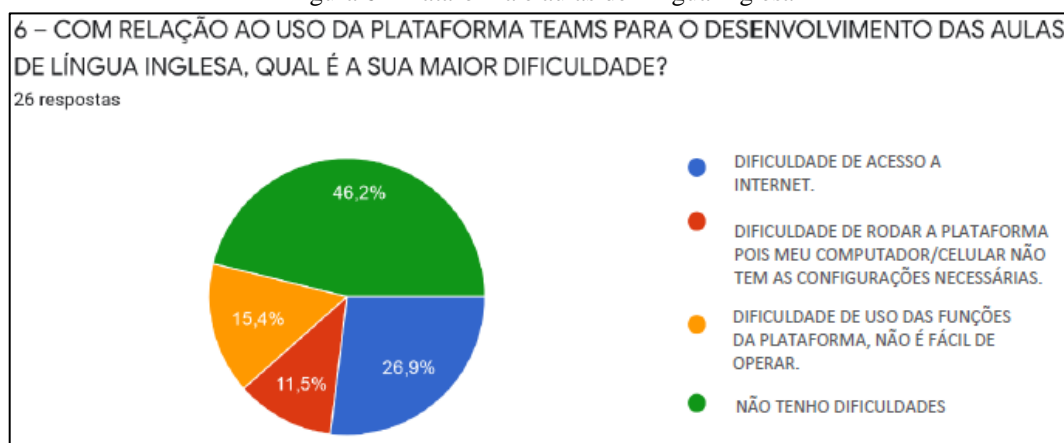


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

A respeito deste item da pesquisa, Freire (1967) discorre sobre a alienação proveniente das diferentes condições de acesso, onde a sociedade brasileira se apresenta com um cenário contraditório de possibilidades, impondo àqueles menos abastados as amarras de todo um processo desigual e colonizador que não corrobora para a prática da educação libertadora e formação de sujeitos ativos na construção da democracia.

O gráfico da Figura 6 evidencia as dificuldades no uso da tecnologia adotada, determinadas por três fatores: acesso à rede, equipamento e interface, respectivamente. O acesso à rede é algo que, embora a pesquisa TIC Domicílios 2020 (NÚCLEO, 2021), aponte o crescimento de mais domicílios com internet, o preço da conexão permanece como a principal barreira, além da diferença no acesso por classes. Quanto a interface, os dados reiteram a importância em trabalhar atividades que visem o desenvolvimento de habilidades e a fluência digital para lidar com ambientes e recursos digitais.

Figura 6 - Plataforma e aulas de Língua Inglesa

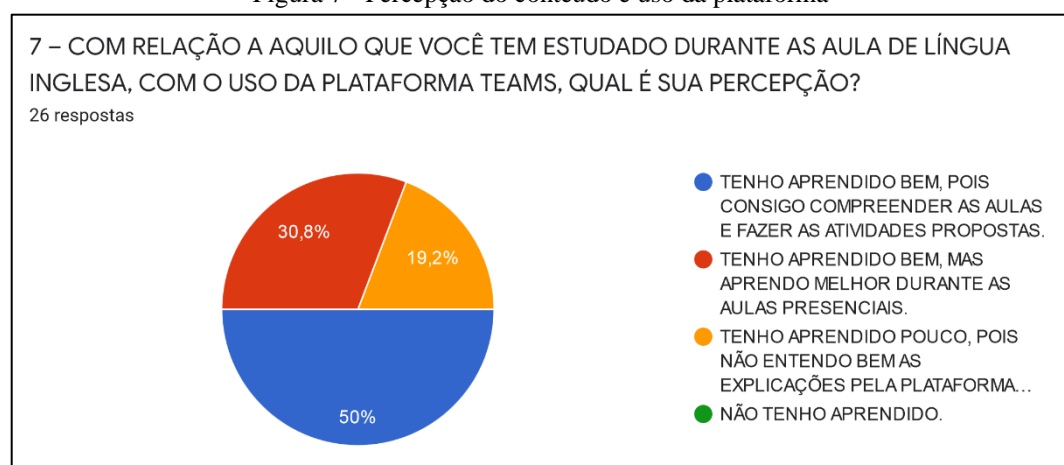


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Embora 46,2% dos entrevistados revelem não ter dificuldades para o uso da plataforma, se somados os 26,9% com limitação de acesso à internet, os 15,4% que apontam questões ligadas a interface, aos 11,5% que relatam não ter um dispositivo com configurações necessárias para rodar a plataforma, temos o percentual de 53,8%, um pouco mais da metade dos estudantes investigados, parcial ou totalmente excluídos do processo de ERE.

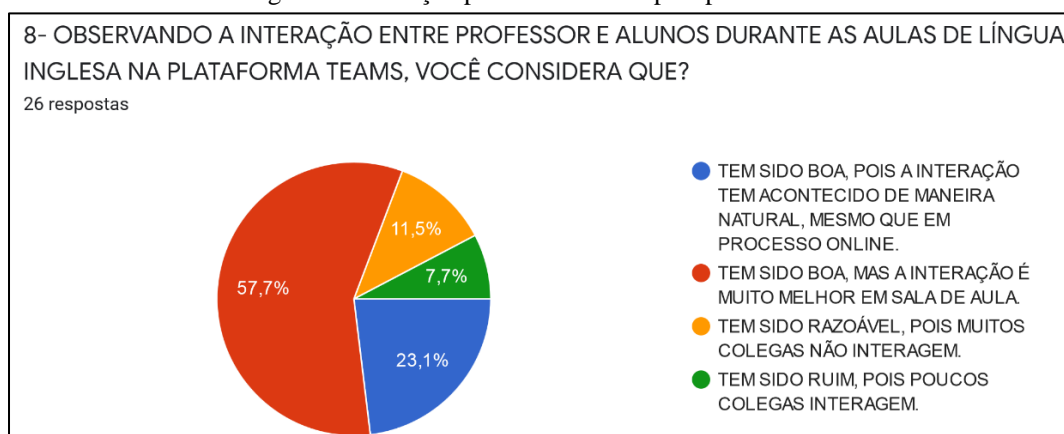
Os gráficos das Figuras de 7 a 9 trazem dados que evidenciam a aceitação, percepção e interação no processo pedagógico mediado pela plataforma *Teams*. Na questão 7, embora 50% revelem ter aprendido bem durante o processo, os outros 50% se dividem entre os que revelam que aprendem melhor no formato presencial ou àqueles que dizem ter aprendido pouco no formato remoto. Os dados ratificam o apego ao formato presencial, a presença física do professor, como fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 7 - Percepção do conteúdo e uso da plataforma



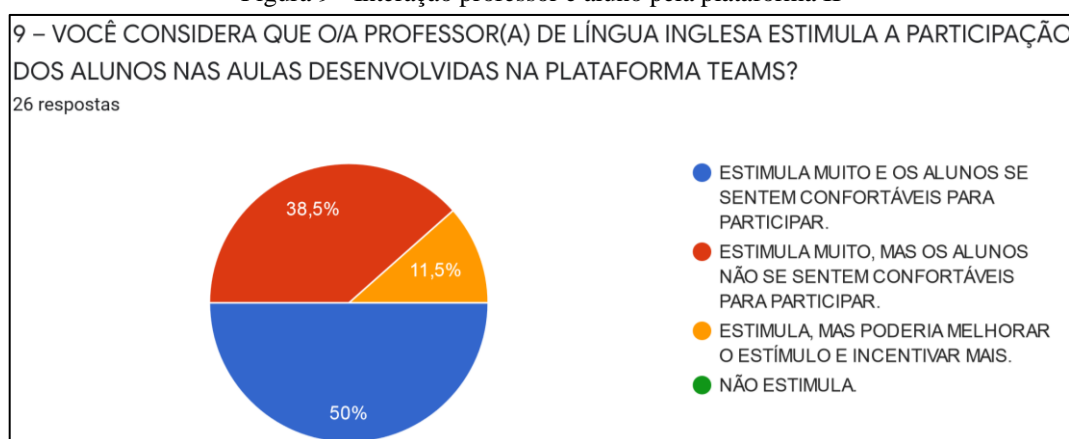
Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Figura 8 - Interação professor e aluno pela plataforma I



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Figura 9 - Interação professor e aluno pela plataforma II



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Os alunos demonstram a necessidade, uma ligação entre as instruções do docente presencialmente e a aprendizagem. Estes dados vão de encontro com o que Kenski destaca e denotam a falta de compreensão dos respondentes quanto as possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem, a exemplo do *Teams*:

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas (KENSKI, 2012, p. 95).

Sobre a interação professor-aluno, 57,7% afirmam que acontece de melhor forma no presencial (gráfico 8). Na questão 9, 38,5% colocam que mesmo com o estímulo do professor, não se sentem confortáveis para participar. Além disso, os alunos apontam a falta de interação entre os colegas.

Com relação ao aspecto “interação”, ou melhor, a falta dele, destacamos ser bastante relevante para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, visto que é fundamental e um dos



pilares da abordagem comunicativa. De acordo com Almeida Filho (2007), a interação é propositada com o objetivo de propiciar entre os aprendizes trocas e vivências que propiciem experiências reais de uso da língua alvo.

A partir dos itens 7, 8 e 9 do questionário aplicado e dos dados gerados cabe uma reflexão. Kenski (2012) e Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam a respeito dos desafios impostos pelas novas tecnologias e relação para fins educacionais. Segundo (KENSKI, 2012, p. 96), é preciso que além das tecnologias disponíveis, para garantir o sentimento de tele-presença, instale-se uma nova pedagogia:

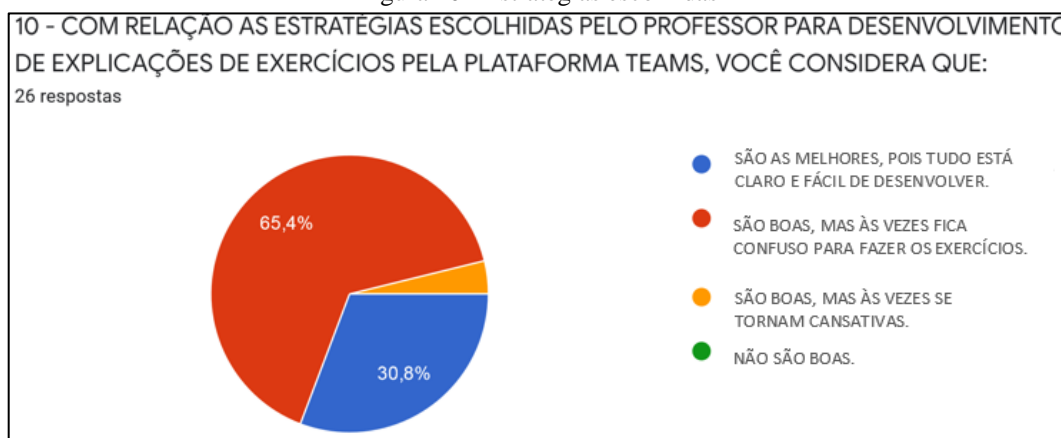
As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de tele-presença, ou seja, mesmo que os usuários estejam distantes e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

No que tange ao papel do professor no estímulo aos estudantes para as aulas remotas, 50% dizem haver um grande estímulo, e a outra metade dos respondentes se divide entre os que entendem que poderia ser melhor e os que acreditam que o estímulo dado pelo professor é grande, mas o formato não os deixa confortáveis para participar da interação nas aulas.

Seguindo na reflexão proporcionada pelos dados, apenas o uso, a adoção de tecnologias e ambiente virtuais de aprendizagem não é suficiente. O ensino com tecnologias exige mais dos professores, estratégias baseadas apenas na transmissão de informação não são suficientes, não são os recursos que definem e sim as pessoas. É preciso uma mudança de postura de professores e também dos alunos. Com relação aos alunos, é preciso que eles se reconheçam e adotem uma postura ativa no seu processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. Desconforto e insegurança fazem parte desse processo, alertam Moran, Masetto e Behrens (2013).

Relativo às estratégias escolhidas pelo professor para explorar a plataforma na mediação das aulas e desenvolvimento dos exercícios, no gráfico da Figura 10, 65,4% revelam ter dificuldades ou ficam confusos na hora de realizar os exercícios. Entendemos que essa percepção negativa com relação ao feito dos exercícios se deva principalmente por ser um momento de realização sem ajuda do professor.

Figura 10 - Estratégias escolhidas

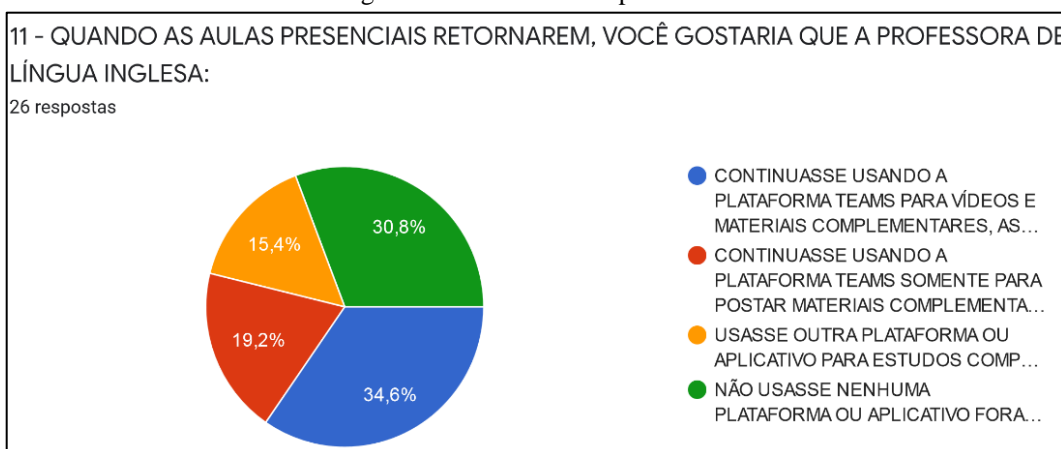


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.

Leffa (2016) comenta sobre a informatização do processo de aprendizagem e a relação com a autonomia, que traz o aluno agindo de maneira independente, sem o auxílio do professor. Onde para tanto é necessária motivação, no sentido de buscar a superação dos obstáculos, seja refazendo o trabalho, pesquisando outras fontes ou criando estratégias para contornar os problemas que surgem.

O processo pedagógico mediado por ferramentas tecnológicas não é algo novo, mas ganha destaque no contexto atual da educação, o cenário pandêmico que ora perfaz o processo pedagógico impôs o uso de recursos tecnológicos para realização das aulas e demais atividades educativas. Na Figura 11, o gráfico revela que os alunos demonstram aceitação do uso da plataforma, porém como recurso alternativo para o momento ou auxiliar e complementar em um período futuro de volta às aulas presenciais.

Figura 11 - Retorno aulas presenciais



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa aplicada.



Por fim, precisamos destacar que, ainda na Figura 11, 30,8% afirmam não querer nenhuma plataforma na volta da modalidade presencial. Fato que possivelmente se justifique pelo mesmo desconforto relatado no gráfico da Figura 9, em que a maioria dos aprendizes relata preferir a interação com outros colegas de modo presencial, ou ainda que não se sente à vontade para interagir pela plataforma, ainda que estimulado pelo professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender sobre a plataforma designada para a mediação das aulas durante o ERE, a metodologia ativa sala de aula invertida e o próprio contexto de ensino remoto, uma novidade até então para a sociedade. Além disso, como esses aspectos se relacionam com o ensino de língua inglesa para a EJA.

Após aplicação a metodologia da sala de aula invertida via plataforma *Teams* no cenário de ERE, levantados e analisados os dados, percebemos que a adoção e uso da plataforma escolhida ou de outros recursos tecnológicos para mediação das aulas não é a questão, e sim a falta de habilidade com o recurso, além de equipamento e estrutura adequada.

O uso de recursos tecnológicos combinados com metodologias ativas de ensino, a exemplo da sala de aula invertida, vem sendo defendida por especialistas da área de Educação como uma prática pedagógica mais instigante para os alunos, visto que estes já estão no dia a dia conectados e lidam com essas ferramentas. Além de proporcionar e fomentar a fluência digital, autonomia, personalização e interação como características fundamentais e mais alinhadas com habilidades para o século XXI.

Entretanto, percebe-se como fator limitador para o ERE e a inserção de recursos tecnológicos e metodologias ativas na prática pedagógica na EJA, a dificuldade e acesso limitado à internet relatada pelos participantes da pesquisa. Muitos alunos também não dispõem de aparelhos com configurações mínimas para o uso das mencionadas tecnologias e metodologias de ensino. Da mesma maneira, é preciso trabalhar a compreensão dos alunos a respeito do seu papel de protagonista e ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A melhoria das condições de educação, especialmente na escola pública que atende os menos abastados, depende de pesquisa, inovação e principalmente de investimento em políticas públicas que fomentem a inclusão ou ampliação de acesso a recursos tecnológicos. Além disso, o incentivo e planejamento de práticas mediadas por tecnologias, através de metodologias ativas, para o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os alunos para o ensino *online* e híbrido.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto – lei nº – Coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 01 abr. 2021.

INTER-RELAÇÕES COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO [recurso eletrônico]. CITELLI, Adilson (org.). São Paulo: ECA-USP, 2020. 217 p. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom/#Relatorio-de-Atividades>. Acesso em: 22 mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LEFFA, Vilson Jose. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com Metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC



Domicílios (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), ano 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/domicilios/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Acesso em: 22 mar. 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino **Rev. Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 29 ago. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>.