

Claudia Tavares <sup>1</sup>Gabriela Bohlmann Duarte <sup>2</sup>**RESUMO**

O presente artigo analisa as possibilidades e os desafios do Letramento Crítico (LC) e da Sala de Aula Invertida (SAI) nas aulas de inglês em uma escola pública durante o ensino remoto emergencial. Por meio da pesquisa-ação, coletam-se dados nas aulas síncronas e assíncronas através das plataformas digitais do *Whatsapp*, *Canva* e *Google Meet*. A análise dos dados demonstra a participação ativa dos discentes, bem como a sua interação com a língua enquanto refletem e discutem sobre suas identidades e a cidadania. Com isso, essa experiência possibilita novas formas de aprendizagem no ensino fundamental diante dos desafios apresentados no processo de mediar o uso do inglês de forma consciente e remota.

**Palavras-chave:** Sala de Aula Invertida. Letramento Crítico. Ensino de Inglês.

**ABSTRACT**

The present paper illustrates the possibilities and the challenges of the Critical Literacy and the Flipped Classroom at English classes in a public school during the emergency remote teaching. Data was collected at synchronous and asynchronous classes, through *Whatsapp*, *Canva*, and *Google Meet* digital platforms by means of the research-action. The collected data analysis proved the active participation of the students, as well as their interaction with the language while they considered and debated about their identities and citizenship. With that, this experience made possible new ways of learning in elementary school in view of the challenges presented in the process of mediating the use of English consciously and remotely.

**Keywords:** Flipped Classroom. Critical Literacy. English Teaching.

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé/RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9663-278>. E-mail: [claudiatavares4403@gmail.com](mailto:claudiatavares4403@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Pelotas/RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9044-1031>. E-mail: [gabrielabduarte@gmail.com](mailto:gabrielabduarte@gmail.com).



## 1 INTRODUÇÃO

A língua é utilizada com a finalidade de comunicar-se e traz consigo a posição ideológica de um ou mais grupos sociais. O inglês, por exemplo, pode ainda ser considerado como a língua mais estudada e utilizada para fins de comunicação internacional. Entretanto, a condição do inglês como língua internacional o tornou diluído e hibridizado em muitas culturas, emergindo desta condição novas formas ou concepções dessa língua. Uma destas definições é o inglês como língua adicional baseada nas relações socioculturais, cuja funcionalidade e intencionalidade é que o aprendiz construa relações a partir da(s) língua(s) que já conhece, de forma consciente, aprendendo outra(s) língua(s) por fazer uso dela em seu cotidiano, seja em filmes, músicas, conteúdos digitais, outdoors ou mensagens em camisetas, por exemplo. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA; IRALA, 2014; LEFFA, 2016).

Também, ao se pensar em aulas de inglês como espaços que promovam a percepção de identidades e de cidadania, apresenta-se o Letramento Crítico (LC) como uma abordagem problematizadora e contestatória que compreende a língua como um instrumento de poder e de agenciamento, buscando um repensar e um refazer constante sobre conceitos preestabelecidos. Deste modo, a perspectiva de letramento considerada neste artigo concentra-se nas habilidades de se ler criticamente e de se perceber o que está implícito nos discursos sociais e institucionais, problematizando, questionando o que é previamente estabelecido e oportunizando o engajamento em uma aprendizagem ativa e significativa nas aulas de inglês (FREIRE, 1996; DUBOC, 2011; MONTE-MÓR, 2014).

Contudo, para se chegar a uma aprendizagem que desenvolva habilidades, que possibilitam o pensar e agir criticamente, e que faça sentido no cotidiano dos discentes, as aulas de inglês precisam ser permeadas de ações metodológicas, tais como o aplicar, o analisar e o criar, com contribuições para a formação cidadã. Para tal finalidade, como um elo potencializador ao LC, a Sala de Aula Invertida (SAI) apresenta-se como uma metodologia ativa na modalidade híbrida, que possibilita a organização, a flexibilização e a integração entre tempos e espaços de aprendizagem nas aulas de inglês como Língua Adicional (LA), oportunizando ao docente gerir atividades dinâmicas e interativas (BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; BACICH; MORAN, 2018; BERGMANN, 2018).

Não obstante, o ano de 2020 encontrou-se em um contexto emergencial devido a uma pandemia provocada pela COVID-19. Com as aulas presenciais suspensas, a rotina de estudos e





organização das aulas sofreram um diferencial significativo no cotidiano do docente e do discente, sendo direcionadas para um uso mais intensificado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tais como os dispositivos móveis, notebook, videoaulas, plataformas digitais como o *Google Meet* e o *Whatsapp*, para fins educativos. Desde então, tornou-se tão necessário quanto desafiador aos docentes e aos discentes se adaptarem aos materiais e às metodologias usadas. Consequentemente, tanto a SAI, como abordagem de ensino híbrido, e o LC, como um ensino de perspectiva reflexiva, foram inseridos em uma rotina atípica para o ensino remoto do inglês como LA?

Diante desta problemática, o presente artigo ilustra um recorte de aulas ministradas no ensino remoto em 2020, na rede pública municipal. As aulas foram síncronas e assíncronas, inseridas nas abordagens da SAI e do LC, para a aprendizagem do inglês como LA, com o aporte das TDIC. A investigação em questão tem sua metodologia de pesquisa embasada nos pressupostos da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, tendo em vista o contexto, os instrumentos de coleta de dados e os participantes (TRIPP, 2005; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Portanto, na próxima seção, apresenta-se a definição de inglês como língua adicional, a perspectiva do letramento crítico para o ensino de inglês como língua adicional e, por fim, a sala de aula invertida como metodologia ativa de ensino híbrido para uma aprendizagem ativa e significativa do inglês como LA.

## 2 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (LA)

Segundo Leffa (2006), o termo “língua internacional” é atribuído ao inglês como uma língua que ultrapassa fronteiras com sua hegemonia e é usado como língua-padrão por pessoas de diversas nações entre si. Este *status* foi impulsionado com o fenômeno da globalização, refletindo uma identidade e uma representação dominante no contexto social. Dentro deste quadro, porém, do ponto de vista de um ensino de línguas de abordagem sociocultural, surge a necessidade de se priorizar quais habilidades que se deseja cultivar nos discentes nas aulas de inglês, das quais eles possam encontrar subsídios para acompanhar as rápidas mudanças e demandas sociais trazidas pela globalização e atuar ativa e conscientemente sobre elas (SAVIANI, 2006).

Desta forma, como proposto na ótica sociocultural, a pesquisa neste artigo discute o inglês trabalhado a partir de uma concepção de língua já introduzida ao contexto dos discentes. Na condição de língua adicional, ela passa a apresentar diferentes perspectivas de sentido em seu uso,





fundamentadas em um ensino que proporcione reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos discentes, ampliando espaços de participação em tarefas de interlocução com o mundo que fala inglês (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41).

Consequentemente, o ensino do inglês como LA, construído a partir do conhecimento prévio dos discentes, pode gerar uma aprendizagem mais significativa<sup>3</sup> se associada com temáticas que oportunizem práticas para o uso da língua de forma consciente, pois, quando se discute em organização curricular, se reporta a práticas de sala de aula e no compromisso da escola na formação do cidadão crítico, criativo e atuante no seu próprio mundo (*Ibid.*, 2012, p. 142).

Dito de outro modo, o conceito do inglês como língua adicional (LA) traz a ideia de que o discente constrói relações desta língua de forma consciente, a partir da(s) língua(s) que já conhece, ampliando habilidades não apenas baseadas em estruturas linguísticas, mas também em ações comunicativas para uso em seu próprio contexto. Como aporte a esta construção, o próximo passo consiste em o discente aplicar de forma contínua o inglês em vários aspectos de seu cotidiano, inserindo a língua adicional ao seu repertório linguístico. Esta imersão pode se dar por meio da interação com expressões/palavras em inglês contidas em músicas, em gírias, em vestuários, em jogos de *videogames*, e em outros meios midiáticos caracterizados pela comunicação de massa como a internet, textos em suporte eletrônico, os sites e as redes sociais utilizados pelos discentes. (LEFFA; IRALA, 2014).

Pensando neste aspecto de aulas práticas de inglês, introduzidas em seu contexto e associadas a temáticas que promovam um modo de pensar crítico, criativo e agenciador nos discentes, a próxima seção considera o ensino de inglês como LA interseccionado a uma perspectiva de letramento que possibilita uma aprendizagem de modo significativo e que suscita a curiosidade e a participação deles em situações variadas, demandando o desenvolvimento tanto em competências socioemocionais quanto comunicativas nas práticas sociais.

---

<sup>3</sup> Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 2012, p.13).





## 2.1 Letramento Crítico (LC) como abordagem problematizadora no ensino do inglês como LA

Partindo da concepção de letramento voltado para a prática social (MONTE-MÓR, 2014), o Letramento Crítico pode ser conceituado como um letramento voltado para a problematização, ao questionamento do que já está “pronto”, propiciando o desenvolvimento da consciência crítica para além da mera decodificação. Trata-se de um letramento que engaja “uma educação à luz de questões e dilemas pertinentes da pós-modernidade: a heterogeneidade, o dissenso, a agência” (DUBOC, 2015, p.91).

Em uma similar linha de pensamento na perspectiva crítica quanto ao ensino de línguas, Monte Mór (2014, p.237) salienta que há uma função relacionada à formação de uma cidadania agenciadora que tem pouco foco no processo educativo, a saber, a subjetividade. A autora destaca a subjetividade como o desenvolvimento de independência e ação, que parte da inserção e da inclusão dos discentes às normas sociais vigentes, mas que se expande e se guia pela autonomia, sendo capaz de avaliar criticamente as suas próprias ações, quando necessário, posicionando-se e tornando-se responsável pelas mesmas.

Um letramento voltado para a subjetividade proporciona ao discente desconstruir conceitos e ideologias preestabelecidos como, por exemplo, discordar quanto ao conceito do inglês como uma língua ligada a uma cultura e identidade ‘mais desenvolvida’ em detrimento de outras línguas de culturas ‘menos civilizadas’. Ao assumir este posicionamento quando necessário e ao agir para transformar o que precisa ser mudado, há a valorização do que é diferente.

Concordemente, Duboc (2015, p.106), em relação à heterogeneidade, ao dissenso e à agência no ensino de línguas, destaca que o Letramento Crítico pode servir como um mecanismo de ressignificação pedagógica, pelo qual o docente pode aproveitar as “brechas”, ou momentos de discussão em que surgem questões implícitas e não previstas durante as aulas/atividades propostas, para desenvolver o senso crítico dos discentes. Como exemplo, pode-se pensar na identificação de expressões em inglês aplicadas de forma a homogeneizar e a universalizar aspectos específicos em outras culturas, desconsiderando significações ímpares que constituem diferentes perspectivas em si mesmas. Logo, ela considerou que o LC é necessário para se compreender que uma verdade de hoje pode ser ressignificada de outra forma em outro contexto.

Portanto, estas considerações sobre as aulas de inglês, nesta perspectiva do LC, indicam que o uso da LA, de forma consciente e significativa pelos discentes, pode despertar neles uma mudança



de pensamento e de atitudes tanto para com sua realidade quanto em relação a outras realidades. Contudo, mesmo diante destas propostas teóricas apresentadas, de que forma se pode apreciar mais amplamente o tempo e o espaço, para uma aprendizagem ativa e significativa que desenvolva habilidades de pensamento e agenciamento crítico nas aulas de inglês? Na próxima seção, a Sala de Aula Invertida (SAI) se apresenta como um elo potencializador ao LC nas aulas de inglês de forma dinâmica e interativa nas aulas de inglês como LA.

## 2.2 Sala de Aula Invertida (SAI): metodologia ativa de ensino híbrido para uma aprendizagem ativa e significativa do inglês como LA

Preponderantemente, as metodologias ativas surgem com mais força neste século XXI, como proposta para um suporte pedagógico relevante, a fim de atender demandas interpostas à educação em suas diferentes modalidades, níveis e contextos. Entretanto, para que as metodologias ativas sejam implementadas com êxito à realidade escolar, torna-se imprescindível o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suportes na convergência entre os espaços híbridos de aprendizagem (MORAN, 2018).

O ensino híbrido é definido como equivalente a “(...)uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52). Os autores (*Ibid.*2015) apontam que há várias formas de se ensinar e diferentes formas de se aprender em espaços alternativos, por conseguinte, não há somente uma forma de ensinar, uma só forma de aprender ou só uma forma de saber, em único lugar, como a sala de aula/escola. Inserida nesta lógica de ensino e de aprendizagem de várias formas em espaços alternativos, a SAI, de abordagem híbrida, propõe uma aprendizagem organizada/flexibilizada e dinâmica em horários e espaços invertidos com o aporte das TDIC.

Em outras palavras, a SAI propõe um processo de ensino aprendizagem que se inicia com o estudo prévio da teoria ou da explicação do conteúdo por parte dos discentes. O material prévio pode ser apresentado por meio de vídeos, preferencialmente gravados pelo docente, ou em atividades com base na leitura de textos a ser realizadas em casa pelos discentes, no formato *online*, disponibilizados em ferramentas digitais. Estas considerações prévias são retomadas presencialmente pelo docente em sala de aula por meio de discussões, de resolução de problemas, ao sanar dúvidas,



propiciando o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, de pensamento crítico e de compreensão conceitual (BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016).

Entretanto, com a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas, dando lugar ao ensino remoto. Se antes as TDIC eram contempladas nas metodologias ativas, com atividades remotas, mostram-se aliadas e tem o seu uso intensificado no ensino. Oportunamente, as TDIC inseridas na SAI contribuem para se manter os princípios do ensino híbrido e com foco na aprendizagem invertida, geridas no formato de aulas assíncronas e síncronas<sup>4</sup>, através de plataformas digitais e em domicílio. Ainda que o espaço escolar não tenha feito parte da realização das atividades, entende-se que a aprendizagem híbrida se manteve, visto que elas foram realizadas de modo adaptado em cada contexto, de modo síncrono e assíncrono.

Neste processo de aprendizagem invertida e na condição remota, o docente ainda é o articulador principal do engajamento dos discentes nas atividades, mantendo o ambiente de aprendizagem invertida interativo e dinâmico, com *feedback* imediato entre as atividades síncronas e assíncronas, visto que a avaliação tem como foco educacional a participação dos discentes. Em relação às contribuições da SAI associada às TDIC para a aprendizagem a médio e a longo prazo, os autores Bacich et al (2015, p.56) e Moran (2018, p.13) apontam para perspectivas de um processo de ensino e de aprendizagem mais envolvente, oportunizando uma compreensão mais ampla e domínio sobre os conteúdos por parte dos discentes, e o nível de engajamento deles às aulas (protagonismo).

Assim, a integração da SAI e do LC nas aulas de inglês como LA pode permitir aos discentes o tempo necessário e o espaço para se usar a língua de forma consciente, ao passo que podem construir, de forma crítica, ideias/percepções a partir de assuntos que promovem uma conexão entre sua realidade pessoal com outras realidades, expandindo o conhecimento de si mesmo para se conhecer o outro (cidadania).

Após as considerações da proposta de um ensino de inglês como LA, na abordagem do LC e na perspectiva da SAI, associada às TDIC, neste quadro de ensino remoto, a próxima seção discorre considerações pontuais sobre a metodologia de pesquisa utilizada para a coleta de dados em um cenário específico de pesquisa, bem como os resultados encontrados durante a investigação e a discussão dos resultados no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, **aulas síncronas** definem-se por aquelas que acontecem ao vivo em um ambiente virtual. Por outro lado, **aulas assíncronas** são aquelas em que o docente faz o *upload* de um arquivo de vídeo, preferencialmente gravado por ele, em uma plataforma digital com suas explicações sobre um determinado tema, o qual é retomado nas aulas síncronas como sequência de aprendizagem.







### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Os dados apresentados neste artigo foram coletados a partir da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), cuja ação-investigação, portanto, caracterizou-se por quatro fases: planejar, implementar, descrever e avaliar durante todo o processo (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação aqui apresentada ocorreu nas aulas ministradas para uma turma de 9º ano, de uma instituição da rede municipal, que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental, situada na região da Campanha Gaúcha, bem próxima à fronteira com o Uruguai, onde, portanto, o espanhol e o inglês são as línguas adicionais, ensinadas concomitantes ao ensino da Língua Portuguesa.

A coleta de dados foi conduzida durante quatro meses, no segundo semestre do ano letivo de 2020, durante o período de ensino remoto emergencial. Neste momento, o número de participantes ficou limitado (13) e sua faixa etária variou entre 13 e 15 anos. Os responsáveis pelos alunos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua participação na pesquisa. Neste documento, encontram-se o título, os objetivos da pesquisa e a instituição fomentadora, detalhando o procedimento das aulas síncronas e assíncronas, junto ao esquema de organização dos dias e horários a serem realizadas. Nas transcrições, os participantes foram identificados como “P” para “participante” e enumerados de acordo com a ordem de participação de cada um (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13).

Com as mudanças na rotina nesta instituição, a adaptação para o ensino remoto concentrou-se no uso mais intensificado das TDIC, contemplados como instrumentos que favorecem um ensino inovador, estratégico e participativo nas aulas assíncronas e síncronas. Dentre elas, o uso do dispositivo móvel (celular) foi a ferramenta tecnológica que se mostrou mais acessível no contexto dos participantes. Os discentes utilizaram durante as aulas os seguintes aplicativos: a) *Whatsapp*, para interação docente e discentes nos períodos assíncronos; b) *Google Meet*, para gerir períodos síncronos; e c) *Canva*, para a elaboração das atividades, como a elaboração de *Storyboards*. As interações apresentadas por meio do *Whatsapp* forneceram dados para análise e discussão no formato de imagens, *chat* (excertos), de *prints* e de áudio (transcrições).

Por meio do *Canva*, elaboraram-se atividades, divididas em três eixos específicos: *Identidade*, *Diversidade Cultural* e *Futuro*. Elas contemplaram algumas das estratégias metodológicas propostas pela SAI. Dentre elas estão os vídeos elaborados pela própria docente, usados como suporte pedagógico para fornecer orientações necessárias sobre a temática em estudo e sua relação com a língua adicional a ser estudada com antecedência pelos participantes às aulas síncronas. Por sua vez, havia os







fichamentos dos vídeos e as rubricas, cuja intenção foi o de avaliar o grau de envolvimento e de comprometimento dos participantes nas aulas/atividades que antecedem as aulas síncronas. Da mesma forma, e de modo concomitante, essas aulas/atividades contemplaram o Letramento Crítico, disposto em formatos variados de textos, acompanhados de questões objetivas e subjetivas, e agregado a práticas que concretizam o que estava sendo discutido. O processo de elaboração dessas atividades e da organização de um material digital faz parte da pesquisa desenvolvida pela autora no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Unipampa. Neste artigo, porém, apresentamos dados de aplicação das atividades de apenas duas destas temáticas: *Identidade e Diversidade Cultural*.

Para a temática *Identidade*, o *Storyboard*, intitulado *Who am I?*, teve como objetivo a reunião das informações biográficas básicas de cada participante. Por sua vez, para a temática *Diversidade Cultural*, o *Storyboard*, intitulado *Meeting the other*, buscou refletir as relações entre os participantes ao conhecer algumas peculiaridades de seus colegas e cultivar valores de respeito e compreensão à diversidade. Ao final de cada temática, com base nas considerações e percepções obtidas pelos discentes, foi elaborado um *Storyboard* através do *Canva*.

Na próxima seção, são analisados os dados que consistem na interação dos discentes nas aulas síncronas e assíncronas, via *Whatsapp*, *Google Meet* e *Canva*, com o intuito de demonstrar como o LC foi trabalhado nas aulas de inglês como LA a partir de uma metodologia ativa, a SAI.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

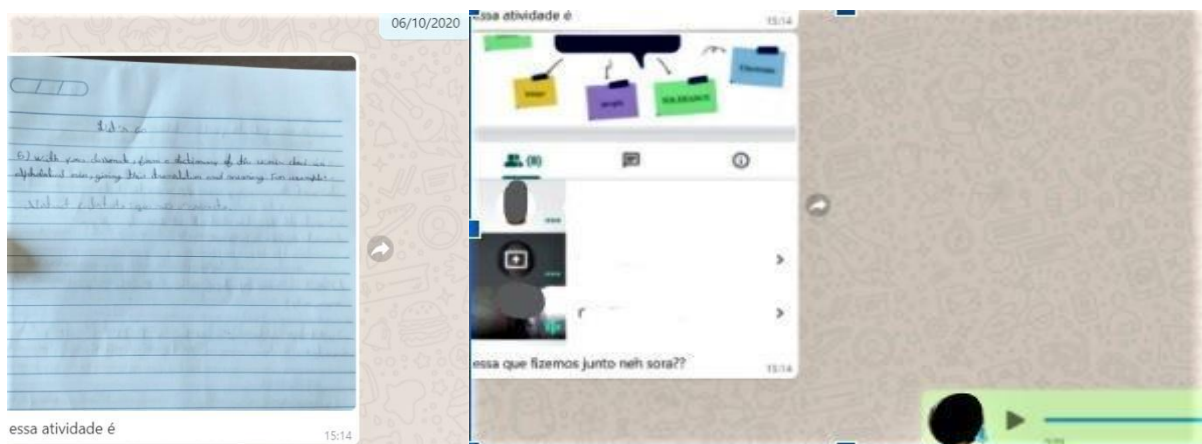
Nesta seção, apresentam-se os dados coletados a partir das interações que ocorreram na pesquisa no formato de imagens, de *prints* e de áudios, e na discussão destes baseando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos, conforme retratados na seção 2.

Inicialmente, foi criado um grupo na plataforma *Whatsapp* com os 13 participantes da pesquisa em 2020, com a finalidade de gerir os períodos assíncronos voltados para os seus estudos conceituais prévios, sendo estes períodos organizados com horários definidos para atendimento coletivo via *chats* no grupo ou de forma privada com a docente, de acordo com a necessidade de cada discente.

Abaixo, ilustramos uma busca de atendimento por uma participante, em período assíncrono, pelo privado, via *Whatsapp*:



**Figuras 1 e 2:** Chat no *Whatsapp* entre docente e participante (06/10/2020, às 15h14)



Fonte: *prints* extraídos do *WhatsApp*

Pelo *Whatsapp*, a participante P3 fez uso de um *print* da atividade em questão (*Let's go!*), como forma de esclarecer a sua dúvida (*/essa atividade é/*), ou seja, ela queria informações sobre quais vocábulos em inglês deveria pesquisar, se poderia ser os considerados no Mapa Mental referente à aula síncrona anterior (*/essa que fizemos junto (sic) né sora??/*). Logo em seguida, a docente responde-lhe, assertivamente, apresentando possibilidades de se pesquisar outros vocábulos considerados durante a temática, conforme mostrado pela transcrição do áudio: “Se quiser, pode ser sim! Vai tirar maior proveito do que consideramos! [...] Mas, podem ser também com outras palavras que você encontrar no decorrer da temática!”

Em outro momento, o *Whatsapp* foi usado para que a participante P2 compartilhasse o registro de suas atividades, conforme a imagem abaixo demonstra:

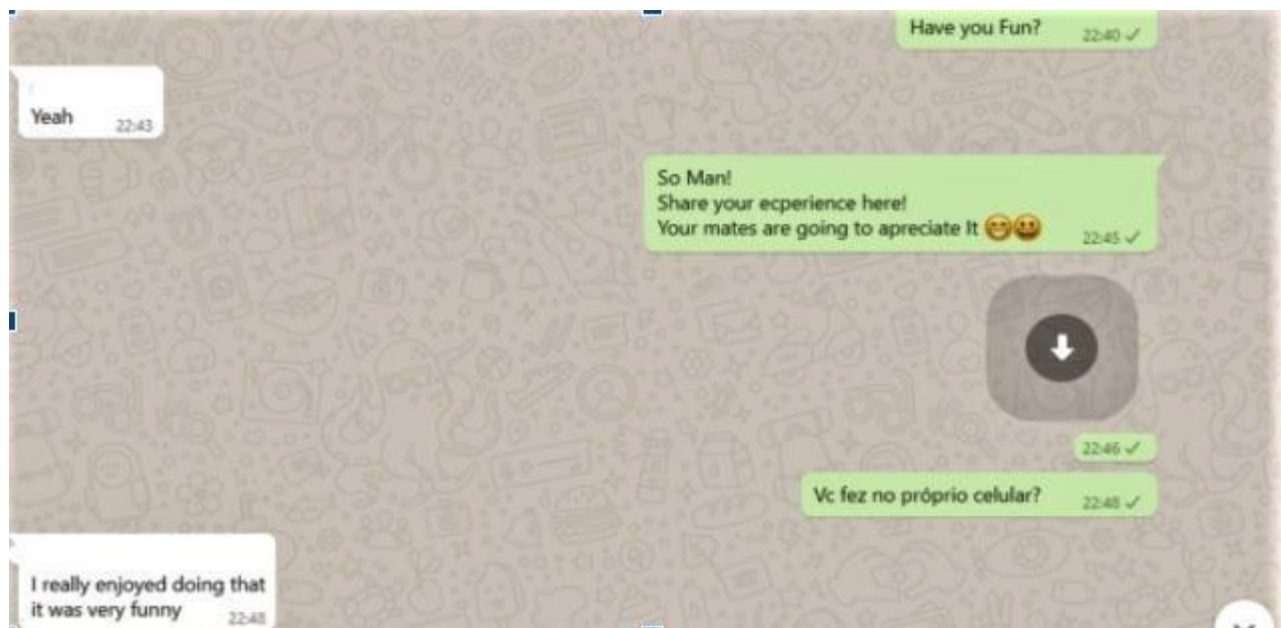


**Figura 3:** Atividade compartilhada no grupo do *Whatsapp* (03/11/2020)

Fonte: print extraído do *WhatsApp*

Também, à medida que alguns participantes se apropriaram dos conteúdos em inglês e os relacionaram com expressões ou palavras já conhecidas no seu cotidiano, começaram a aplicar a língua gradativamente por meio desta plataforma, manifestando habilidades iniciais para comunicação. A exemplo disso, em um dado momento do atendimento assíncrono no grupo, a docente indagou, em inglês, ao participante P1, qual foi a sensação que teve ao elaborar sua produção autoral no celular. Ele sentiu-se à vontade e respondeu-a em inglês, como se vê na figura abaixo:

Figura 5: O uso do inglês como LA (13/09/2020)



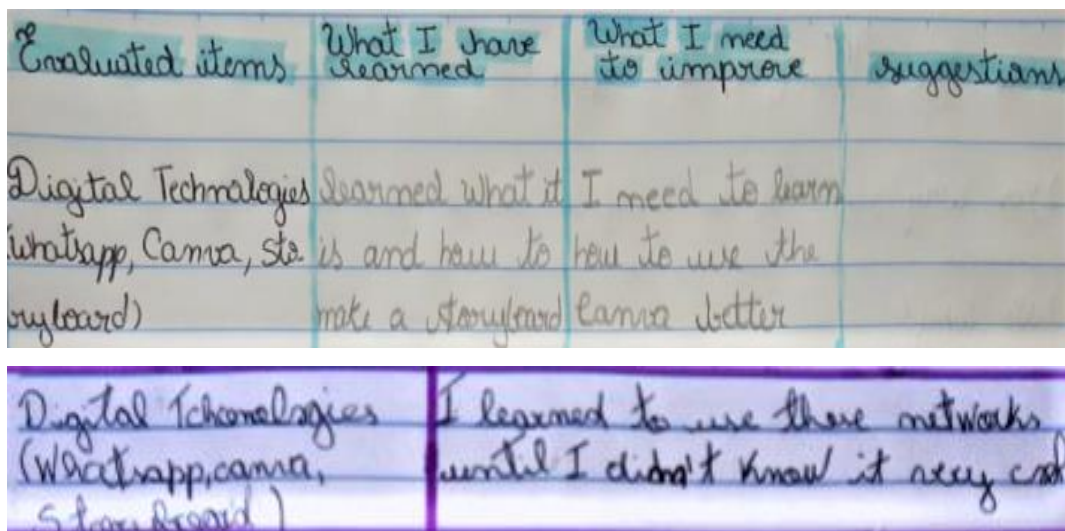
Fonte: print extraído do *WhatsApp*

Esta resposta espontânea, que traduzida quer dizer “*Eu realmente gostei de fazer isto/Foi muito divertido*”, indica que o discente P1 passou a construir relações com a língua de forma consciente, despontando habilidades iniciais em ações comunicativas para uso neste contexto virtual e inserindo-a ao seu repertório linguístico. Além disso, houve uma breve relação de parceria entre a professora e os alunos por meio do *WhatsApp*, também visto como um espaço de aprendizagem que oportunizou compartilhar uma experiência prazerosa como parte de sua aprendizagem (LEFFA; IRALA, 2014)

Junto a este exemplo, outro dado do uso do inglês como língua adicional evidenciou-se no compartilhamento em que duas participantes fizeram de uma das rubricas das atividades, via *WhatsApp*, que trazia critérios utilizados como instrumento avaliativo ao final de cada temática. Em um dos critérios, sobre o uso das plataformas digitais nas aulas remotas, as participantes P4 e P8 escolheram avaliá-los em inglês, visto que a atividade permitia responder também em português, conforme pode se ver nas figuras abaixo, extraídas de uma das rubricas das atividades:



**Figuras 6 e 7:** O inglês como LA refletido em uma rubrica (14/09/2020 e 22/10/2020)



Fonte: prints extraídos do WhatsApp

Em ambos os dados, esta iniciativa no uso do inglês como LA, por parte dos envolvidos acima, indica uma aquisição de habilidades, não apenas baseadas em estruturas linguísticas, mas também em ações comunicativas para uso em seu próprio contexto (*Ibidem*, 2014).

Outro aporte digital adicional utilizado foi a plataforma do *Google Meet*. Esta serviu para gerir as aulas síncronas com duração de aproximadamente 50 minutos, propiciando momentos para reflexão e questionamentos dos discentes e estimulando-os a pensar com criticidade sobre si mesmos e sobre valores multiculturais. Mediadas pela docente, via *Google Meet*, estas temáticas abordadas suscitaram um ensino de inglês em uma perspectiva crítica, inserida na SAI e adaptada ao ensino remoto, visto que esta metodologia ativa contemplou o questionamento e a (des)construção de conceitos, potencializando o processo de aprendizagem a partir do Letramento Crítico.

Ao tratar inicialmente da temática *Identidade*, durante a apresentação do material digital, elaborado pela docente, em uma das aulas síncronas nº 01 via *Google Meet* (04/08/2020), foi explorado o conhecimento prévio dos participantes sobre o que seria o Autoconhecimento (*Self-Knowledge*) e algumas percepções pontuais, tanto na língua materna quanto na língua adicional, foram trazidas, por escrito, pelas participantes P5, P6 e P7, na respectiva ordem: “*For me self-knowledge is knowing everything about me, my wants, feelings, characteristics and others*”; “É a pessoa (*sic*) que se ama e não (*sic*) liga para o que os outros dizem”; e, “É saber o que eu quero?”.





Tais percepções revelam o nível de compreensão sobre a temática em que cada participante se encontrava. A discente P5 demonstrou uma considerável desenvoltura em sua conceituação e no uso do inglês como LA por detalhar o que envolvia o Autoconhecimento (“meus desejos, sentimentos, características e outros”). Por sua vez, a P6 foi mais sucinta e pontual em sua resposta, ao compreender o que envolve o Autoconhecimento: amor próprio e atitude. Por outro lado, a P7 expressou-se com incerteza ou insegurança (está ‘certo ou errado?’), demonstrando, possivelmente, pouco conhecimento sobre a temática. Além disso, estes dados demonstraram a relevância do Letramento Crítico nas aulas de inglês como LA, a qual, segundo Monte Mór (2014), pode contribuir tanto para aprofundar temas importantes quanto para desenvolver consideravelmente a independência e a autonomia dos discentes, à medida que se posicionam de forma crítica diante delas em momentos que se exige isso.

Na temática seguinte, *Diversidade Cultural*, em uma aula síncrona apresentada via *Google Meet*, a docente trouxe à tona, em uma das atividades, um texto no formato de nuvem de ideias/palavras. Após breve consideração sobre o formato e o objetivo de uma nuvem de ideias, a docente pediu que cada participante escolhesse uma palavra em inglês inserida no texto referente à temática em questão e a colocasse no Mapa Mental. Após isso, a docente levantou as seguintes questões: “O que significa esta palavra? Já a ouviu antes?” Como o autoconhecimento pode te ajudar a fazer isso?” Neste momento, quando a participante P5 elencou um dos valores em inglês referentes à temática, como *tolerance*, sua resposta de forma oral foi: “Acho que é ter respeito pelo jeito que os outros são e não dar bola pro que outros falam!”. A participante P8, em seguida, fez contribuições adicionais: “É saber as diferenças um do outro e respeitar”. “O que eu não quero pra mim não vou fazer pro outro”.

Logo, este último excerto reflete novamente, segundo a colocação de Monte Mór (2014), de que o exercício do LC nas aulas de inglês como LA contribuiu para um posicionamento mais crítico desta participante, pavimentando um agir para transformar o que precisa ser mudado, como parte de seu desenvolvimento para independência e ação, que pode se expandir e se guiar pela autonomia, ao valorizar o que é diferente e se tornar responsável por suas decisões em relação às normas sociais vigentes.

Na sequência da mesma aula síncrona via *Google Meet*, a própria docente elencou um outro vocábulo provindo da mesma nuvem de palavras (*rainbow*) e colocou-o no Mapa Mental, como parte do conceito de *Diversidade Cultural*, e que retomava a palavra anterior (*tolerance*), com o intuito de trazer mais uma provocação para o grupo.



Figura 8: Aula Síncrona nº 8/ Diversidade Cultural (22/09/2020)



Fonte: prints extraídos do WhatsApp

Após explorar sua semântica (arco-íris), com a mediação da docente, outras inferências foram realizadas em relação à palavra e à temática em questão, conduzindo até o momento crucial, a questão de gênero. Durante a discussão sobre a questão de gênero, um fator interessante foi que os discentes não se sentiram inibidos. Antes, oralmente, se posicionaram de uma forma natural diante dos questionamentos, despontando seu pensamento reflexivo, como demonstrado nos excertos abaixo:

**Docente:**/Como as cores do arco-íris, as pessoas são iguais em suas formas ou características?... Pensam do mesmo jeito?... As pessoas têm a mesma opção sexual?/**Todos:** /Não!/**Docente:**/Já que em muitos momentos trabalhamos e estudamos juntos a pessoas com diferenças de gênero, o que é preciso valorizar em cada um?/**P6:**/o caráter./ **P7:**/a sabedoria./**Docente:**/E se fosse alguém bem próximo a vocês?/**P10:**/Tem que respeitar!/**P8:** /Eu apoiaria./

Como visto aqui, o *Google Meet* foi um espaço para a reflexão crítica no ensino de inglês como LA, ao considerar vocábulos derivados da temática *Diversidade Cultural* nesta língua, possibilitando aprofundá-la de uma forma que fosse ao encontro do interesse e do contexto dos discentes. Além disso, foi possível conduzi-los de forma mais implícita tanto para momentos de subjetividade, na perspectiva do LC, sobre a questão de gênero, quanto de interatividade, na perspectiva da SAI, no ambiente síncrono de aprendizagem.





De fato, neste processo de aprendizagem, pode-se afirmar que o *Google Meet* proporcionou um elo potencializador entre SAI e LC nas aulas de inglês: *o tempo organizado de forma síncrona, à aplicação do que foi estudado e à análise crítica de conceitos*, propiciando aos participantes se apropriarem de ações, tais como: explorar, interagir, pensar para construir conceitos antes despercebidos ou preconcebidos no cotidiano deles, e refletir sobre essas ideias em suas produções autorais (JORDÃO, 2013; MONTE-MÓR, 2014; DUBOC, 2015; BERGMANN, 2018).

Por fim, considerou-se o *Canva* como um aporte digital que oportunizou meios criativos para a realização das aulas de inglês como LA. Com esta finalidade, inicialmente, o *Canva* foi usado como suporte textual na elaboração das atividades, as quais refletiam as perspectivas da SAI (aulas síncronas e assíncronas) e do LC. Durante as aulas síncronas, esse recurso foi utilizado como um instrumento para fornecer estratégias didáticas adaptadas para uma aprendizagem significativa e para estimular a criatividade dos participantes em suas produções autorais nas aulas de inglês como LA. Dentre os *designs* gráficos contidos no *Canva*, derivados de diversos recursos visuais, três deles recebem destaque neste artigo: o Mapa Mental e Organizadores Gráficos, como o *Landscape Plan*, e o *Storyboard*.

Como já mencionado anteriormente, em um dos momentos síncronos via *Google Meet*, um dos recursos do *Canva*, o *Mapa Mental*, foi imprescindível ao contemplar o LC em questões implícitas na temática *Diversidade Cultural*, como a questão do gênero, envolvendo ativamente os participantes na construção do conceito em torno dela, ao passo que exploravam a semântica das palavras relacionadas em inglês, inserindo-as em seu repertório (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Já em outro momento síncrono via *Google Meet* (27/10/2020), um dos recursos de organizador gráfico do *Canva*, como o *Landscape Plan*, foi utilizado em uma atividade de *brainstorming* para retomar uma atividade assíncrona estudada previamente pelos discentes, com a finalidade de se aplicar estruturas dos *Wh Questions* em situações do cotidiano, contemplando o ensino de inglês como LA. Ao final da aula, indagou-se a opinião dos participantes acerca do recurso do *Canva* usado para conduzir o conteúdo na aula de inglês aplicado em seu cotidiano. Como resposta, os participantes P11 e P12 evidenciaram, oralmente, suas reações da seguinte forma: “Foi legal! Ficou *show*! Deu pra entender mais palavras!” Agora entendi mais a matéria. Podia fazer mais assim, (*sic*)sora”! Estes dados indicam que, apesar da contribuição que tais recursos tecnológicos proporcionam, tanto às aulas de inglês como LA, quanto para a aplicação da SAI no ensino remoto, a docente foi a articuladora entre estes elementos citados, a fim de se manter a interação e o engajamento dos discentes em uma aprendizagem significativa (MORAN, 2018).





Neste organizador gráfico, ao final de cada temática considerada, os participantes reuniram suas percepções com base em suas reflexões feitas ao longo da temática, contemplando o LC, e habilidades comunicativas adquiridas nas aulas de inglês como LA, organizadas em síncronas e em assíncronas na perspectiva da SAI (LEFFA: IRALA, 2014; DUBOC, 2015; BERGMANN: SAMS, 2016).

Mediante os dados apresentados, foi possível perceber que as TDIC mediaram possibilidades e perspectivas para o ensino remoto nas aulas de inglês como LA, que variaram desde a disposição de um material didático no formato digital, na perspectiva do LC e da SAI para as aulas síncronas e assíncronas; a interatividade entre docente e discentes por meio de plataformas digitais, tais como o *Whatsapp* e o *Google Meet*; até a performance autoral dos discentes no formato de *Storyboard* através do *Canva*, contemplando as reflexões através das temáticas a partir do LC, e, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo discente como parte de sua autonomia.

Entretanto, alguns percalços desafiaram a linearidade da pesquisa inserida nesta realidade escolar da rede pública municipal, considerando a apreensão e a resistência por parte dos participantes diante de uma proposta nova e diferente na aprendizagem da língua, no direcionamento das TDIC para fins de estudos, desacomodando-os de sua rotina passiva para uma postura de protagonistas de sua aprendizagem.

Também, ao passo que a maioria dos participantes permitiram se desenvolver a cada proposta de atividades, houve alguns participantes que não as desenvolveram em sua totalidade, sendo também o grau de maturidade outro fator determinante neste processo. Além destes, houve, em alguns momentos, a falta de uma estrutura tecnológica mais favorável e adequada, como uma boa rede de conexão e de dispositivos necessários, para que todos estivessem presentes às aulas síncronas, necessitando, por parte da docente, fazer ajustes quanto à organização de horários de estudos alternativos e estabelecer outras formas de conexão colaborativa para os que não puderam participar.

Apesar disso, é importante repensarmos, neste aspecto da aquisição do inglês como LA, o papel do docente como mediador, não só ao articular entre uma metodologia de ensino e recursos digitais, mas o de incentivar seus discentes em todo o processo de aprendizagem de uma forma ativa e significativa. Em outras palavras, partindo das necessidades, dificuldades, habilidades e interesses dos participantes no processo, a mediação docente suavizou a transição de uma postura passiva de aprender para uma proposta nova, diferente e personalizada de aprendizagem do inglês, segundo o



ritmo e o tempo de cada um, agregando-lhes uma medida considerável de autonomia em seus estudos.

A seguir, apresentamos as reflexões finais da pesquisa apresentada neste artigo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que se apresentaram durante o ensino remoto conduziram, como experiência representada na discussão dos dados, a possibilidades de um ensino inovador para as aulas de inglês na rede pública, de forma contextualizada, significativa na aprendizagem dos discentes e com o uso da língua adicional mais próximo de suas ações no cotidiano.

Junto a isso, percebem-se possibilidades, por meio da aplicação da SAI e do LC, para momentos de reflexão e de pensamento crítico dos participantes, de interação dos discentes com a língua, e de espaços para usá-la pontualmente ao expressarem percepções de suas identidades e da valorização da diversidade em seu contexto, quer por escrito quer oralmente. Além disso, o contato dos participantes com as TDIC, voltadas para uma rotina de estudos nas aulas de inglês, pavimentou a eles oportunidades de desenvolverem outras competências essenciais à vida, tais como a paciência, a persistência e a criatividade em suas atividades.

Portanto, espera-se que os resultados apresentados neste artigo possam demonstrar caminhos para se pensar a organização de aulas de inglês com maior interatividade, a partir de temáticas e o uso consciente da língua; para se pensar o papel do docente como mediador e como este pode se renovar para inovar suas práticas, especialmente em um momento de ensino remoto; e, por fim, para se pensar na formação dos discentes, como protagonistas em potencial de sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. **LTC**, Rio de Janeiro, 2016.

DUBOC, A.P.M. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. **Paco Editorial**, Jundiaí, 2015.





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

LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. **EDUCAT**, Pelotas, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V.B. (org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. **EDUCAT**, Pelotas, 2014. p. 21-48.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. **Pontes Editores**, Campinas, 2016. p. 365-386.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In*: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (org.). Tendências contemporâneas no ensino de inglês. **Kaygangue**, p. 10-25, 2006.

MONTE-MÓR, W. Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: expandindo visões sobre a "diferença" (USP). **Polifonia**, v. 21, p. 234-253, 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. **Penso**, Porto Alegre, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: teoria e textos complementares. **Editora Livraria da Física**, São Paulo, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. **Edelbra**, Erechim, 2012.

SAVIANI, D. Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. **Autores Associados**, Campinas, 6. ed., 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

*Artigo recebido em: 29/03/2021*

*Artigo aprovado em: 13/10/2021*

*Artigo publicado em: 08/12/2021*

#### COMO CITAR

TAVARES, C.; DUARTE, G. B. Sala de Aula Invertida e Letramento Crítico nas aulas de inglês: uma experiência de ensino remoto emergencial. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-19, e02128, 2021.

