



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

**A VIDEOAULA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA PARAÍBA A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO (CRIA)**

João Pessoa
2022

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

**A VIDEOAULA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA PARAÍBA A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO (CRIA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Mariana Lins Escarpinete

**João Pessoa
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C871v Coutinho, Elielma Carneiro.

Videoaula como metodologia de ensino para aulas de língua inglesa em uma escola pública estadual na Paraíba a partir da experiência em um programa bilíngue em construção (CRIA) / Elielma Carneiro Coutinho. - João Pessoa, 2022.
90 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua inglesa. 2. Ensino fundamental - Anos iniciais. 3. Ensino bilíngue. 4. Metodologia ativa. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 811.111(043)

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

**A VIDEOAULA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA AULAS DE
LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA PARAÍBA A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA BILÍNGUE EM
CONSTRUÇÃO (CRIA)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguística e Ensino, da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito
parcial para à obtenção do título de
Mestre em Linguística.

Orientadora: Mariana Lins Escarpinete

Aprovada em: 13 / 09 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariana Lins Escarpinete (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (Membro interno)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Thiago Magno de Carvalho Costa (Membro externo)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Emitido em 13/09/2022

FOLHA Nº 3145057/2022 - MPLE
(11.01.15.59)

(Nº do Documento: 3145057)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/11/2022 08:59)
THIAGO MAGNO DE CARVALHO COSTA
SECRETARIO EXECUTIVO
4574937

(Assinado digitalmente em 28/11/2022 22:05)
MARIANA LINS ESCARPINETE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3145057

(Assinado digitalmente em 30/11/2022 23:57)
THIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1701396

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **3145057**, ano: **2022**, documento (espécie): **FOLHA**, data de emissão: **28/11/2022** e o código de verificação: **9d6f1a1e12**

A minha família, pelo amor, dedicação
e companheirismo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os que colaboraram para a realização desde trabalho:

A Deus, por ser a luz da minha vida, pela proteção de cada dia e por ser o meu refúgio.

Aos meus pais, Edvaldo e Célia, e irmão, Elielson, por todo amor, carinho e dedicação, por serem minha inspiração e me apoiarem sempre. Ao meu noivo, Gabriel, pelo amor, companheirismo e parceria diária. Obrigada por sempre me fazer acreditar que sou capaz e vibrar comigo a cada conquista. A vocês, todo o meu amor e gratidão.

À Professora Mariana Escarpinete, minha orientadora nesta pesquisa, quero expressar minha gratidão e carinho. Obrigada pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e por trazer seu olhar que tanto enriqueceu este trabalho. Serei sempre grata!

A minha amiga Isabela Nogueira, por ser minha dupla no mestrado e compartilhar comigo as alegrias e angústia dessa jornada acadêmica. Obrigada pelo carinho e cuidado de sempre, amiga!

As ex-coordenadoras de Língua Inglesa do CRIA, Ketlen e Gabriela, e a toda a equipe da escola CRIA Capistrano de Abreu, em especial a gestão, que sempre me apoiaram e incentivaram para a realização deste mestrado. Gratidão!

Aos professores, Tiago Rodrigues e Thiago Costa, por aceitarem prontamente o convite para participarem da minha banca de qualificação e trazerem suas contribuições generosas e cuidadosas para este trabalho, meu muito obrigada!

Aos docentes do Mestrado profissional em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, por toda a dedicação, mesmo em um período de pandemia, pela convivência harmoniosa, pelas trocas de conhecimento e experiências e principalmente pelo incentivo a formação continuada de professores que, sem dúvida, fará toda diferença em nossas vidas. Minha gratidão!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

O Ensino de um idioma como a Língua Inglesa (LI), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pressupõe, ao agir docente, a constante reflexão sobre a prática em si, visto que a realidade em sala de aula é permeada por inúmeras particularidades. No ano de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, coronavírus, a partir de então, foi preciso encontrar formas de seguir com a educação, apesar das adversidades, levando em consideração as novas particularidades. Assim, as aulas remotas passaram a substituir as aulas presenciais, fazendo com que os alunos pudessem estudar em casa através de seus aparelhos celulares ou computadores. Frente a esse cenário de ressignificação das aulas que repercutiram diretamente na lógica de atuação dos professores, em especial, da educação pública, objetivamos refletir e elaborar uma metodologia nas aulas de Língua Inglesa em uma escola pública estadual na Paraíba a partir da experiência em um projeto bilíngue em construção. A partir dessa base, de forma específica, intui-se: (i) descrever a sequência metodológica das aulas de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ensino remoto; (ii) apresentar o mecanismo de videoaula elaborado a partir da necessidade insurgente nesse contexto e (iii) demonstrar como se constrói a videoaula enquanto sugestiva para a prática docente em Língua Estrangeira. Além disso, buscamos, ainda, dialogar sobre a produtividade da metodologia expandida tanto para o ensino remoto como a sua aplicabilidade para o presencial ou híbrido. Para isso, a atenção se dá na perspectiva teórico-pedagógica da metodologia ativa da sala de aula invertida, em inglês, *Flipped classroom* (ALMEIDA, 2018; LEFFA, DUARTE e ALDA, 2016; BERGMANN E SAMS, 2018), uma vez que, apresentaremos o mecanismo videoaula que se consolida enquanto possibilidade de desenvolvimento de um projeto de ensino a distância em razão do quadro epidemiológico em questão. Para além, utilizamos como aporte teórico estudos sobre o cenário do Ensino bilíngue (WEI, 2000; MEGALE, 2005, 2018, 2019) e ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I (NORTE, JUNIOR E SCHÜNZEN, 2013; COUTINHO, 2017), evidenciando ainda as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (PAIVA E MURTA, 2020; GOMES, CARVALHO E MAIA, 2020). Dessa forma, entendemos como justificativa que esse modelo estruturado e ajustável apresentado neste trabalho dissertativo tem potencial de contribuição para o exercício de professores e pesquisadores, visto que pode ser adaptado a diferentes realidades de ensino, expandindo a aprendizagem de uma Língua Estrangeira na Educação Básica.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino Fundamental anos iniciais. Ensino Bilíngue. Metodologia ativa.

ABSTRACT

Since the reality in the classroom is permeated by numerous particularities, the teaching of a language, such as the English Language in Elementary School, presupposes, to teacher action, the constant reflection on the practice itself. In the year 2020, the world was surprised by the pandemic of Covid-19, or coronavirus, and it was necessary to find ways to continue with education, despite the adversities, considering the new particularities. Thus, remote classes began to replace face-to-face classes, allowing students to study from home through their smartphones or computers. Once the scenario of the resignification of classes has been planted it directly reperculated on the logic of teachers' performance, especially in public education. So, we aim the reflection and elaboration of a methodology in English language classes, in a state public school in Paraíba, from the experience in a bilingual project under construction. From this base, in a specific way, we intend: (i) to describe the methodological sequence of English Language classes in Elementary School in the context of remote teaching; (ii) to present the video class mechanism elaborated from the insurgent need of the context and (iii) to demonstrate how the video class is constructed as suggestive for Foreign Languages (FL) in teaching practice. Furthermore, we seek to discuss the productivity of the expanded methodology for remote teaching and its applicability to face-to-face or hybrid teaching. For this, the focus is on the theoretical-pedagogical perspective of the active methodology of the flipped classroom (ALMEIDA, 2018; LEFFA, DUARTE e ALDA, 2016; BERGMANN E SAMS, 2018) since we will present the video lesson mechanism which is consolidated as a possibility of developing a distance learning project due to the current epidemiological situation. In addition, we used as theoretical support studies on the scenario of bilingual education (WEI, 2000; MEGALE, 2005, 2018, 2019) and the teaching of English in Elementary School level (NORTE, JUNIOR AND SCHÜNZEN, 2013; COUTINHO, 2017), also highlighting the Information and Communications Technology (ICT), (PAIVA E MURTA, 2020; GOMES, CARVALHO E MAIA, 2020). In this way, we understand as a justification that this structured and adjustable model presented in this dissertation has the potential to contribute to the work of teachers and researchers, since it can be adapted to different teaching realities, expanding the learning of a foreign Language in Basic Education.

Keywords: English language. Elementary School. Bilingual Education. Active methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Níveis de referência comuns (escala global)	41
Figura 1 – Educação bilíngue em Cambridge	21
Quadro 2 – Questionário norteador do professor	66
Figura 2 – Sala de aula invertida	57
Quadro 3 – Checklist de elaboração/preparação	67
Quadro 4 – Orientações para preparação do vídeo da SAI	69
Quadro 5 – Síntese de aplicação	73
Quadro 6 – Questionário norteador do professor respondido	73
Quadro 7 – Roteiro de Gravação	76
Quadro 8 – Aplicação do modelo	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	<i>Common European Framework for Languages</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIA	Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I (anos Iniciais)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAI	Sala de Aula Invertida
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO DO INGLÊS E O BILINGUISMO: UM PANORAMA GLOBAL E NACIONAL	18
2.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CENÁRIO INTERNACIONAL	20
2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	28
2.2.1 Legislação que rege o ensino bilíngue no Brasil	30
2.2.2 Escola bilíngue, escolas internacionais ou escola com aulas de línguas adicionais? Afinal, como diferenciar?	32
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
2.3.1 Pedagogos ou licenciados em letras-inglês?.....	38
3 O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PANORAMA GERAL.....	45
3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	45
3.2 PARTICULARIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
3.3 ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO....	49
3.4 ESCOLHAS PEDAGÓGICAS: EVIDENCIANDO AS TIDCS.....	51
4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO REMOTO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL	55
4.1 METODOLOGIA ATIVA E AULA DE INGLÊS: FLIPPED CLASSROOM	55
4.2 EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INOVAÇÃO DA APRENDIZAGEM (CRIA): ENSINO A PARTIR DA REALIDADE DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS	59
4.2.1 Relato de vivência: entendendo o CRIA	60
4.2.2 Salas de aula virtuais	62
4.2.3 Ferramentas de ensino: FOCO NA VIDEOAULA	63

5 A ELABORAÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO: UM MODELO ESTRUTURADO POSSÍVEL	66
5.1 CONSTRUÇÃO DO MODELO EM PERSPECTIVA: ELABORAÇÃO	66
5.1.1 Antes da aula	67
5.1.2 Durante a aula	70
5.1.3 Pós-aula	71
5.2 EXPLICAÇÃO DO MODELO EM PERSPECTIVA: APLICAÇÃO	72
5.2.1 Antes da aula	73
5.2.1.1 Roteiro de gravação da videoaula.....	75
5.2.2 Durante a aula	77
5.2.3 Pós-aula	78
5.3 APLICABILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO REMOTO/HÍBRIDO/PRESENCIAL	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Atividade 1: <i>Mentimeter Word Cloud</i>	88
APÊNDICE B – Atividade 2: <i>Jamboard</i>	88
APÊNDICE C – Encaminhamento pós-aula: <i>Wordwall game</i>	89
APÊNDICE D – Videoaula.....	92

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus fez o mundo parar frente a periculosidade da doença. A educação, no entanto, não podia parar e, por isso, foi preciso pensar formas de adaptação para que as aulas continuassem, e que os eventuais prejuízos no processo de ensino e aprendizagem de milhares de alunos ao redor do mundo fossem minimizados. Com isso, o ensino remoto emergencial foi instituído para, de certa forma, substituir o ensino presencial.

A sala de aula se reconfigurou e ganhou novos espaços. A escola, que integra os diversos espaços de sociointeração do sujeito, amplificou-se, gerando uma angústia não só no aluno, mas também no professor. A autonomia que se buscava para os alunos em passos progressivos, com a pandemia, acabou por ser algo abruptamente imposta, ou seja, a pandemia forçou um novo comportamento educacional. Diante dessas constatações, o instrumento videoaula e o modelo construído neste trabalho dissertativo serve como uma proposta a auxiliar o aluno e o professor nesse novo contexto de ensino, visto que o autodidatismo não fazia parte da realidade de milhares de alunos.

Frente a esse cenário, este trabalho se situa na construção de um instrumento de aprendizagem na realidade de um projeto bilíngue em construção nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no estado da Paraíba. Para isso, estabelece diálogo com diferentes teorias que embasam as temáticas do Ensino Bilíngue (WEI, 2000; MEGALE, 2005, 2018, 2019; GOLDMEYER e CARDOSO, 2020), do Ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (NORTE, JUNIOR E SCHÜNZEN, 2013; COUTINHO, 2017) e Metodologia Ativa, *Flipped classroom*, (ALMEIDA, 2018; LEFFA, DUARTE e ALDA 2016; BERGMANN e SAMS, 2018). Contamos ainda com contribuições acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (PAIVA e MURTA, 2020; GOMES, CARVALHO E MAIA, 2020) e do parecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), entre outras.

Nessa seara, buscaremos atingir o objetivo geral deste trabalho dissertativo que é a elaboração de uma metodologia nas aulas de Língua Inglesa em uma escola pública estadual na Paraíba, a partir da experiência em um projeto bilíngue em construção. E como objetivos específicos: descrever a sequência metodológica das aulas de Língua Inglesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do

ensino remoto; apresentar o mecanismo de videoaula elaborado a partir da necessidade insurgente no ensino remoto; demonstrar como se constrói a videoaula enquanto sugestiva para a prática docente em Língua Estrangeira¹; e refletir sobre a produtividade da metodologia desenvolvida tanto para o ensino remoto quanto para o presencial.

Como justificativa, entendemos que, frente à realidade do ensino remoto emergencial, vários desafios surgiram, dentre eles a necessidade de desenvolvimento de estratégias para as aulas remotas por meio de aplicativos e plataformas virtuais como o *WhatsApp*, *Google Meet*, entre outros. Assim, encontrar um instrumento de aprendizagem eficiente e que se adequasse às particularidades envolvidas nesse ensino se tornou uma necessidade premente, uma vez que nem todos os alunos tinham condições de participar de aulas síncronas e precisavam ter acesso aos mesmos conteúdos.

A presente pesquisa se propõe a demonstrar a construção de um instrumento de aprendizagem, a videoaula, utilizado em aulas remotas de Língua Inglesa (LI), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que diante da angústia gerada pelas mudanças que a pandemia trouxe, se coloca como uma possível solução. Tal instrumento pedagógico visa atender as especificidades dessa área de atuação, funcionando como um vídeo introdutório para os alunos que participam das aulas síncronas e como aula para os alunos que só podem participar de forma assíncrona, tornando-se, assim, subsídio para professores, gestores e pesquisadores no contexto do ensino remoto, ensino híbrido e presencial.

O interesse pelo desenvolvimento desse recurso de aprendizagem para o ensino de Língua Inglesa surgiu a partir das necessidades encontradas pela pesquisadora, visto que a mesma se deparou com inúmeros desafios ao dar início as aulas de LI no ensino remoto, como por exemplo, os alunos que não tinham acesso à internet, não tinham aparelhos celulares, ou ainda que não conseguiam participar das aulas, pois os pais saíam e levavam o aparelho para o trabalho, entre outras situações que dificultavam a participação dos alunos. Outro fator de motivação para o

¹A BNCC, quando escolhe o termo Língua Adicional, não impõe uma mudança de terminologia e sim dá uma sugestão. Dessa forma, neste trabalho também será utilizado o termo Língua Estrangeira pela adesão/compreensão nos diferentes espaços de uso da palavra. Além disso, não é objetivo do trabalho tecer uma discussão a respeito das diversas terminologias vigentes.

desenvolvimento desse recurso veio a partir da experiência no Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), um programa do Governo Estadual da Paraíba que busca inovar nas práticas educativas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a partir das experiências e compreensão da realidade, foi possível refletir acerca dos pontos que precisavam de adaptações para chegar a um modelo ajustável que pudesse ser usado não só nas aulas de Língua, mas em outras disciplinas.

Nessa perspectiva, organizamos este trabalho dissertativo em quatro capítulos, além dos capítulos de introdução e considerações finais. Em um primeiro momento, discorreremos sobre o ensino bilíngue de Língua Inglesa em um panorama global, que apresenta o cenário internacional e nacional do ensino bilíngue, evidenciando os documentos oficiais e a formação dos docentes. Em seguida, discutiremos sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando a organização e as especificidades do EFI², a realidade do ensino remoto e as escolhas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais.

Em nosso penúltimo capítulo, intitulado experiência no Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA): ensino a partir da realidade das salas de aula virtuais, apresentaremos a metodologia ativa da sala de aula invertida (SAI), as experiências da pesquisadora no CRIA e as ferramentas de ensino com foco na videoaula. No último capítulo, apresentaremos as etapas de elaboração, aplicação, ambas seguindo o passo a passo que compreende o momento antes, durante e depois em sala de aula. Além disso, discorreremos sobre as possibilidades de uso da metodologia desenvolvida quer seja no Ensino remoto, híbrido ou presencial.

² Em alguns momentos, os anos iniciais do Ensino Fundamental serão chamados de EFI que é uma abreviatura para Ensino Fundamental I, pois trata-se de uma nomenclatura muito utilizada e consagrada para se referir a primeira etapa do Ensino Fundamental.

2 O ENSINO BILÍNGUE DE LÍNGUA INGLESA: UM PANORAMA GLOBAL

Para iniciarmos essa discussão é importante destacarmos a pergunta “o que é ser bilíngue?”. Segundo Wei (2000), uma em cada três pessoas da população mundial faz uso, em sua rotina, de dois ou mais idiomas seja no trabalho, com a família ou em momentos de lazer. Existem ainda as pessoas que fazem uso sem regularidade de outro idioma além da sua primeira língua. Como exemplo disto, temos as pessoas que aprenderam uma língua estrangeira na escola e as usam apenas para fins específicos; se essas pessoas fossem consideradas bilíngues, os monolíngues seriam minoria no mundo. Assim, “a questão de quem é e quem não é bilíngue é mais difícil de responder do que parece à primeira vista”³ (WEI, 2000, p.04, tradução nossa).

Ainda segundo Wei (2000), a palavra bilíngue descreve principalmente as pessoas que possuem duas línguas. No entanto, também pode-se incluir as milhares de pessoas no mundo que têm vários graus de proficiência e conseguem usar de forma intercambiável três, quatro ou até mais idiomas.

De acordo com o dicionário Aurélio de Ferreira (2001, p. 98), ser bilíngue significa “aquele/aquilo que tem fala ou é escrito em duas línguas”. Já a definição de bilinguismo, do mesmo dicionário, diz respeito a “utilização regular de duas línguas por indivíduo ou comunidade como resultado de contato linguístico”. Digamos que essas seriam as definições populares do que é ser bilíngue e do bilinguismo.

No entanto, ao partirmos para os conceitos, segundo Megale (2005), as questões que permeiam essa temática são complexas e envolvem várias dimensões em sua definição. Algumas dessas dimensões foram citadas pela autora em uma linha do tempo em relação aos conceitos de bilíngue e bilinguismo. Em um primeiro momento, na visão de Bloomfield (1935, apud HARMERS e BLANC, 2000), o ser bilíngue seria aquele que tinha domínio de duas línguas com perfeição, o que se assemelha a visão popular. Já para Macnamara (1967 apud HARMERS e BLANC, 2000), se o indivíduo tivesse competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas, em um idioma diferente do seu, já seria considerado bilíngue. Na visão de Titone (1972 apud HARMERS e BLANC, 2000), o bilinguismo se define como

³ “the question of who is and who is not a bilingual is more difficult to answer than it first appears” (WEI, 2000, p.04).

sendo uma capacidade individual de falar a segunda língua seguindo à risca as estruturas desta língua sem precisar parafrasear a língua materna.

Harmers e Blanc (2000) acreditam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e que para sua definição é preciso analisar seis dimensões, quais sejam: a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos falantes de segunda língua, no ambiente em questão; status das línguas envolvidas e identidade cultural. Ou seja, para o indivíduo ser considerado bilíngue é preciso olharmos para uma série de fatores.

Em uma definição mais recente do *Cambridge Assessment International Education* (2017), o termo bilíngue ou bilinguismo é usado para se referir a indivíduos ou grupos que usam em suas rotinas dois, ou mais, idiomas para comunicação nos mais diversos contextos. No entanto, ressalta que existem muitas definições e entendimentos do termo bilíngue, como por exemplo, o grau de competência em duas línguas.

Em diálogo com a definição anterior, temos a fala de Duarte, em EFOPLI CONNECTS (2020), que entende o bilinguismo, em uma visão holística, como sendo o uso de duas ou mais línguas diariamente por um sujeito, e que tem como característica primordial o uso regular dessas línguas, não apenas da fala, mas de todas as habilidades (*listening, reading, speaking e writing*). Duarte ressalta ainda que não se deve conceber o ser bilingue como sendo a soma de dois monolíngues, visto que as línguas e as habilidades do bilingue devem atender as demandas sociais e institucionais que o sujeito está exposto. Ou seja, o ser bilingue é aquele que de fato utiliza duas línguas regularmente em sua rotina.

Já ao falarmos da educação bilíngue, Megale (2005, p. 07) destaca que a “educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos”. Assim, a educação bilíngue segue envolta nesses conceitos e, segundo Goldmeyer e Cardoso (2020), surge como uma alternativa de humanização da sociedade por contemplar o âmbito da aprendizagem de línguas num contexto de formação de sujeitos que interagem com outros povos, respeitando e valorizando as diferenças.

Frente a esses expostos, entendemos que, por mais que o nome bilíngue seja sugestivo, a uma definição rápida e descomplicada, não se trata de algo simples de definir. Por ser uma realidade mundial, o ensino bilíngue está presente em muitas

escolas brasileiras, sendo elas de ensino privado ou público, fazendo-se necessário entendermos um pouco mais dessa realidade educacional. Na sequência, veremos o cenário internacional e nacional do ensino bilíngue, a fim de delimitarmos o percurso que tem sido percorrido nesses contextos; também veremos a lei que regulamenta o ensino bilíngue no Brasil, assim como alguns questionamentos que permeiam esse ensino.

2.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Em um cenário internacional, o bilinguismo se destaca, pois é comum ouvirmos falar de países onde a população se comunica em mais de um idioma. De acordo com Wei (2000, p. 06, tradução nossa),

Em muitos países da África e da Ásia, várias línguas coexistem e grande parte da população fala três ou mais línguas. O multilinguismo individual nesses países é um fato da vida. Muitas pessoas falam uma ou mais línguas locais ou étnicas, bem como outra língua indígena que se tornou o meio de comunicação entre diferentes grupos étnicos ou comunidades de fala. Esses indivíduos também podem falar uma língua estrangeira - como inglês, francês ou espanhol - que foi introduzida na comunidade durante o processo de colonização. Esta última linguagem é frequentemente a linguagem da educação, burocracia e privilégio⁴.

Assim, é possível perceber que o bilinguismo se torna algo natural, ou seja, um “fato da vida”, em que, ao nascer, as pessoas já começam a serem expostas a mais de um idioma, na fala do autor também é possível perceber que o bilinguismo está ligado ao poder, uma vez que idiomas como o inglês, francês e espanhol são considerados linguagens para questões educacionais, burocráticas e de privilégios.

Ardila (2007) reitera que um pequeno grupo de linguagens, que inclui inglês, espanhol, francês, árabe, russo, hindi, malaia, alemão, mandarim e português funcionam como línguas francas que de acordo com Jenkins (2009, p.200) se refere “a língua comum de escolha, entre falantes de diferentes origens linguísticas”⁵. E, ainda segundo Ardila (op. cit.), são, na maioria das vezes, consideradas como línguas

⁴ *In many countries of Africa and Asia, several languages co-exist and large sections of the population speak three or more languages. Individual multilingualism in these countries is a fact of life. Many people speak one or more local or ethnic languages, as well as another indigenous language which has become the medium of communication between different ethnic groups or speech communities. Such individuals may also speak a foreign language—such as English, French or Spanish—which has been introduced into the community during the process of colonisation. This latter language is often the language of education, bureaucracy and privilege. (WEI, 2000, p.06).*

⁵ *“the common language of choice, among speakers who came from different linguacultural backgrounds”. (JENKINS, 2009, p.200).*

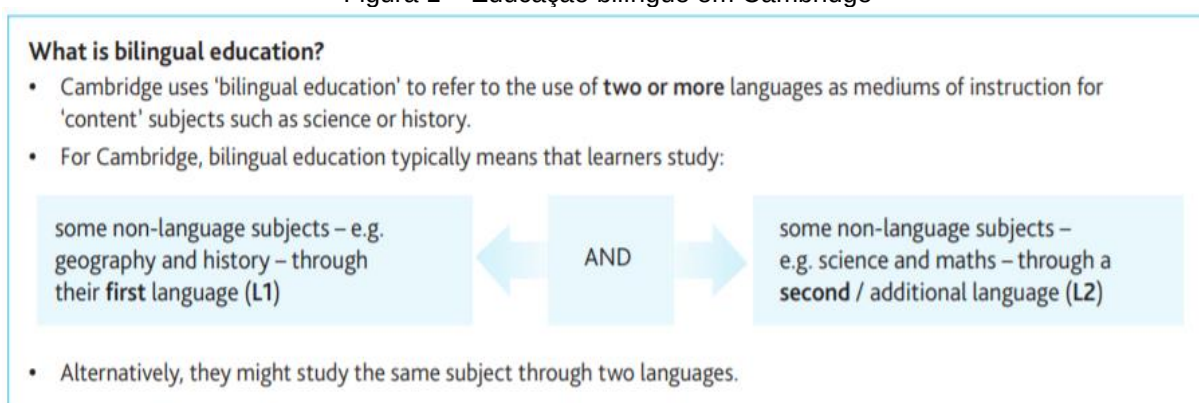
internacionais de forma abrangente por pessoas de diferentes países. Essas línguas representam linguagens oficiais nas organizações internacionais, na política, comércio e na ciência e frequentemente são usadas como segunda ou terceira língua.

Quando o bilinguismo não acontece naturalmente em uma comunidade, é preciso recorrer a escola. A educação bilíngue surge como uma saída para os pais que têm interesse de que seus filhos sejam instruídos em outro idioma. Quando essa educação parte da esfera pública, normalmente, advém de interesses políticos. Isto posto, vejamos como a educação bilíngue se configura no cenário internacional.

De acordo com o *Cambridge Assessment International Education* (2017), um aluno considerado bilíngue é, no seu mais amplo sentido, alguém que usa sua língua materna/primeira língua (L1) na sua casa e comunidade e aprende por meio de uma segunda língua (L2), como exemplo o inglês, na escola. Essa aprendizagem pode acontecer nos mais diversos contextos educacionais e tanto pode ocorrer com os alunos estudando todas as disciplinas por meio da L2 ou, dependendo do programa bilíngue, aprenderem apenas alguns componentes curriculares por meio da segunda língua.

A seguir, na figura 1, podemos observar um esquema explicativo de como a educação bilíngue é entendida em Cambridge:

Figura 1 – Educação bilíngue em Cambridge



Fonte: Cambridge (2017)

Assim, de acordo com o *Cambridge Assessment International Education* (2017), o termo “educação bilíngue” é usado para se referir ao uso de duas ou mais línguas para ensinar disciplinas como por exemplo ciências ou história, podendo ser organizado da seguinte forma: algumas disciplinas que não são da área de linguagens como geografia e história são ensinadas na L1 dos alunos, e algumas como ciência e

matemática são ensinadas na L2. No entanto, como alternativa, a mesma disciplina pode ser ensinada nas duas línguas.

Ancorados nessa definição de ensino bilíngue, faremos um passeio pelas políticas educacionais de linguagem de diversos países do mundo. O primeiro deles é os Estados Unidos da América (EUA), onde, de acordo com Kohler (2017), o ensino de línguas é complexo e para ser entendido é preciso que se olhe para o contexto social e político do país que tem apresentado mudanças significativas, uma vez que aproximadamente 21% da população residente nos Estados Unidos fala um idioma diferente do Inglês em suas casas. Mesmo que o inglês não tenha deixado de ser a língua dominante, os números mostram que o bilinguismo está presente no país.

Nas escolas, o ensino de línguas além do inglês tem diminuído, e a falta de proficiência em línguas mundiais representa uma ameaça que envolve desde questões de competitividade econômica, relações internacionais até questões de segurança. Frente a essas necessidades, o governo designou incentivos para o estudo de um pequeno número de idiomas, considerados estratégicos. Um relatório do *Office of English Language Acquisition* (OELA), órgão que aconselha políticas e oferece condições através de formação de professores e incentivo a pesquisas, revelou que a maioria dos estados nos EUA

ofereceram pelo menos um "programa de dois idiomas" nas escolas primárias, com espanhol e chinês como os principais idiomas "parceiros" (ou seja, idioma duplo significaria inglês-espanhol ou inglês-chinês). As condições do programa e a definição operacional de "linguagem dual" variam, mas geralmente é entendido como 50% de instrução no idioma parceiro na escola primária. O programa pode ser para toda a escola ou uma ou duas classes designadas. Os programas podem ser "bidirecionais", com grupos de alunos compartilhando origens de idioma comum (chinês, espanhol, inglês), ou "mão única", onde a maioria de os alunos têm o mesmo background de idioma diferente do inglês (por exemplo, espanhol) (OELA, 2015: 10 apud KOHLER, 2017, p. 03, tradução nossa⁶).

⁶ *offered at least one 'dual language program' in elementary schools, with Spanish and Chinese as the main 'partner' languages (i.e. dual language would mean English-Spanish, or English-Chinese). The program conditions and operational definition of 'dual language' varies, but generally it is understood as 50% instruction in the partner language in elementary school. The program may be whole-school or one or two designated classes. Programs may be 'two-way', with groups of learners sharing common language backgrounds (Chinese, Spanish, English), or 'one-way', where a majority of students have the same non-English language background (e.g. Spanish) (OELA, 2015: 10 apud KOHLER, 2017, p. 03)*

Com isso, entendemos que os dois idiomas mais escolhidos, espanhol e chinês, não foram escolhidos por acaso, pois as questões de aprendizagem de outros idiomas se mostram, como mencionado anteriormente, relacionadas às questões de poder, econômicas, políticas e de *status* social. Assim, ao incentivar o aprendizado de outros idiomas, o país visa, estrategicamente, retornos significativos para o país nas relações consideradas importantes. Quanto à metodologia de ensino, oferecem metade dos conteúdos na segunda língua, desde os anos iniciais, sendo assim considerado um ensino bilíngue.

No Canadá, de acordo com Kohler (op.cit), existe uma lei desde 1969 que tornou o país oficialmente bilíngue, sendo o francês e o inglês os idiomas nacionalmente reconhecidos. Essas línguas possuem status diferentes nas províncias. Em algumas, o inglês é predominante e, em outras, o francês é que predomina. O Canadá tinha um plano ambicioso no que diz respeito ao ensino de línguas, que tinha como objetivo aumentar em 50% o número de alunos bilíngues no ensino médio. No entanto, o plano não se mostrou eficaz e os número de jovens bilíngues na verdade diminuiu.

No que diz respeito a metodologia de ensino, no país, de acordo com Netten e Germain (2009), a maior parte dos programas de aprendizagem de um segundo idioma eram através de aulas diárias com carga horária entre vinte e cinquenta minutos. No entanto, esses programas não apresentaram bons resultados e foram criticados, passando a serem substituídos por alternativas com maior exposição à língua alvo como o programa de Francês Intensivo (FI), que envolve um período inicial de exposição intensiva (60%–70% do dia letivo na língua-alvo) durante metade do ano letivo (ou até 345 horas). O período intensivo é então substituído por um período mais moderado de exposição de 80 minutos de francês duas vezes por semana.

Já na França, ainda de acordo com Kohler (2017), é uma antiga tradição, especialmente nas escolas secundárias, o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a França passou a acompanhar os objetivos da União Europeia de que os cidadãos devem se comunicar em pelo menos mais duas línguas. Com ensino obrigatório de uma língua estrangeira (LE) na escola primária e duas na escola secundária até a conclusão do ensino, ou seja, os alunos estudam obrigatoriamente pelo menos uma LE desde os 6 anos de idade e passam a estudar duas na segunda etapa dos estudos até a conclusão do ensino básico, por volta dos 18 anos de idade.

Há alguns anos, em 2016, o Ministro da educação francês anunciou uma nova estratégia para o ensino de línguas, em que reconhece a importância de se aprender o inglês, mas destaca a necessidade de que o leque de idiomas aprendidos seja diversificado. O plano de renovação do modelo de ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo aumentar o número de estudantes de outras línguas além do inglês, enfatizando a necessidade de mais estudantes aprenderem alemão. A metodologia de ensino inicial não remete ao ensino bilíngue, uma vez que os alunos têm cerca de uma hora e meia de aula na língua estrangeira por semana, passando a duas quando chegam ao quinto ano. No entanto, a nova estratégia prevê que as aulas de línguas europeias ou orientais aconteça interdisciplinarmente através de uma disciplina como matemática, por exemplo, o que se aproxima do que se entende, internacionalmente, por ensino bilíngue.

As novas estratégias utilizadas pela França incluem investimentos que buscam aproximar os estudantes da língua alvo com

muitas ações específicas, incluindo o aumento do número de assistentes de idiomas (de 48 países); o uso de tecnologia (videoconferência) para interação com falantes nativos (principalmente para alunos do ensino profissionalizante); maior intercâmbio e programas de escolas parceiras (reais e virtuais); maior disponibilidade de estudos de latim e grego; maior continuidade entre níveis de escolaridade; e mais oportunidades de viagens e mobilidade, com alunos que estudam alemão passando seu segundo ano na Alemanha e ganhando reconhecimento na França. A ênfase da nova estratégia é oferecer uma maior diversidade de idiomas, com ênfase tanto nas habilidades de comunicação e conhecimentos obtidos através de línguas, e uma maior aprendizagem experiencial que está relacionada com programas nas escolas⁷. (KÖHLER, 2017, p. 08, tradução nossa).

Através da oportunidade de imersão no idioma, os alunos consequentemente desenvolvem suas habilidades e ganham reconhecimento em seu país. A necessidade de que os jovens aprendam outras línguas além do inglês mais uma vez tende a passar uma mensagem política em relação às alianças entre os países.

⁷ many specific actions, including increasing the number of language assistants (from 48 countries); the use of (videoconference) technology for interaction with native speakers (particularly for vocational students); increased exchange and partner school programs (real and virtual); increased availability of Latin and Greek study; greater continuity between levels of schooling; and more travel and mobility opportunities, with students studying German spending their second year in Germany while gaining recognition in France. The emphasis of the new strategy is on offering a greater diversity of languages, emphasising both communication skills and knowledge obtained through languages, and greater experiential learning that is related to programs in schools. (KÖHLER, 2017, p. 08)

Na Inglaterra, o Departamento de educação tem se mostrado preocupado com a diminuição no número de estudantes de outros idiomas na escola. Na tentativa de reverter essa situação, o governo introduziu uma política para reduzir o requisito obrigatório de aprendizagem de línguas estrangeiras da faixa etária de 11-14 anos para 7-14 anos, na intenção de que essa mudança levaria a uma crescente na participação dos alunos nas séries subsequentes (Departamento de Educação e Competências, 2002).

De acordo com o Departamento de Educação (2013, p. 194), o currículo afirma que “aprender uma língua estrangeira é uma libertação do isolamento e uma abertura para outras culturas”. Em outras palavras, uma abertura de fronteiras.

A metodologia de ensino, segundo Kohler (2017, p. 09), acontece da seguinte forma: “As escolas primárias devem ensinar uma língua estrangeira moderna ou antiga para alunos de 7 a 11 anos e as escolas secundárias devem ensinar uma língua estrangeira moderna de sua escolha para alunos de 11 a 14”. Essa metodologia, por não especificar a quantidade de horas dedicadas a esse ensino, não configura, de acordo com as definições de Cambridge, o ensino Bilíngue.

Entre os anos de 2014 e 2016, o governo da Inglaterra fez um investimento de milhões de euros na formação de professores das escolas primárias e secundárias na tentativa de estancar a diminuição de participações dos estudantes nos estudos de outras línguas. Esse investimento deu resultados e houve um aumento nas participações.

Na China, existe um compromisso com o ensino do Mandarim, como língua franca, sendo o inglês a língua estrangeira preferida e obrigatória desde a terceira série, com 80 minutos de aulas por semana; e, nos anos finais de escolarização, o estudo de inglês como LE é intensificado, passando a 4 horas semanais obrigatórias (LIDDICOAT *et al.*, 2008). Assim, entendemos que essa intensificação se justifica pois, na China, o inglês é pré-requisito para se ingressar na universidade.

Em relação ao ensino bilíngue, houve tentativas de introdução de programas bilíngues e trilíngues. Em Xangai, os programas bilíngues iniciaram em 2001 e tinham como objetivo oferecer 50% das instruções em inglês. Em três anos, mais de 300 escolas primárias e secundárias já faziam parte do projeto e havia planos de expansão para que 30% de todos os alunos fossem contemplados (FERNANDEZ E GEARON, 2011). No entanto, existem algumas preocupações quanto aos resultados desses programas: “os problemas incluem falta de qualificações e proficiência dos

professores, recursos insuficientes, proficiência limitada dos alunos e falta de controle de qualidade” (KOHLE, 2017, p. 14).

No Japão, o ensino de inglês foi intensificado em 2014, quando o país começava a se preparar para os jogos olímpicos e os alunos dos anos equivalentes ao Ensino Médio tinham que ter aulas com alta demanda linguística (no novo idioma) como, por exemplo, debates. Assim como a China, o Japão também enfrenta algumas dificuldades como “preocupações sobre a obtenção de recursos e oferta de professores para atender a esses novos requisitos” (MCCURRY, 2011).

Na América Latina, de acordo com o Banfi (2015 apud MEJÍA, 2016, p. 43) “conscientes dos processos de globalização e internacionalização, os governos latino-americanos começaram cada vez mais a implementar políticas destinadas a melhorar a proficiência em Línguas Estrangeiras em suas populações”. Mejía (2016) acrescenta que “escolas bilíngues que atendem alunos das camadas sociais mais altas tornaram-se cada vez mais populares em toda a região” e que “um desenvolvimento paralelo foi a implementação de programas bilíngues (esmagadoramente inglês-espanhol) em escolas estaduais (públicas)”. Assim, entendemos que, em uma visão geral da América Latina, o bilinguismo está presente nas escolas privadas e públicas. Vejamos a seguir, de forma específica, como tem acontecido no México, na Argentina, Colômbia e Uruguai.

O México, de acordo com Mejía (op. cit), lançou um plano nacional de Inglês para a Educação Básica que consiste em incorporar a abordagem *Content and Languages integrated learning*⁸ (CLIL). Marsh (2002 apud BONCES, 2012, p. 171) define CLIL como um método educacional em que “sujeitos são ensinados através de uma língua estrangeira com objetivos duplos, ou seja, a aprendizagem do conteúdo, e a aprendizagem simultânea de uma Língua Estrangeira” sendo assim um método de ensino bilíngue, visto que, a instrução dos conteúdos acontece em outro idioma.

Na Argentina, segundo Banfi (2013 apud MEJÍA, 2016), em 2001, a cidade de Buenos Aires, passou a oferecer o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas estatais, especialmente as escolas em áreas socialmente desfavorecidas, pois acreditavam que esse aprendizado elevaria os padrões educacionais. No entanto, o conteúdo curricular não era ministrado na Língua Estrangeira.

⁸ Aprendizado integrado de conteúdo e linguagem

Na Colômbia, de acordo com Mejía (2016), o Programa Nacional Bilíngue foi iniciado em 2004 e posteriormente renomeado para Programa Nacional de Inglês que enfatiza o início do aprendizado de inglês a partir do 1º ano, quando as crianças estão com cinco anos de idade. E segundo Abouchaar *et al.* (2009 apud MEJÍA, 2016), embora o Ministério da Educação colombiano tenha colocado em primeiro plano o ensino da língua em si, em vez de aprender através do inglês, uma Secretaria de Educação local em Bogotá elaborou um programa que contempla a introdução da educação bilíngue por meio do ensino e aprendizagem de conteúdo em inglês.

No Uruguai, o Programa de Educação Inicial e Primária aprovado em 2008 traz orientações para o ensino de outras Línguas além do espanhol defendendo que o

Programa é essencialmente plurilíngue, abrindo a possibilidade de incluir o ensino de outras línguas, para além das já existentes no sistema, dependendo da procura social e da presença de comunidades linguísticas que a justifiquem, bem como da disponibilidade de recursos humanos e material necessário para sua implementação⁹ (CEP, 2013, p. 54, tradução nossa).

De acordo com o documento CEP (2013, p. 54), as línguas estrangeiras escolhidas para serem ensinadas foram a Língua Inglesa e a Língua portuguesa que devem “integrar o currículo como mais um componente da cultura escolar e serem contextualizadas como qualquer outra área do conhecimento, tendo em conta as suas múltiplas inter-relações disciplinares” Assim, entendemos que o programa não se direciona ao ensino bilíngue e sim ao ensino da LE como disciplina. No entanto, o documento apresenta considerações no que diz respeito ao bilinguismo no país, enfatizando que a sociedade fronteiriça se caracteriza por ser bilíngue, pois são capazes de usar o espanhol e o português, escolhendo qual idioma utilizar dependendo do assunto da intenção e do interlocutor (CEP, 2013).

Com isso, o ensino de Português no Uruguai é justificado por ser a “língua materna ou segunda língua para os alunos das cidades fronteiriças e uma língua estrangeira para o resto do país” enquanto a escolha do inglês como língua estrangeira se justifica “por ser uma língua de comunicação internacional, a mais aprendida como língua estrangeira e a que concentra maior quantidade de produção

⁹*El Programa es esencialmente plurilingüe, abriendo la posibilidad de incluir la enseñanza de otras lenguas, además de las ya existentes en el sistema, en función de la demanda social y la presencia de comunidades lingüísticas que lo justifiquen, así como de la disponibilidad de recursos humanos y materiales necesarios para su implementación.* (CEP, 2013, p. 54)

de conhecimento” e ainda que o “inglês esteve fortemente ligado aos centros mundiais de poder que dominaram grande parte da cultura ocidental até os dias atuais “ (CEP, 2013, p. 55-56). Assim, entendemos que as justificativas apresentadas no documento acabam por elevar a Língua Inglesa a um *status* de superioridade em relação a Língua Portuguesa.

Frente aos cenários no contexto internacional da educação bilíngue, percebemos que existe uma diversidade nas políticas que dizem respeito à educação bilíngue. A maioria busca atender aos interesses políticos, fortalecer as relações com países aliados e, algumas não têm dado muita importância para essa esfera da educação, o que é considerado uma ameaça no que diz respeito às relações internacionais, competitividade econômica, entre outros pontos. Também é possível observar que a língua inglesa é a segunda língua preferida para instrução, configurando o ensino bilíngue em inglês na maioria dos países apresentados.

Na esteira do aumento dessa modalidade de ensino, proporcionalmente, surgem necessidades no que diz respeito à formação de profissionais para atuarem nessa área, uma vez que entendemos como tendência internacional a instrução em outro idioma desde os anos iniciais de escolarização. Assim, vejamos na seção seguinte como esse ensino se configura no Brasil, se segue as tendências do ensino bilíngue internacional ou se se configura de maneira diferente.

2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Com a globalização, algumas mudanças no cenário educacional brasileiro são perceptíveis e, de acordo com Megale (2019, p. 09), pode-se afirmar que, atualmente,

“presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial. É notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico”.

Assim, no Brasil, um país conhecido por sua heterogeneidade e multiculturalismo, o ensino de línguas ganha, ao longo dos anos, seu espaço e vem passando por mudanças importantes, como por exemplo o

crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o

português ou o francês e o português. A demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo. Somando-se a isso, as pesquisas no cenário nacional são, ainda, muito escassas para que forneçam subsídios para compreender melhor tal fenômeno (MEGALE, 2019, p. 09).

Frente a essa necessidade, ainda neste capítulo, discorreremos sobre as leis que regem o ensino bilíngue no Brasil e questões pertinentes sobre a formação de professores. Dando início ao panorama no cenário educacional brasileiro, destacamos que a educação bilíngue de línguas estrangeiras modernas aparece como um diferencial na educação e o seu crescimento se deu, segundo Marcelino (2009), por uma demanda de mercado e pressão dos pais de alunos das escolas regulares, uma vez que, antes das escolas bilíngues, os pais matriculavam seus filhos em institutos de idiomas em busca de complementarem a educação dos mesmos e de certificados internacionais. A partir dessa realidade de demanda, as escolas

passaram a terceirizar o ensino de idiomas, recorrendo aos institutos para tal. Essa tendência parece ter sido um momento de transição, uma tentativa de escolas regulares melhorarem o ensino do idioma, até então considerado ineficiente por motivos diversos, como falta de fluência dos professores e condições contra-ideais para o ensino de uma língua estrangeira: falta de recursos de laboratório, pouco tempo de aula, número de aulas insuficiente, muitos alunos em sala de aula, entre outros (MARCELINO, 2009, p. 02)

Assim, ainda de acordo com Marcelino (2009), surge um novo contexto educacional: escolas que se intitulavam bilíngues, inicialmente com a função de unir o ensino regular com o ensino de idioma dos institutos. Dessa forma, as escolas bilíngues ofereciam comodidade, uma vez que uniam duas funções consideradas de grande importância para os pais, uma educação com tendências atuais e qualidade e o ensino de uma língua estrangeira

Para Megale (2018), a educação bilíngue pode ser dividida em dois grandes domínios: (i) um para estudantes advindos das classes dominantes, ou seja, com caráter elitista direcionado para o aprendizado de um novo idioma, que inclui conhecer outras culturas e habilitação para estudos no exterior e (ii) o outro destinado aos estudantes de grupos minoritários como é o caso dos indígenas, no Brasil. Buscando atender o primeiro grupo “muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues e,

com isso, atingissem maior parcela da população brasileira de alta renda” (MEGALE, 2018, p. 15).

Esse caráter elitista do bilinguismo é reforçado por Santana (2018, p. 191) que defende que

Idealizar um perfil de língua-alvo e de profissional de língua inglesa em um país em que essa língua, em tese, não configura(ria), diretamente, proporções políticas e, ou diretamente educacionais, nos termos legais, incorreria em reforçar o caráter de um bilinguismo elitista em meio a um modismo que não tem encontrado suas bases linguísticas ou educacionais em políticas linguísticas claras e bem definidas e que se configuraria como um produto que é vendido e consumido inadvertidamente.

Com isso, entendemos que as prescrições existentes em nosso país não são suficientes para fomentar o bilinguismo e mesmo com o crescimento dessa modalidade de ensino, “poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no País” (MEGALE, 2018, p.16).

Assim, neste capítulo, buscaremos discorrer sobre o que caracteriza uma escola bilingue, as questões legais que permeiam esse ensino no Brasil, os pontos que diferem as escolas internacionais e escolas com aulas de inglês das escolas bilíngue e ainda questões pertinentes sobre a formação dos docentes que atuam nessa área.

2.2.1 Legislação que rege o ensino bilíngue no Brasil

No Brasil, durante anos, o ensino bilíngue seguiu sem orientações nacionais que o regulamentasse ou padronizasse as escolas que oferecem essa modalidade de ensino. No entanto, no dia 09 de julho de 2020, foi aprovado o parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil. De acordo com o documento (BRASIL, 2020, p. 01): “com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE¹⁰ passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização” assim, o parecer foi construído por especialistas, buscando “estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em “escolas bilíngues/plurilingues” ou em “programas bilíngues/plurilingues” (BRASIL, 2020, p. 09). O parecer, até a data

¹⁰ Conselho Nacional de Educação

de escrita desse trabalho, aguarda a homologação pelo MEC, entretanto, iremos apresentar os pontos pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras no contexto da educação bilíngue.

Ao descrever os fundamentos legais, o parecer ressalta que

Demandas sobre educação bilíngue/multilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção (BRASIL, 2020, p.11).

Deste modo, no documento a expansão da oferta e demanda por ensino de línguas adicionais se justifica pela sua importância uma vez que determinadas famílias vislumbram que seus filhos possam estudar fora do Brasil e assim terem resultados favoráveis no que diz respeito ao mundo do trabalho atrelando, assim, ao estudo de línguas adicionais um sentido de diferencial, ou até mesmo vantagens frente aos que não possuem essa oportunidade. O parecer revela ainda que “as demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade” (BRASIL, 2020, p. 14).

Outro ponto diz respeito às escolas que se intitulam bilíngues, onde o documento apresenta que “o crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada” (Brasil, 2020, p. 14) o que confirma o caráter elitista já mencionado. No entanto, no que diz respeito aos alunos o parecer acrescenta que

é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sentido, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. Entretanto, existem inúmeras práticas de educação plurilíngue nas redes públicas de ensino brasileiras. Essas Diretrizes objetivam orientar para a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas (BRASIL, 2020, p. 14).

Nesse trecho, percebemos que as desigualdades educacionais são reconhecidas e que a aprendizagem de um idioma é considerada um possível fator de intensificação dessa desigualdade, no sentido de que se a classe trabalhadora não puder oferecer possibilidades de contato com outros idiomas, as vivências interculturais de seus filhos ficariam em desvantagem. Além disso, se pontua que um dos objetivos das diretrizes seria trazer orientações para que as desigualdades educacionais, no que diz respeito ao aprendizado de línguas e culturas, diminuam.

O documento traz ainda, exemplos de educação plurilíngue/bilíngue exitosa em escolas públicas no Brasil, destacando os estados do Rio de Janeiro e Paraná como exemplos, e frisando que através dos modelos de projetos de educação plurilíngue já existentes é possível enxergar modelos possíveis de serem aplicados na rede pública do país, com a ressalva de que cada localidade deverá adequar os recursos a projetos que ampliem o desenvolvam seus alunos no âmbito linguístico e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) foram divididas em seis capítulos. O capítulo um diz respeito ao objeto e discorre sobre o que difere as escolas bilíngues das demais. O capítulo dois apresenta a carga horária a ser obedecida pelas escolas bilíngues/plurilíngues que varia de acordo com o nível de escolaridade. No capítulo três, são descritas as normas no que concerne a formação de professores que atuam ou atuarão em escolas bilíngues. O capítulo quatro trata da organização curricular não só das escolas bilíngues, mas das escolas com carga horária estendida em línguas adicionais. Já o quinto, é dedicado às questões relacionadas à avaliação. No capítulo seis, constam as disposições transitórias e finais.

Ao longo desses capítulos, em diversos momentos, o parecer faz referência aos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e reforça a importância desses documentos, reconhecendo a não contemplação normativa das questões relacionadas ao ensino plurilíngue. Frente aos expostos e ainda em diálogo com as diretrizes, apresentaremos na seção seguinte, os artigos que tratam da diferenciação entre os modelos escolares nomeados como internacionais, com aulas em línguas adicionais ou bilíngues.

2.2.2 Escola bilíngue, escolas internacionais ou escola com aulas de línguas adicionais? Afinal, como diferenciar?

Em um cenário de ensino de idiomas onde não há uma normatização, é natural que as escolas, principalmente as privadas, utilizem as nomenclaturas que julgarem atrativas para o seu estabelecimento. Assim, conectar a ideia de ensino bilíngue ou internacional parece também atrelar status social, uma vez que, como já mencionado, a aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada ao poder e às questões econômicas.

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil aprovadas, esse cenário ganhará outras configurações, uma vez que foram definidos diversos quesitos que devem ser atendidos para que uma escola possa se intitular bilíngue. Também foram descritas as configurações de uma escola internacional e ainda das escolas que oferecem aulas extras de uma língua adicional. Vejamos como as escolas bilíngues se caracterizam no que concerne ao capítulo do objeto:

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. § 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo. § 2º As Instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente. § 3º As Escolas que não ofertem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue (BRASIL, 2020, p. 24).

Destarte, as escolas só poderão se intitular bilíngues caso ofereçam um currículo único, integrado e que as aulas sejam ministradas nos dois idiomas, ou seja, as aulas devem ocorrer com instruções das disciplinas em duas línguas como, por exemplo, em português e inglês. Além disso, o projeto pedagógico deve, em todas as etapas, contemplar o ensino bilíngue. O capítulo dois do parecer discorre sobre as normas de carga horária para que uma escola seja considerada bilíngue.

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros: I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. § 1º Nas situações previstas

nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes (BRASIL, 2020, p. 24).

Em outras palavras, as escolas bilíngues devem oferecer, na Educação Infantil, por exemplo, no mínimo 30% (trinta por cento) da instrução na língua adicional, ou seja, a cada dez horas/aulas de disciplinas, três devem ser ministradas na língua adicional. E esse tempo chega ao mínimo de 20% (vinte por cento) no Ensino Médio.

Já as escolas Internacionais são caracterizadas de forma um pouco diferente, o artigo quarto resolve que (BRASIL, 2020, p. 24):

“as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais”

e ainda que as

“Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação” (BRASIL, 2020, p. 25).

Assim, essas escolas devem seguir diretrizes dos países aos quais são conectadas. No entanto, para que os alunos obtenham a certificação Brasileira é necessário que a instituição se adeque e siga as normas vigentes no Brasil. Quanto às escolas que oferecem o currículo bilíngue optativo, ou seja, atividades extracurriculares ou complementares, o artigo terceiro diz que:

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2020, p. 25).

E quanto a carga horária, o documento resolve no artigo oitavo que “A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional deve ser de no mínimo 3 (três) horas semanais” (BRASIL, 2020, p. 25) deste modo, essas escolas se diferem das escolas regulares Brasileiras que contam com apenas duas aulas de língua estrangeira por semana.

Frente a esses expostos e após a homologação das diretrizes, será possível descrever o cenário nas escolas no que se refere ao ensino de línguas, em escolas bilíngues, escolas internacionais, escolas com carga horária estendida em língua adicional e as escolas regulares. Contudo, além das questões gerais e de carga horária, existe outro fator de extrema importância para que as instituições sejam consideradas bilíngues, que é a formação dos profissionais que atuam nessa área. Assim, veremos na seção seguinte, as diretrizes na perspectiva da formação de professores para a educação bilíngue/plurilíngue.

2.3 Formação docente dos professores de Língua Inglesa no contexto do ensino bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Para iniciarmos a discussão sobre a formação de professores no ensino de LI no contexto bilíngue, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante frisarmos as particularidades desse ensino, para o qual oficialmente não existem regulamentações para essa modalidade de ensino, pois os documentos oficiais trazem orientações para o ensino da Língua Inglesa a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, os professores adaptam o seu métier à realidade que estão inseridos. Nessa seara, o curso de licenciatura em Letras/inglês habilita o professor para ministrar aulas no Ensino Fundamental II, mas não prepara o professor para o contexto de educação bilíngue. Posto isso, o profissional habilitado para o ensino nos anos iniciais do EF é o docente licenciado em Pedagogia. Assim, entendemos que existem lacunas a serem preenchidas nas formações de ambos os cursos.

De acordo com Coutinho (2017, p. 24), “a formação docente é o que sustenta a prática dos professores em sala de aula, (re)construindo suas ações e promovendo o desenvolvimento da atividade”, assim, sem a formação necessária para as demandas dessa modalidade de ensino, os anos iniciais do EF, os professores tendem a seguir as orientações existentes. Conforme Coutinho (2017) enfatiza, as particularidades dos alunos e a complexidade do ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais divergem do contexto encontrado nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que, por serem de uma faixa etária menor (entre 6 e 10 anos), as características e necessidades dos estudantes acabam não sendo contempladas

nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira para o EF, entre outros documentos.

Partindo para os aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes, "parece faltar aos professores um embasamento pedagógico mais específico, que sirva como um suporte maior na relação professor-alunos e vice-versa" (COUTINHO, 2017, p. 26).

Aliada a essas questões está a complexidade do ensino bilíngue, uma vez que os professores do curso de Letras/inglês são preparados para ministrarem aulas de Língua Inglesa como LE, ou seja, a formação não contempla o que se entende por ensino bilíngue, para aulas com instruções em outro idioma nas disciplinas. De acordo com Faria e Sabota (2019), importar-se com os professores que atuam nas escolas bilíngues é, possivelmente, uma maneira de pensar uma educação linguística que presa por visões ampliadas de língua, de cultura e tornar mais democrático o acesso às línguas adicionais.

E segundo Monte Mór (2010 apud MONTE MÓR, 2014, p. 248-249)

o aprendizado de um idioma estrangeiro revela-se um campo apropriado para a realização da proposta de multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos. Possibilita o trabalho com questões como homogeneidade e heterogeneidade linguística, cultural e social; como a reconstrução do conhecimento na relação local global, compreendendo-a a partir de uma posicionalidade ou localidade, entendendo que estas estão impregnadas de paradigmas disseminados pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação, devendo ampliar diálogos com outras concepções culturais que possibilitem propostas educacionais e políticas de ensino que reflitam as necessidades atuais.

Assim, podemos perceber a proporção e impacto que o ensino de línguas estrangeiras tem na educação e como as propostas educacionais e políticas devem se preocupar em atender as necessidades atuais da sociedade. No que diz respeito a formação continuada para o ensino bilíngue, Goldmeyer e Cardoso (2020) traçaram um perfil dos professores interessados nessa modalidade de ensino, no qual foi possível, a partir dos cursos de pós-graduação criados em educação bilíngue, identificar que muitos são docentes que atuam em escolas de idiomas, como professores de língua estrangeira na escola regular e com formação em Letras, todavia, "com pouca experiência em contextos e metodologia bilíngue e com pouco conhecimento sobre como trabalhar com crianças desde a educação infantil"

(GOLDMEYER e CARDOSO, 2020, p. 17). O que deixa claro uma necessidade, ou seja, uma lacuna na formação inicial desses profissionais.

As autoras Goldmeyer e Cardoso (2020) destacam a importância da formação continuada na escola para que não exista um abismo entre a teoria e a prática e enfatizam que

os professores são os atores que fazem o projeto pedagógico da escola acontecer. São protagonistas que, através da formação continuada, são ajudados a compreender sua realidade e atuar como protagonistas de sua prática. A BNCC enfatiza a formação de sujeitos protagonistas, autores da sua vida e comprometidos com a vida digna de todos no nosso planeta. Todavia, alunos engajados e estudiosos dependem da mediação de conhecimentos de forma instigadora por parte dos seus mestres. Ou seja, a escola deve ser um contexto de estudos: professores investigadores fomentam a pesquisa nos seus alunos, e, ao mesmo tempo, discentes curiosos provocam professores para a constante atualização (GOLDMEYER E CARDOSO, 2020, p. 17).

Ou seja, esse processo se torna um ciclo da aprendizagem no qual as trocas em sala de aula entre professores e seus alunos impulsionam ambos a buscarem cada vez mais conhecimento, pois quanto mais os alunos se engajam nas aulas e buscam informações, mais o professor precisará se preparar através de seus estudos e formação continuada, o que repercutirá na motivação do aluno como resposta e assim sucessivamente.

No entanto, os desafios que perpassam a formação de professores para o ensino bilíngue existem e, de acordo com Moura (2020), um deles é o fato de não dispormos de docentes proficientes nas línguas adicionais em número capaz de atender às necessidades das escolas com currículo bilíngue que, como já mencionado neste capítulo, estão em expansão no Brasil. Frente a isso, Moura (2020, p. 24) destaca que “apenas 5% da população brasileira tem alguma proficiência em inglês” e, ainda que se “considerarmos que essa tem sido a principal língua estrangeira no Brasil desde a década de 70”, fica claro como esse cenário corrobora para a dificuldade de formar e entregar para o mercado de trabalho professores com proficiência na língua adicional.

Moura (op.cit.) acrescenta que é essencial que a formação continuada proporcione aos docentes um desenvolvimento linguístico para que os alunos possam, efetivamente, aprender um outro idioma nas escolas bilíngues. No entanto, é primordial que as formações continuadas não se atenham apenas ao desenvolvimento linguístico, mas sobretudo as carências metodológicas dos docentes. Consoante a essa realidade, Goldmeyer e Cardoso, (2020, p. 17)

acrescentam que “autores renomados que estudam o futuro da educação enfatizam a utilização de metodologias ativas e currículos locais. Isso só é possível se as escolas conseguirem constituir um time de professores protagonistas e pesquisadores”. Ademais,

Parte-se do princípio de que o professor, como qualquer outro profissional, nunca estará pronto. Ele está em constante processo de formação e aprimoramento através do estudo e da utilização de metodologias para a reflexão constante sobre sua prática. O engajamento de professores autores é essencial para a construção coletiva de propostas condizentes com o novo cenário. O desejo é desenvolver nos docentes uma atitude de *lifelong learning*. O conceito, que pode ser traduzido como aprendizagem ao longo da vida, ou educação continuada, refere-se à necessidade inquestionável de atualização constante para acompanhar o ritmo frenético do mundo contemporâneo (GOLDMEYER E CARDOSO, 2020, p. 17).

Assim, a reflexão sobre a prática leva ao aprimoramento e, entendemos que o professor pesquisador nunca sairá do processo de formação/aprendizagem, pois cada dia que passa surgem novidades e necessidades no que concerne às metodologias de ensino e à educação de forma geral. A partir desse entendimento sobre a formação dos professores na educação bilíngue, veremos na seção seguinte, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, como os professores serão considerados aptos para o ensino bilíngue no EFI, ou seja, que formação os pedagogos e licenciados deverão apresentar em seus currículos.

2.3.1 Pedagogos ou licenciados em Letras-inglês?

No que diz respeito à formação docente, qual dos profissionais estaria, em uma perspectiva curricular, mais qualificado para atuar na Educação bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Essa questão nos leva a refletir também sobre as prescrições no que concerne ao ensino bilíngue e de idiomas nos anos iniciais do EF. De acordo com Coutinho (2017, p. 10), os professores, muitas vezes, dão início a sua experiência docente “sem ter uma formação adequada e, na ausência de políticas que orientem esse trabalho, têm que por vezes aprender na prática muitos dos saberes que deveriam ser construídos na formação inicial”, o que pode acarretar um profissional inseguro frente a sua realidade de trabalho.

Em uma breve análise das grades curriculares mais recentes dos cursos de Pedagogia e Letras-inglês da Universidade Federal da Paraíba, é possível perceber

que a formação do curso de pedagogia não contempla o ensino de línguas estrangeiras, já os currículos das licenciaturas em Letras-inglês não contemplam as estratégias pedagógicas para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os documentos oficiais trazem orientações de ensino de línguas estrangeiras apenas partir dos anos finais do EF, o que no Brasil é quando os alunos começam, em caráter obrigatório a terem aulas de Língua Inglesa.

De acordo com Santos (2019, p. 56), “ainda que tenhamos atualmente um grande número de instituições de ensino com propostas bilíngues, os atuais e futuros professores da rede educacional, seja ela pública ou privada, não estão sendo preparados para essa realidade”. Megale (2018) corrobora dizendo que, no Brasil, os cursos de extensão e pós-graduação para formar profissionais aptos para trabalharem em escolas bilíngues surgem a passos lentos, e os cursos de graduação têm ignorado essa demanda crescente por docentes capacitados para essa área.

Segundo Padinha e Goia (2021, p. 15), “diante da visão de que, em quatro anos, eu formo um pedagogo, mas, em quatro anos, eu não consigo formar uma pessoa com a fluência necessária em inglês”, os profissionais formados em Letras têm sido visados por algumas escolas, que os orientam a cursar uma complementação pedagógica.

Assim, quais seriam as competências imprescindíveis ao docente que atua na escola bilíngue? Megale (2018, p. 13-14) elenca algumas delas para contextos em que a instrução acontece em duas línguas quais sejam:

Saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

Com isso, é possível percebermos a falta de conexão entre os cursos de Pedagogia e Letras-Inglês no que tange ao fundamento da ação docente em ambos os anos iniciais de escolarização, que acabam por deixar à margem os profissionais que irão trabalhar em escolas com aulas de línguas adicionais ou bilíngues, não suprimindo assim as necessidades metodológicas dos mesmos e, conseqüentemente,

repercutindo no processo de ensino e aprendizado dos alunos, em anos que são primordiais para a formação escolar, pois compõem a base para os estudos posteriores desses estudantes.

Frente aos expostos, partiremos para uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, no qual o documento traz uma seção dedicada a esclarecer qual a formação que se espera dos profissionais que vão atuar na educação bilíngue. Alguns pontos apresentam relevância, como por exemplo a diferença que existirá entre os profissionais que concluíram sua formação até 2021 e dos profissionais com formação iniciada em 2022.

Vejamos na íntegra cada um dos Artigos do Capítulo III que diz respeito a formação de professores, sendo o primeiro deles o artigo 10, direcionado aos docentes formados ou que iniciaram sua formação até o ano de 2021.

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021: I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC) (BRASIL, 2020, p. 25).

Dessa forma, percebemos que para esses profissionais atuarem na educação bilíngue será exigido um nível mínimo de proficiência (B2) atestado dentro dos padrões estabelecidos pelo *Common European Framework for Languages* como é possível observar no quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de referência comuns (escala global)

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Fonte: The Common European Framework (2001)

No nível B2, o docente é considerado um usuário independente do idioma e é capaz de compreender textos complexos, incluindo discussões técnicas sobre seu campo de atuação. Além disso, é capaz de interagir com fluência e espontaneidade, produzir textos claros, detalhados sobre diversos assuntos, expressando ponto de vista, vantagens e desvantagens. Ou seja, o professor pode ter licenciatura em Pedagogia, Letras, entre outras licenciaturas, mas deverá atestar que tem proficiência na língua alvo, além disso, será necessário que o professor ingresse em uma formação complementar na área de Educação Bilíngue que pode ser um curso de extensão de no mínimo 120 (cento e vinte) horas, uma pós-graduação, mestrado ou doutorado.

No entanto, não acreditamos que o nível B2 e o curso de extensão sejam suficientes para o trabalho com crianças, conforme determinará o parecer, bem como que sejam suficientes para suprir as necessidades linguísticas e metodológicas dos professores, especialmente no ensino bilíngue, pois, dependendo da disciplina

lecionada, haverá uma necessidade de conhecimentos específicos. Por exemplo, em uma aula de ciências, mesmo que o professor tenha um nível de proficiência B2 no idioma, não temos garantia de que o docente terá o conhecimento específico para determinado conteúdo. Nesse ponto, podemos destacar uma das áreas do ensino de Língua Inglesa o *English for Specific Purpose*¹¹ (ESP), que se destina a atender as necessidades específicas dos aprendizes, o que poderia ser uma alternativa de formação continuada para os professores, mas que não é mencionado nas diretrizes.

Partindo para o cenário onde os professores iniciam suas formações em 2022, é possível perceber que as diretrizes trazem novas configurações no que diz respeito à formação inicial dos docentes que pretendem atuar em escolas bilíngues, como podemos observar no artigo 11:

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022: I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR). II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue (BRASIL, 2020, p. 25).

Para atuar no ensino bilíngue na Educação infantil e nos anos iniciais do EFI, os docentes deverão ingressar em uma formação específica desde a graduação com cursos intitulados no documento de Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, ou seja, novos cursos com uma grade curricular que contemple plenamente as competências que devem ser desenvolvidas pelos docentes, como as anteriormente mencionadas nesta seção. Além disso, devem comprovar proficiência de nível, no mínimo B2, no idioma, sem necessidade de uma pós-graduação na área.

¹¹ Inglês para fins específicos, ou seja, o ensino baseado em necessidades reais ou previstas de aprendizagem e comunicação em Língua Inglesa

Já para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio será preciso ter graduação em Letras, com a grade atual, ou Letras para Educação Bilíngue, que se trata de um curso novo. E para lecionar em outras disciplinas do currículo, como por exemplo Geografia, História etc., o professor deve ter licenciatura na área curricular em que atua na educação básica, comprovar proficiência no mínimo B2 na língua em que ocorrerá a instrução que, como mencionado anteriormente, não garante conhecimentos específicos para essa instrução em outro idioma e, além disso, ter uma formação complementar ou pós-graduação na área de educação bilíngue.

Dessa maneira, configura-se o cenário do Ensino bilíngue no que concerne a formação de professores, o que, futuramente, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, será uma realidade de adaptação para as escolas e profissionais que já atuam na área, assim como orientação de padrões curriculares ou pré-requisitos para os docentes que desejam atuar em escolas bilíngues.

Além das disposições do objeto, da carga horária e da formação de professores, as diretrizes trazem ainda orientações sobre a organização curricular, da avaliação e das disposições transitórias e finais que determinam o prazo que as escolas têm para se ajustarem às determinações.

A partir desse panorama da educação bilíngue no Brasil, entendemos que é uma realidade de ensino com perspectiva de crescimento e evolução no currículo dos profissionais para que sejam considerados aptos ao ensino bilíngue. Esse processo levará tempo, uma vez que os cursos de extensão e pós-graduação nessa área demandam investimentos e são ofertados, em sua maioria, por instituições privadas, ou seja, requerem disponibilidade não só de tempo, mas também financeira dos professores.

Outro ponto que destacamos é a proficiência no idioma (nível B2), pois cursar uma graduação em Letras-inglês não é garantia de proficiência no idioma, assim como a licenciatura em Pedagogia e Letras direcionada para o ensino bilíngue não garante que esse profissional sairá, ao final do curso, tendo tal proficiência. Outro ponto importante é que, como todos os docentes que desejam atuar nessa área devem apresentar certificação de nível no mínimo B2, as escolas podem continuar não encontrando professores que possuam esta certificação, visto que para se obter uma certificação de qualquer nível é preciso passar por um exame em organismo

certificador que seja autorizado pelo Ministério da Educação, o que nem sempre é algo simples e viável para os docentes.

No entanto, apenas após as diretrizes serem publicadas é que essa realidade irá, com prazo de adaptação, começar a se delinear. Partindo dessa realidade, veremos no capítulo seguinte como o ensino de Língua Inglesa como língua adicional tem se desenhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas questões que envolvem a aprendizagem e os desafios frente à necessidade de unir o ensino à tecnologia.

3 O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PANORAMA GERAL

Neste capítulo, acompanharemos um panorama sobre o ensino de Língua Inglesa com um olhar para as particularidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto em escolas públicas. Além disso, destacaremos o uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TIDCs) que passaram a ser indispensáveis na realidade pandêmica.

3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

De acordo com Norte, Junior e Schünzen (2013, p. 11), a língua nos proporciona a comunicação, o que se torna a ponte entre o indivíduo e o mundo. Assim, vai muito além das palavras e da gramática, “está intrinsecamente ligada a fatores sociais, culturais, religiosos, históricos e políticos de uma nação” com todos esses fatores atrelados às línguas, percebemos que o ensino e aprendizagem de uma delas envolve questões complexas.

Ainda segundo os autores Norte, Junior e Schünzen (2013, p. 12), a Língua Inglesa, começou a adentrar no mundo no século XIX, e gradativamente, foi sendo considerado um idioma de comunicação internacional, nas áreas da educação, negócios, mídias e etc.

Em nosso cotidiano, passamos a lê-la e ouvi-la nas discussões políticas internacionais, viagens, vida acadêmica, comércio e em diferentes expressões culturais (música, literatura, cinema). A presença marcante da língua inglesa em nosso dia a dia faz com que muitas pessoas cultivem uma forte motivação em aprendê-la (NORTE, JUNIOR E SCHÜNZEN, 2013, p. 12).

Essa motivação também pode partir dos pais que, de acordo com Enever (2011), em diversas partes do mundo, acreditam que à aprendizagem de uma LE, desde cedo, pode fazer a diferença no futuro econômico de seus filhos, sendo considerado, muitas vezes, um pré-requisito para diversas áreas de atuação.

No Brasil, o ensino de Língua Inglesa representa uma significativa área da educação, pois além de ser obrigatório nas escolas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, é amplamente divulgado por empresas de cursos livres que investem em publicidade/*marketing* atrelando essa aprendizagem, muitas vezes, a quebra de

fronteiras e sendo representado como um atrativo nas escolas de ensino privado. No entanto, quando se trata do ensino público essa realidade é um pouco diferente, pois a demanda por cursos livres de Língua Inglesa acaba por revelar uma certa ineficiência das escolas em conseguirem formar alunos com fluência no idioma. Alguns dos pontos que, muitas vezes, representam dificuldades são: (i) a formação de professores com proficiência; (ii) a formação continuada; (iii) a carga horária reduzida, sendo duas aulas semanais em cada turma quando no ensino de Língua Portuguesa possui bem mais aulas, mesmo ambas sendo aulas de línguas; (iv) as salas lotadas e a metodologias de ensino que, muitas vezes, se prendem ao ensino de gramática.

Para Leffa, Duarte e Alda (2016), o ensino de uma LE exige determinadas qualidades do docente, algumas mais óbvias, como conhecer o conteúdo daquilo que ensina, e outras não tão óbvias, como possuir uma metodologia adequada para transpor o conteúdo para os estudantes, além de apresentar traços de personalidade para facilitar o processo de aprendizagem.

Os autores defendem ainda que

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência, tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, DUARTE E ALDA, 2016, P. 72).

Essas palavras do autor nos levam a refletir sobre a complexidade desse ensino, pois, para que, de fato, seja um ensino efetivo, é necessário um conjunto de fatores direcionados para o mesmo objetivo. De acordo com Santos (2011, p. 01), “é possível afirmar que a inadequação entre o ensino de Língua Inglesa oficialmente oferecido no Brasil e as necessidades dos aprendizes vem se observando desde a sua implantação”. Assim, os cursos livres buscam preencher essa lacuna deixada pelas escolas, muitas vezes, prometendo que os alunos alcançariam certa independência comunicativa em poucos meses de aula, porém, essa independência, muitas vezes, não consegue ser alcançada em anos no ensino regular.

Na seção seguinte, voltaremos o nosso olhar para o ensino de LI nos anos iniciais, destacando algumas especificidades desse ensino.

3.2 PARTICULARIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Coutinho (2017), o ensino de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais segue uma tendência mundial. Esse ensino, no entanto, tem as suas particularidades, como exemplo podemos citar: a idade das crianças, que estão no início da vida escolar, a formação dos professores, as orientações dos documentos oficiais, os materiais didáticos, entre outras. No Brasil, a primeira fase do Ensino Fundamental, obrigatória, tem duração de cinco anos, com início a partir dos 6 anos de idade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é nessa fase da vida que “as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 58).

Os documentos oficiais não dispõem, até o momento, de orientações para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais, pois a oferta dessa disciplina, de acordo com a LDB no Art. 26 parágrafo 5º (BRASIL, 1996, p. 21), só é obrigatória “a partir do sexto ano”. No entanto, mesmo sem orientações, de acordo com Coutinho (2017), esse ensino tem sido ofertado em escolas públicas e privadas no Brasil. Com as Diretrizes Educacionais para a Educação Plurilíngue, essa realidade passa ser contemplada em documento, no entanto, ainda aguardam a publicação.

Frente aos expostos, partiremos para uma melhor compreensão das especificidades do Ensino de LI no EFI. De acordo com Baruki-Fonseca e Souza (2017), quanto mais cedo a criança tiver contato com a língua melhor será seu aprendizado, assim as autoras defendem que

O professor deve tomar muito cuidado ao elaborar uma aula para crianças, pois é preciso levar em conta que a gramática flui naturalmente, por isso o ensino deve ser focado na cultura estrangeira, na linguagem, nas situações de fala cotidianas, nas influências da LE (estrangeirismos) em nossa própria cultura (BARUKI-FONSECA E SOUZA, 2017, p.41).

Ainda segundo as autoras Baruki-Fonseca e Souza (2017), estudos situados na área da neurologia relatam que, até os dez anos de idade, as sinapses cerebrais são mais intensas e a partir da puberdade acontece uma lateralização do cérebro, se

dividindo em hemisfério esquerdo, responsável pela lógica (sendo também o lado analítico), e o hemisfério direito, responsável pela criatividade, sensibilidade relacionada à música e às emoções. Segundo Lenneberg (1969 apud BARUKI-FONSECA e SOUZA, 2017), durante a infância esses hemisférios estão ligados e a interação que acontece entre eles é considerada responsável pela facilidade que as crianças têm em aprender um novo idioma.

A partir dessas considerações, entendemos que o ensino de LI nos anos iniciais difere dos anos finais, pois os alunos estão dentro de uma faixa etária mais propícia para essa aprendizagem. A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta mais uma particularidade quando diz que nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se valorizar as situações lúdicas de aprendizagem enquanto nos anos finais os alunos se deparam com desafios mais complexos. Assim, segundo Gumieri e Treviso (2016, p 72),

a atividade lúdica apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras.

No entanto, para se trabalhar o lúdico de forma efetiva é necessário que o professor tenha uma formação que contemple essa faixa etária e que muitas vezes, não é ofertada nos cursos de Letras-inglês de forma a capacitar esses profissionais que, normalmente, atendem também os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Coutinho (2017, p. 26)

se pensarmos, por exemplo, nos aspectos cognitivos e emocionais dessas crianças, parece faltar aos professores um embasamento pedagógico mais específico, que sirva como um suporte maior na relação professor-aluno e vice-versa

uma vez que, retomando a discussão sobre o currículo dos professores de Letras-inglês e de Pedagogia, encontramos lacunas em ambos. Ou seja, o professor de Pedagogia tem disciplinas que contemplam o lúdico e as particularidades da faixa etária, mas não a parte relacionada ao idioma, enquanto o currículo do curso de Letras contempla a língua, mas fica devendo em relação às questões pedagógicas para os anos iniciais. Assim, entendemos que com a publicação das Diretrizes para a educação plurilíngue, com a criação de um novo curso de licenciatura em Pedagogia

bilíngue e cursos de formação continuada para os professores que já atuam como professores de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses pontos serão atendidos para que futuramente essas lacunas deixem de existir, ou diminuam.

Frente aos expostos, entendemos a importância de se aprender uma segunda língua ainda nos anos iniciais de escolarização e suas complexidades e assim, direcionamos nosso olhar, na seção seguinte, para a realidade desse ensino em um contexto de escola pública em meio à pandemia da Covid-19.

3.3 ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Na seção anterior, discorremos sobre algumas das particularidades do ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esse cenário por si só já requer certa preparação/formação dos professores que atuam nessa área. No entanto, com a pandemia da Covid-19 (coronavírus), que teve início em março de 2020, segundo Leite e Leite (2020, p. 59),

Iniciou-se um movimento de adaptação entre docente, instituição, governo e estudantes. Vimos a implementação de teorias e inovações pedagógicas. A diversificação e tensões nas práticas de ensino. O esclarecimento de dúvidas e acompanhamento

e a necessidade de formação dos professores para uma realidade virtual de ensino se tornou algo ainda mais urgente, uma vez que, ainda segundo os autores, nas salas de aula do ensino remoto, os docentes têm a intenção de estimular novas aprendizagens e manter a comunicação com os alunos, mas isso não significa que a aula terá a qualidade esperada “tampouco se universaliza em transformação e mudança de comportamento, posto a variedade de classes sociais que a escola pública atende” (LEITE E LEITE, 2020, p. 63).

Assim, entendemos que existem diversas realidades de ensino no Brasil, no entanto, nos concentraremos na realidade da escola pública em tempos de ensino remoto nas aulas de Língua Inglesa.

Segundo Behar (2020, p. 01),

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por

decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Nesse cenário, as dificuldades encontradas, muitas vezes, são inúmeras, como exemplo podemos citar a falta de acesso dos alunos, pois nem todos possuem internet em suas casas ou aparelhos celulares para que possam acessar as aulas, sejam através de grupos de *WhatsApp*, *Google Meet* ou *Classroom*. Outro ponto é a não compreensão dos pais e responsáveis em permitirem que seus filhos participem das aulas online, a dificuldade em conciliar os horários dos pais com os horários das aulas, entre outras situações.

De acordo com Araújo e Fahd (2020, p. 34),

Na modalidade a distância, a combinação informática/internet é o meio que possibilita ao professor e ao aluno maior interação e maior diálogo, permeando a vivência educacional, aliando às vantagens do ensino a distância com a possibilidade de interação do ensino presencial.

Ou seja, frente à necessidade de distanciamento social, as aulas síncronas e assíncronas do ensino remoto foram a saída encontrada para que professores e alunos mantivessem a interação ao longo do ano letivo. Situados na realidade das aulas virtuais, muitos gestores, professores e pais se depararam com dificuldades relacionadas à participação dos alunos que por serem crianças e estarem fora do ambiente escolar, muitas vezes, acabam por perderem o interesse em participar das aulas online.

Além disso, os professores, segundo Behar (2020, p. 01), “tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso”, muitas vezes tendo que aprender na prática a gerenciar as questões relacionadas a exposição, uma vez que, tanto professores quanto alunos precisavam aparecer em fotografias, vídeos e aulas síncronas, situações que nem todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tinham familiaridade.

Outro fator igualmente importante para essa discussão está ligado ao ensino das quatro habilidades comunicativas, normalmente, trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa quais sejam: *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*. Segundo Baldissera e Machado (2019), é preciso trabalhar com os alunos o vocabulário, a gramática e a cultura da língua que estão estudando e que esse ensino seja contextualizado, de uma forma que os alunos utilizem as habilidades em contextos reais de comunicação

ou através de situações que simulem esses contextos. Assim, nas aulas online, os professores de Língua Inglesa nos anos iniciais precisaram desenvolver estratégias e adaptar os planejamentos para o ambiente de aprendizagem virtual, levando em consideração a realidade dos alunos, as particularidades das disciplinas e alguns limites característicos do ensino remoto como o tempo de aula, a quantidade de alunos na aula, uso de recursos etc. Uma vez que na faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles não conseguem manter a atenção na aula por muito tempo, faz-se necessário uma atenção para todos esses aspectos.

Frente a essa discussão, entendemos que o ensino remoto de LI nos anos iniciais do EF, em escolas públicas, enfrentou e enfrenta desafios, mas, por outro lado, trouxe avanço no que diz respeito ao uso das tecnologias, pois professores e alunos precisaram se adaptar a esse ensino. Baldissera e Machado (2019) ressaltam que para suprir a falta do contato presencial é preciso investir em ferramentas virtuais que proporcionem ao aluno interação. Assim, vejamos na seção seguinte, algumas das possíveis ferramentas e escolhas pedagógicas para o ensino remoto de LI no EFI.

3.4 ESCOLHAS PEDAGÓGICAS: EVIDENCIANDO AS TIDCS

As escolhas pedagógicas para as aulas remotas de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser pensadas levando em consideração diversos aspectos anteriormente mencionados. Assim, discorreremos nesta seção sobre algumas das ferramentas, comumente, utilizadas nas aulas remotas de línguas inglesa no EFI.

Como principais ambientes virtuais de aprendizagem temos o *Google Classroom* e os grupos de *WhatsApp*. Para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o *Google Classroom*, muitas vezes, não é viável, visto a complexidade do uso dessa plataforma; já as turmas criadas em grupos de *WhatsApp*, tornam o acesso das atividades e compartilhamento de vídeos mais simples e intuitivos para que os alunos possam utilizar. Além disso, as aulas síncronas tendem a acontecer em plataformas como o *Google Meet* e *Zoom*, sendo o *Google Meet* mais popular, por, inicialmente, oferecer, de maneira gratuita, diversas funcionalidades, como a opção de compartilhamento de tela, gravar reunião (aula). Atualmente, após atualização, o tempo de uso gratuito do *Google Meet* por reunião (aula) foi reduzido para uma hora,

no entanto, esse acesso se torna ilimitado com o uso de e-mails institucionais, disponibilizados pelo governo em alguns casos.

De acordo com Gomes, Carvalho e Maia (2020, p.227), os grupos de WhatsApp que muitas vezes eram usados apenas para comunicação, acabaram ganhando um novo sentido, passando a ser usados para “divulgação de links para videoconferências, explicações sobre conteúdos, divulgação de materiais de estudo e atividades, assim como também, forma de enviar as atividades e receber feedbacks dos professores quanto às atividades realizadas”. Frente a todas as necessidades tecnológicas, é importante destacarmos e refletirmos sobre as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação que, segundo os autores, devem ser escolhidas com cautela pois,

Ao pensarmos sobre o uso de TDIC nos processos educativos, principalmente nas escolas públicas, é necessário observarmos questões culturais e sociais, para que a ferramenta não reforce ainda mais as discrepâncias sociais que assolam nossa sociedade, portanto, ao optar por algum recurso, um dos primeiros pontos a serem considerados é a gratuidade, a versatilidade e levando em consideração as limitações de espaços de armazenamento dos aparelhos (GOMES, CARVALHO E MAIA, 2020, p.220)

E ainda que

Em meio ao cenário de incertezas e necessidade de adaptação, a maioria dos professores se apegaram inicialmente às possibilidades que já faziam parte das rotinas dos alunos, mesmo que sem preparação tanto para os docentes, quanto para discentes, que se depararam com uma nova rotina escolar. Rotina esta, que levou alunos e professores a perceberem as TDIC de uma forma antes não vista por muitos, o que antes era uma opção, agora é a única opção que estudantes têm, para ter acesso aos materiais, aulas, vídeos, links e demais materiais disponibilizados pelos professores (GOMES, CARVALHO E MAIA, 2020, p.223).

Dessa forma, além do *WhatsApp*, diversas ferramentas do *Google* passaram a ser utilizadas com fins pedagógicos como o Google formulário, Google documentos e o *Jamboard*. Essas ferramentas, em sua maioria viabilizam funções que antes eram presenciais, o *Google Meet*, por exemplo, viabiliza encontros virtuais com a possibilidade de vídeo e áudio, o *Jamboard* consegue substituir virtualmente o quadro branco, o Google documentos traz a funcionalidade de construção de documentos de forma compartilhada, o que muitas vezes, só poderia ser realizado presencialmente. Assim, entendemos que todas essas ferramentas podem ser utilizadas no ensino de

Língua Inglesa. Levando em conta o uso do lúdico, também é importante destacarmos o uso de sites com quizzes como o *Kahoot* e games como o *Wordwall*.

Apesar dessa gama de ferramentas, sem dúvidas, um dos instrumentos digitais mais utilizados desde o início da pandemia, especialmente, com turmas dos anos iniciais, foram as videoaulas, onde os professores podiam explicar os conteúdos das mais diversas formas, seja com imagem e áudio, seja como uma aula em formato convencional utilizando o quadro branco, seja de forma lúdica com *backgrounds* animados, entre outras opções, essa ferramenta oferece uma infinidade de possibilidades.

No entanto, requer do/da professor/a uma habilidade de edição de vídeo, pois, muitas vezes é preciso recortar o vídeo, ajustar o áudio, remover o background original, adicionar texto, unir mais de um vídeo, de forma que muitos professores tiveram que ir aprendendo, muitas vezes, na prática como realizar essas edições que aconteciam, normalmente, por meio de aplicativos no celular.

Assim, segundo Paiva e Murta (2020, p. 202), “a internet causa impacto em todas as gerações” e, além disso, cria “mudanças recursivas nas práticas sociais e individuais com a linguagem”. Com isso, entendemos que esses impactos foram intensificados devido a pandemia.

Frente a esse cenário, Scheifer e Rego (2020, p. 111) situam as TIDCs

em seu potencial tecnológico e semiótico, como recursos sobre os quais lançar mão no ensino de línguas. Isso porque é ubíqua e ativa a sua presença no cotidiano das sociedades pós-industriais contemporâneas permeando e inter-relacionando as mais diversas esferas de nossa vida pessoal, profissional e cívica. O uso das tecnologias digitais pelas pessoas, longe de ser suplementar, é cada vez mais irrestrito e apoia-se de forma expressiva em dispositivos outros que não o computador, com destaque para os smartphones. Como efeito da difusão massiva da internet, e em especial dos dispositivos digitais móveis, o espaço online passa a ser continuamente vivenciado como um domínio integrado a um suposto mundo real off-line.

Com isso, os autores reforçam como o potencial tecnológico e semiótico das TIDCs são importantes no ensino de línguas, enfatizando, como mencionado anteriormente, que os recursos e ferramentas acabam por simular o mundo real. Como exemplo, podemos citar as turmas de primeiro ano do EF que durante a pandemia tiveram seu primeiro contato com a escola através das aulas online e salas de aula virtuais, assim, para eles, o contexto virtual escolar era a única realidade que conheciam. Destarte, de forma emergencial, as TIDCs passaram a ter uma função

indispensável e com potencial de adaptação de situações cotidianas para o formato virtual mesmo após o retorno de todas as atividades presenciais.

4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO REMOTO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Como mencionado no capítulo anterior, as aulas de Língua Inglesa e o ensino remoto possuem suas particularidades, principalmente nos anos iniciais de escolarização. Assim, neste capítulo, veremos a metodologia e experiências que ancoraram a elaboração de um instrumento de ensino direcionado para as aulas de Língua Inglesa no EFI no contexto do ensino remoto.

4.1 METODOLOGIA ATIVA E A AULA DE INGLÊS: FLIPPED CLASSROOM

Para iniciarmos essa discussão, precisamos nos situar a respeito do conceito de metodologia ativa, que de acordo com Almeida (2018, p. 18)

se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Ainda segundo a autora, essa concepção surgiu com o movimento escolanovista através de pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, “que defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo.” (ALMEIDA, 2018, p. 18).

Valente (2018, p. 78) ressaltam que

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.

Almeida (2018) traz alguns exemplos de metodologias ativas como por exemplo: a “sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por meio de projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, *design thinking*, desenvolvimento do currículo STEAM¹², criação de jogos, entre outras”

¹² Science, Technology, Engineering, Art, Math.

(ALMEIDA, 2018, p. 18). Assim, entendemos que as metodologias ativas abrangem diversas estratégias e possibilidades. Neste trabalho dissertativo, trabalharemos com a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI), ou também conhecida como, *flipped classroom* que, de acordo com Evangelista e Sales (2018), é uma das metodologias ativas que se destaca por propor mudanças nos cenários de estudo dos alunos que diz respeito aos ambientes não-escolar (casa) e escolar (na sala de aula).

Para facilitar o entendimento, os autores Bergmann e Sams (2018, p.33) conceituaram a sala de aula invertida basicamente como “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Os autores destacam ainda uma mudança radical no papel dos professores que deixam de ser transmissores de informação para assumir funções mais voltadas para a orientação e tutoria.

Segundo Leffa, Duarte e Alda (2016, p. 358),

A construção do conhecimento na sala de aula tradicional, em sua forma mais típica, está direcionada de dentro para fora: a aprendizagem inicia na sala de aula, onde o aluno escuta o professor, fazendo anotações, e termina em casa, onde faz o tema sugerido pelo professor. Já, por outro lado, quando se considera a SAI, acontece o contrário: o aluno inicia a aprendizagem em casa, tipicamente assistindo a um vídeo produzido pelo professor e termina na sala de aula, onde, trabalhando em grupo, elabora uma determinada tarefa e apresenta os resultados ao grande grupo.

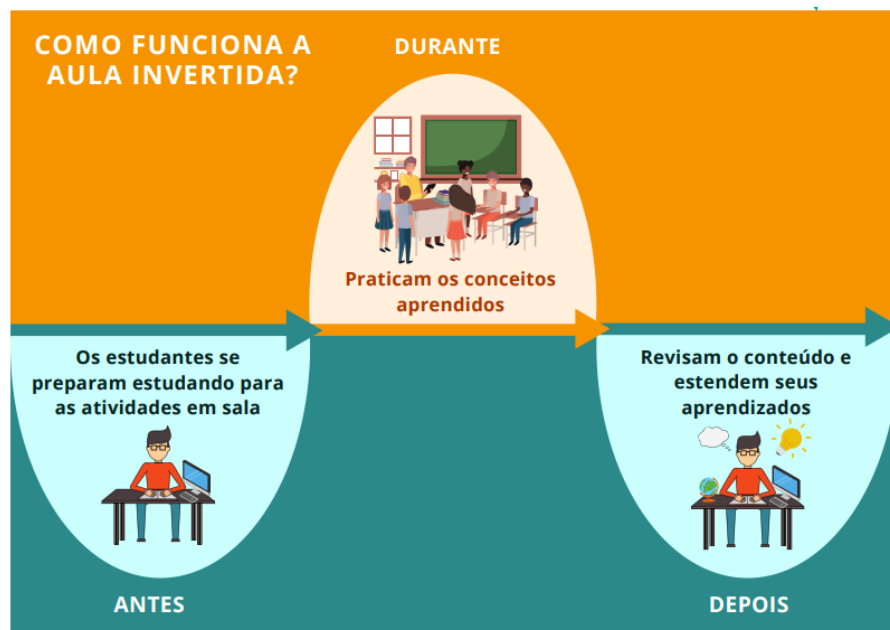
Os autores Bergmann e Sams (2018) fazem uma comparação no que diz respeito ao aproveitamento do tempo na aula, entre os modelos tradicionais e a sala de aula invertida. No modelo tradicional, a aula inicialmente começava com o professor tirando algumas dúvidas relacionadas ao dever de casa do dia anterior. Em seguida, o professor iniciava um novo conteúdo, que levava praticamente todo o tempo da aula, sobrando tempo para alguma prática e exercícios que seriam realizados em casa. Já na sala de aula invertida, os alunos trazem dúvidas relacionadas ao conteúdo novo, que estudaram previamente através de vídeo (ou outros formatos), podendo assim, tirar dúvidas e esclarecer conceitos que não compreenderam e com todo o tempo de aula direcionado à prática. Dessa maneira, os equívocos são esclarecidos antes de serem cometidos e aplicados de forma incorreta nos exercícios, fazendo com que as atividades práticas possam ser mais extensas e que tenham mais tempo direcionado para a resolução de problemas.

De acordo com Leffa, Duarte e Alda (2016, p.360), a “ideia é de que a prática constante da SAI acaba dando ao aluno o controle de sua aprendizagem, com o desenvolvimento de sua autonomia e fazendo um trabalho de acordo com seu ritmo”, ou seja, estudante é protagonista no processo de aprendizagem.

Bergmann e Sams (2018) também discorrem sobre os diversos benefícios da inversão da sala de aula, defendendo que a sala de aula invertida fala a língua dos estudantes de hoje, ou seja, oferece aos alunos a possibilidade de estarem um passo à frente ao chegarem em sala de aula, atendendo muitas vezes, às urgências do mundo tecnológico, uma vez que, os alunos podem estudar conectados. A inversão também ajuda os alunos com mais dificuldades, pois, no modelo tradicional de ensino, os alunos que recebiam mais atenção acabavam sendo os que respondiam a atividade sozinhos em casa, levantavam a mão primeiro para responder, enquanto no modelo invertido, todos os alunos iniciam a prática juntos e aqueles com mais dificuldades acabam solicitando mais dos professores.

Além disso, a inversão acaba por intensificar a relação aluno-professor, fazendo com que os professores conheçam melhor seus alunos, aumentando também a interação aluno-aluno. Ou seja, a inversão muda todo o gerenciamento da sala de aula. Vejamos na imagem a seguir uma síntese de como funciona a aula invertida:

Figura 2 – Sala de aula invertida



Fonte: Junior (2020).

Assim, a aula invertida, segundo Junior (2020), é dividida em três momentos, todos de extrema importância para que os alunos tenham de fato uma aprendizagem efetiva. Essa sequência também pode ser entendida como preparação-prática-revisão, uma vez que os alunos se preparam em casa, como por exemplo, assistindo a vídeos indicadas pelo professor e na sala de aula praticam o que aprenderam e tiram dúvidas pontuais de execução e depois revisam o conteúdo estudado consolidando essa aprendizagem. Já de acordo com Leffa, Duarte e Alda para que a SAI alcance bons resultados é preciso que envolva, não só três, mas quatro fases, quais sejam, ação, reflexão, produção e apresentação, das quais:

A ação é o engajamento inicial do aluno com o conteúdo a ser aprendido, executando algo que faça sentido para ele. A reflexão é o momento em que explora o conteúdo e aprofunda o domínio dos conceitos. Essas duas fases, ação e reflexão, são sugeridas para o aluno e indicam agenciamento do professor. O agenciamento do aluno inicia na terceira fase, a da produção, em que ele reúne e sintetiza o conteúdo que aprendeu em um determinado artefato cultural. Na quarta fase, finalmente, apresenta à sala de aula ou a um público maior, o trabalho realizado. Essa sequência deve ficar bem clara para o professor e para o aluno. Precisa ser seguida à risca, quase como um ato de fé. (LEFFA, DUARTE e ALDA, 2016, p.373).

Neste trabalho, nos ancoramos na divisão de etapas da SAI, apresentadas por Junior (2020), como visto na figura 2, pela melhor adequação à nossa proposta. Para além, na tentativa de clarificar a conexão entre as propostas, importa explicitar que acreditamos que as fases de ação e reflexão descritas por Leffa, Duarte e Alda (2016) podem corresponder à etapa referente ao “antes”; já a etapa de produção, à prática do “durante”; por fim, a etapa de apresentação se relacionaria com o “depois”. No entanto, entendemos que as duas concepções se complementam, visto que, faz-se necessário destacar o ato de refletir sobre o conteúdo estudado.

Direcionando a realidade para as aulas de Língua Inglesa, de acordo com Ofugi (2016) a sala de aula invertida pode ser considerada uma aliada da abordagem comunicativa, “sendo a língua uma prática social, professores e aprendizes podem se dedicar a atividades que ajudem o aluno a desenvolver suas habilidades comunicativas e a praticar a língua em diversos contextos”. Ou seja, com a SAI os alunos teriam mais tempo para a prática com atividades comunicativas e

teriam mais espaço durante a aula, uma vez que o tempo dedicado à apresentação dos conteúdos seria bastante reduzido (ou inexistente, caso os aprendizes não apresentassem quaisquer dúvidas com relação ao que foi estudado em casa por meio dos materiais assíncronos). A necessidade deste

espaço maior de prática da língua na sala de inglês como L2/LE talvez se torne ainda mais premente, visto que, geralmente, não são muitos os contatos que o aprendiz tem com a língua fora da sala de aula, o que reduz drasticamente as oportunidades de interação que os aprendizes têm no dia a dia (OFUGI, p. 42, 2016).

De acordo com Leffa, Duarte e Alda (2016), existem inúmeras possibilidades de levar os alunos a imersão no idioma. São situações de aprendizagem que vão desde aplicativos que simulam um empréstimo bancário, investimentos ou a compra de um imóvel até jogos sobre os mais diversos temas que estão disponíveis para todas as idades. O autor também destaca que games com curta duração como *quizzes* ou vídeos também podem ser usados nessa imersão inicial. Além disso,

[...] é também necessário que o aluno consiga relacionar o tema a ser desenvolvido com sua experiência prévia de mundo para fazer a conexão entre o que precisa aprender e o que já sabe, de modo que o conteúdo faça sentido para ele. Quanto mais conexões conseguir estabelecer, maior será o engajamento e, conseqüentemente, mais relevante a aprendizagem (LEFFA, DUARTE E ALDA 2016, p.362).

Assim, frente a esses expostos e de acordo com Bergmann e Sams (2018), a sala de aula invertida é a união ideal entre o *online* e o presencial ou por assim dizer, entre o síncrono e assíncrono, sendo, “portanto, um exemplo de aprendizagem híbrida” (LEFFA, DUARTE e ALDA, 2016, p. 360). Nas seções seguintes, veremos essa realidade a partir da experiência da pesquisadora nas salas de aula virtuais de Língua Inglesa.

4.2 EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INOVAÇÃO DA APRENDIZAGEM (CRIA): ENSINO A PARTIR DA REALIDADE DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS

O Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA) é um programa do governo Estadual da Paraíba de Educação Integral para o Ensino Fundamental que busca ser uma referência e levar inovação na aprendizagem para os primeiros anos de escolarização nas escolas públicas do estado. Atualmente, funciona como um projeto piloto em duas escolas paraibanas, que passaram a se chamar escolas CRIA, sendo as duas na cidade de João Pessoa. Assim, destacamos que as vivências que motivaram o desenvolvimento de uma metodologia nas aulas de Língua Inglesa e, conseqüentemente, a realização deste trabalho dissertativo advêm da atuação da

professora e pesquisadora em uma das escolas CRIA, em um contexto pandêmico, onde as salas de aula se tornaram virtuais e todas as estratégias pedagógicas foram direcionadas para essa realidade emergencial.

De acordo com Paraíba (2019), o programa surgiu a partir da experiência de professores em um outro programa da rede estadual, o Gira Mundo professores Finlândia, que proporcionou aos docentes a oportunidade de conhecerem e se inspirarem em um modelo educacional de primeiro mundo. Assim, o CRIA surge tendo como base os documentos oficiais, se inspirando nos programas exitosos da própria rede estadual (como exemplo as Escolas Cidadãs Integrais) e nos currículos internacionais com as devidas adaptações para a realidade do estado.

A carga horária dos professores do CRIA é de 40 horas semanais, sendo dividida entre as horas de sala de aula, formações e planejamentos. A proposta do CRIA envolve sair do modelo tradicional de sala de aula, através de um ensino contextualizado em que os alunos tenham voz e possam usar a criatividade, sejam engajados e enxerguem o ambiente escolar como um lugar atrativo. Para isso, são utilizados métodos atuais de ensino como as metodologias ativas, gameificação, *design thinking*, entre outras. E além das disciplinas oferecidas nas escolas regulares, (de 1º a 5º ano) o CRIA conta com as disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa, Ética, Economia Doméstica, Música e a disciplina de Design e Tecnologia que abre caminho para o bilinguismo, uma vez que, é uma disciplina ministrada em Língua Inglesa. No entanto, algumas dessas disciplinas são ofertadas apenas quando a escola atinge um certo nível de maturidade dentro do programa. Assim, nem todas as escolas CRIA são consideradas bilíngues, visto que, é preciso uma construção/preparação até se chegar a esse nível.

Frente aos expostos, veremos na seção seguinte a vivência no CRIA em tempos de pandemia e como o ensino de Língua Inglesa foi direcionado para a realidade do ensino virtual.

4.2.1 Relato de vivência: entendendo o CRIA

Com a pandemia e a emergência de retomada das aulas, foi preciso pensar em estratégias que se adaptassem à realidade da maioria dos alunos, na escola CRIA, seio das experiências da professora e pesquisadora deste trabalho dissertativo, uma das dificuldades, sem dúvida, foi conseguir atingir o maior número de alunos, visto

que existiam muitas variáveis para que os alunos pudessem acessar as aulas virtuais. Assim, as principais estratégias para chegar aos alunos foram: os grupos das turmas pelo aplicativo *WhatsApp* (que se tornaram as salas de aulas virtuais que veremos com mais atenção na seção seguinte), as aulas síncronas pelo *Google Meet* e as atividades impressas que os alunos recebiam na escola.

As atividades impressas eram oferecidas aos alunos que não tinham aparelhos celulares e nenhum acesso à internet, pois não tinham como participar das aulas virtuais. No entanto, as dificuldades de acesso não se limitavam ao aluno ter um aparelho celular ou internet, pois mesmo os alunos com acesso e aparelhos disponíveis, muitas vezes, não conseguiam participar das aulas, pois muitos dos pais levavam o aparelho para o trabalho ou não permitiam que seus filhos tivessem acesso aos mesmos.

Outra grande dificuldade encontrada foi à adaptação ao novo formato de aula, tendo em vista que os alunos não entendiam, a princípio, que mesmo em casa, eles podiam assistir à aula. Assim, as aulas de Língua Inglesa seguiam um horário similar ao horário das aulas presenciais, quando buscou-se instituir uma rotina (que veremos detalhadamente na seção seguinte) para que os alunos se adaptassem ao modelo e o considerassem um compromisso.

As aulas síncronas de LI pelo *Google Meet* tinham a duração de no máximo 45 minutos, para que não ficassem cansativas. Além disso, as aulas contavam com ludicidade e o máximo de interação, para que os alunos se sentissem acolhidos no ambiente virtual de ensino.

Um dos pontos de atenção durante todo o período de adaptação das aulas foi o olhar cuidadoso para as condições emocionais das crianças, uma vez que as pessoas, de uma forma geral, passavam por grande instabilidade emocional frente à realidade pandêmica, e com as crianças não era diferente. Assim, foi preciso trabalhar esse emocional através de vídeos lúdicos, animados e convidativos que pudessem incentivá-los a participarem e se tornassem um momento prazeroso de aprendizagem. Além disso, existia um espaço para que eles pudessem falar, se expressarem nas rodas de conversas virtuais e encarar esse período com a tranquilidade que a realidade de cada um permitia. Além disso, durante o *lockdown*, muitos pais estavam em casa com seus filhos, acompanhando as aulas, o que aproximou e modificou a relação entre escola e família, uma vez que a sala de aula estava sendo levada para dentro da casa dos alunos.

Assim, a escola contava com o apoio dos pais, que também enfrentaram dificuldades para conciliarem suas rotinas às aulas online, visto que as crianças, muitas vezes, necessitavam de auxílio dos adultos para conseguirem acompanhar as aulas, principalmente, os alunos das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, que por serem mais novos necessitavam de todo um suporte dos pais ou responsáveis no momento das aulas e na realização das atividades. Esse apoio foi de extrema importância e está, muitas vezes, diretamente relacionado ao rendimento das crianças no formato virtual de ensino. Vejamos na seção seguinte, os detalhes de como funcionavam as salas de aulas virtuais e a rotina estabelecida nas aulas de Língua Inglesa.

4.2.2 Salas de aula virtuais

As salas de aula virtuais são espaços de encontro e troca de informações síncronas e assíncronas, e segundo Mill e Fidalgo (2007, p.24) “[...] uma sala de aula virtual continua sendo uma sala de aula” e para Mill, Silva e Brito (2012, p. 187) o que “muda na instalação da sala de aula virtual é o redimensionamento dos espaços e tempos do ambiente. Decorre daí uma série de mudanças nos processos, mas todos partem desse mesmo aspecto: novos tempos e espaços de ensinar e aprender”. Assim, frente à necessidade de contato com os alunos, as escolas buscaram estratégias viáveis para suas realidades. Na escola onde a professora e pesquisadora atua, buscou-se estabelecer uma rotina de encontros com os alunos através dos grupos de *WhatsApp*, buscando simular a rotina presencial, com as devidas adaptações de espaço e tempo. Para isso, foram criados cinco grupos, um para cada turma. E a esses grupos foram adicionados o professor polivalente titular de cada turma, os professores das disciplinas, gestores, coordenadora e os números dos responsáveis pelos alunos, sendo um número apenas para cada estudante.

Assim, foi estabelecida uma rotina diária que era compartilhada nos grupos com a sequência de tudo que iria acontecer naquele dia. Dessa forma, os pais e os alunos já sabiam como deveriam se organizar para que pudessem acompanhar as atividades. Os grupos eram abertos e fechados de acordo com o momento da aula. Normalmente eram fechados quando era preciso postar algo que necessitasse de atenção, para que os alunos não ficassem enviando mensagens e os vídeos com as atividades se perdessem.

A aula tinha início com um momento de acolhimento (que podia ser realizado por meio de um vídeo, música ou áudio) seguido por uma leitura deleite. Ambos os momentos (acolhida e leitura) eram realizados seguindo uma temática semanal e com o grupo fechado. Finalizado o momento inicial, o professor abre o grupo para a roda de conversa em que os alunos podem falar sobre o que acharam do acolhimento e da leitura deleite. Em seguida, se inicia o momento da primeira atividade, o professor passa orientações escritas e em áudio ou vídeos. Neste momento, os alunos também podem utilizar os livros didáticos que foram disponibilizados no início do ano letivo. Após a primeira atividade, é o momento do intervalo quando o grupo é fechado. No retorno, o professor polivalente orienta para a segunda e última atividade, quando a aula é finalizada com a despedida do professor e o grupo é fechado.

As aulas de Língua Inglesa seguem a mesma rotina de acolhimento e leitura deleite e no momento da primeira atividade era enviado um vídeo apresentando os conteúdos que serão trabalhados no dia e uma atividade para os alunos que acompanham a aula apenas de forma assíncrona. E após o intervalo, no horário da segunda atividade, era o momento de disponibilizar o *link* para a aula pelo *Google Meet*. Na seção seguinte, entenderemos melhor sobre a videoaula, como ela se configura e o porquê de ter sido indispensável nas aulas virtuais de Língua Inglesa.

4.2.3 Ferramentas de ensino: FOCO NA VIDEOAULA

A tecnologia, com todas as suas possibilidades, se tornou protagonista na educação em virtude do período pandêmico, colocando em destaque inúmeras ferramentas digitais de ensino. No entanto, nesta seção voltaremos o nosso olhar para a videoaula que, segundo Araújo e Chaves (2015, p.55),

como recurso didático assume um caráter de suporte para a realização de diversas atividades tanto na sala de aula como fora dela. Sendo uma ferramenta que permite a apresentação atrativa, através da interação do texto escrito, oral, da imagem estática e dinâmica e do som [...]

Assim, a ferramenta de ensino desenvolvida para as aulas de Língua Inglesa une essas funcionalidades. Frente às necessidades de adaptações do ensino remoto, tornou-se aula para os alunos que não podiam participar do momento síncrono pelo *Google Meet* e introdução de conteúdo para os alunos que podem participar da

videochamada. Dessa forma, para especificarmos as funcionalidades dessa videoaula, será necessário retomarmos o contexto em que ela se aplica.

Assim, os aspectos que levaram a professora e pesquisadora até o desenvolvimento dessa ferramenta digital se explicam pelos motivos expostos a seguir.

Inicialmente, pelo tempo de aula reduzido, pois no ensino remoto o tempo de aula precisou ser reduzido, já que uma aula online longa acaba se tornando cansativa, principalmente para as crianças, assim, quanto mais otimizada e funcional a aula for, melhor será o seu aproveitamento.

Em consequente, pela necessidade de contemplar o maior número de alunos, uma vez que nem todos os alunos conseguem participar das aulas síncronas pelos grupos de *WhatsApp* e *Google Meet*, e precisam ter acesso aos mesmos conteúdos, por motivos como, não ter um aparelho celular ou não estar com o aparelho no momento da aula (pois os pais, muitas vezes, levam o aparelho para o trabalho), ou ter um aparelho, mas sem memória suficiente para baixar o aplicativo de videochamada, ou ainda ter o aparelho e o aplicativo, mas sem conseguir acessar por motivos de compatibilidade de e-mail.

Ainda pela necessidade de que o tempo de aula síncrona fosse aproveitado da melhor maneira possível, assim como a videoaula introdutória se comportando como uma aula invertida essa, questão foi facilmente resolvida.

Por fim, para se chegar em um formato de videoaula com um tamanho aceito pelo *WhatsApp*, pois o aplicativo aceitava vídeos muito longos e após convertidos precisavam ser enviados e posteriormente visualizados pelos alunos com rapidez e facilidade.

Levando em consideração os aspectos mencionados, chegou-se ao modelo de videoaula que une conteúdo, atividades e pode ser acessado pelos alunos quantas vezes forem necessárias. Portanto, entendemos que se trata de um modelo democrático e inclusivo, que busca contemplar problemas de diferentes ordens, sociais/educacionais.

Além disso, retomamos Bergmann e Sams (2018), para destacar o caráter de aula invertida visto que oferece aos alunos a possibilidade de estarem um passo à frente ao chegarem em sala de aula.

Assim, entendemos como o desenvolvimento dessa ferramenta foi/é importante para as aulas de Língua Inglesa, nos mais diversos aspectos, como as questões de

logística da aula (praticidade), de desenvolvimento linguístico que compreende trabalhar as quatro habilidades da Língua inglesa quais sejam: *Listening*, *Speaking*, *Reading* e *Writing*, sendo possível trabalhar as quatro habilidades através da videoaula, visto que com o vídeo é possível trabalhar o *listening*, *speaking* e *reading* e na atividade que conclui a videoaula, muitas vezes, pode-se trabalhar o *writing*, e de uso de uma metodologia ativa. Desse modo, para uma maior apropriação sobre esse recurso, no capítulo seguinte, veremos detalhadamente desde o processo de construção do recurso até a aplicação dele.

5 A ELABORAÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO: UM MODELO ESTRUTURADO POSSÍVEL

Neste capítulo, discorreremos sobre o recurso aplicável, em todas as suas dimensões, partindo do roteiro de construção, ou seja, a sequência metodológica com o antes, com tudo que é preciso ser preparado antes da aula, o durante, com a aula em si e o depois, com os encaminhamentos e *feedbacks*. Em seguida, partiremos para a explicação/aplicação, e finalmente, apresentaremos as possibilidades de uso em diversas modalidades de ensino.

5.1 CONSTRUÇÃO DO MODELO EM PERSPECTIVA: ELABORAÇÃO

Para a construção do recurso, elaboramos um questionário norteador para o professor que deve ser respondido na etapa de planejamento da aula, ou seja, com a ajuda do questionário norteador o docente poderá definir todas as etapas da aula que incluem os encaminhamentos para antes da aula, o durante, que é a aula em si, e os encaminhamentos para o pós-aula. O questionário contém as seguintes perguntas:

Quadro 2 – Questionário norteador do professor (continua)

Questionário norteador do professor
• Que disciplina será ministrada? • A aula será para que turma? • A aula será remota, híbrida ou presencial? • Qual ou quais habilidades devem ser trabalhadas? • A partir das habilidades, qual ou quais conteúdos serão trabalhados na aula? • Qual o tema da aula (opcional)? • Qual ou quais os objetivos? • Com base nas respostas anteriores, em média, quantas aulas serão necessárias para essa sequência? • A partir do conteúdo definido, qual será a sequência de informações apresentadas no vídeo? • Que perguntas podem ser enviadas como questionário norteador para o aluno? • Que atividade será solicitada no vídeo? (opcional) • Em que dia e horário farei a gravação e edição do vídeo? • Como será a atividade de <i>warm-up</i> (opcional)?

Quadro 2 – Questionário norteador do professor (conclusão)

- Como será o momento de acolhimento da aprendizagem dos alunos?
- Qual ou quais atividades serão realizadas na aula?
- Quais recursos/materiais serão utilizados?
- Como será o momento de despedida/finalização da aula e encaminhamentos para os alunos?

Fonte: elaborado pela autora (2022)

O objetivo do questionário é contribuir para o planejamento, organização e gerenciamento de tempo do professor, podendo ser adaptado para sua realidade. Com o questionário respondido, o professor terá uma sequência pronta para ser desenvolvida, podendo ainda criar um *checklist* com o roteiro de elaboração para poder visualizar as tarefas que precisam ser realizadas, podendo ser adaptado da forma que o docente preferir, conforme exposto no exemplo abaixo:

Quadro 3 – *Checklist* de elaboração/preparação:

Checklist	
☐	Elaborar roteiro de gravação;
☐	Gravação do vídeo;
☐	Edição do vídeo;
☐	Preparação da atividade de <i>warm-up</i> ;
☐	Preparação das atividades principais da aula;
☐	Preparação do momento final e encaminhamentos para os alunos (games, separar <i>links</i> e etc.).

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Para o dia da aula, o professor deverá se concentrar em três momentos: o antes, o durante e o depois da aula. Vejamos, detalhadamente, na seção seguinte, como cada um desses momentos pode ser construído. Vale lembrar que, por se tratar de um modelo ajustável, cada uma das etapas pode ser modificada/adaptada de acordo com as necessidades da turma.

5.1.1 Antes da aula

No momento antes da aula síncrona será enviado a videoaula para que os alunos possam assistir e chegarem na aula síncrona ou presencial com um conhecimento preestabelecido sobre o conteúdo que será trabalhado. Esse conteúdo deve ser apresentado no vídeo de uma maneira que sintetize as informações. Ou seja, não pode ser um vídeo longo, pois se torna cansativo para o aluno, fazendo com que se perca o foco. Assim, o vídeo deve contar com informações que darão suporte à aula, seja ela virtual ou presencial, mas que também funcione como aula para os alunos que, por algum motivo, não consigam participar da aula síncrona. Com isso, para a construção do vídeo, o professor pode usar a seguinte sequência:

- Apresentação;
- Conteúdo em si;
- Atividade;
- Momento final do vídeo.

A apresentação do conteúdo pode ser gravada pelo docente de forma simples e objetiva. Se necessário, o professor pode escrever um roteiro de suas falas para facilitar na hora da gravação, quando se tem, inicialmente, um momento para cumprimentar os alunos e convidá-los a assistirem o vídeo. Nesse ponto, o professor pode fazer um *link* com os conteúdos anteriores e, se possível, incentivar os alunos a assistirem ao vídeo até o final (usando argumentos como, “ao final do vídeo teremos um desafio, uma atividade”), despertando a curiosidade dos estudantes.

Após esse momento, o conteúdo deve ser apresentado. O docente deve buscar a forma que melhor se adapte ao conteúdo e a sua didática, podendo ser através de explicação gravada pelo próprio professor, com ou sem o uso do quadro branco, através de imagens com gravação do áudio explicativo, utilizando recortes de vídeos (lembrando de acrescentar as devidas referências), utilizando texto e áudio, entre outras possibilidades. Vale ressaltar que o momento de apresentação do conteúdo deve ser o mais didático possível e, dependendo da faixa etária dos alunos, contar com elementos lúdicos, podendo ser utilizado músicas, rimas e a repetição para ajudar o aluno na aprendizagem e memorização.

Ao final do vídeo, o professor pode aparecer novamente (se for o caso) propondo uma pesquisa extra, ou uma atividade simples como responder uma pergunta, ou até algo mais elaborado em que os alunos possam começar em casa e

concluir em sala de aula. Essa atividade é opcional e pode ser entregue na aula, ou enviada (caso a aula seja online). Assim, fica a critério do professor optar pela atividade ou não, visto que os alunos já terão o questionário norteador para responderem. Os alunos poderão levar as dúvidas, caso surjam, para o professor, e os alunos que não puderem participar da aula ainda poderão entregar a atividade no formato indicado pelo docente. Vejamos abaixo algumas orientações que os autores Bergmann e Sams (2018) apresentam para a preparação do vídeo:

Quadro 4 – Orientações para a preparação do vídeo da SAI

- **Seja breve**, os autores sugerem vídeos abaixo de 10 minutos e que foquem em apenas um assunto.
- **Fale com entusiasmo**, com entonação e animação o vídeo se tornará mais convidativo para os alunos;
- **Crie vídeos com outros professores**, a cooperação entre os docentes e a interdisciplinaridade irá envolver ainda mais os estudantes;
- **Acrescente humor, de forma respeitosa**. Uma rima, um desafio, tocar um instrumento musical, ser expressivo, tudo isso irá trazer certa informalidade e descontração para a videoaula;
- **Acrescente anotações e destaques**. Utilize quadro digitais para apresentar anotações, bem como destaques que podem iluminar, movimentar (com *zoom*, giros e etc.) as palavras e enfatizar pontos relevantes que contribuam para uma melhor visualização do conteúdo.

Fonte: adaptado pela própria autora a partir de Bergmann e Sams (2018)

Veremos na seção referente a aplicação do recurso como essas dicas podem ser utilizadas na elaboração do roteiro, gravação e edição do vídeo, visto que, é o momento em que o professor pode utilizar a criatividade e optar por um aplicativo de edição que melhor o atenda. Esses aplicativos estão disponíveis gratuitamente para serem utilizados tanto no *smartphones* como no computador, normalmente, são intuitivos e de fácil utilização. Com a prática esses momentos vão se otimizando e logo o professor não irá precisar de muito tempo para edição. Essa etapa envolve processos como recortes, remoção de *background*, *adição* de textos, áudios, *adição* de transições e *renderização* (etapa final) onde todas as informações são carregadas para que o vídeo seja salvo.

Junto à videoaula o professor poderá enviar o questionário norteador do aluno. Para a construção desse questionário, o professor deverá ter em mente que através dele será possível mediar, criar uma ponte entre o aluno e o vídeo. Ou seja, nortear esse momento de aprendizagem. Assim, as perguntas devem levar o aluno a refletir sobre o que assistiu, rever alguma informação e poder comentar sobre o vídeo. O professor pode orientar o aluno a ler o questionário e só então assistir ao vídeo, ou para que leia e responda apenas após ter assistido ao vídeo.

Com as etapas de gravação, edição do vídeo e elaboração do questionário norteador do aluno prontas o professor conclui os materiais que serão enviados/entregues aos alunos antes da aula. Esse momento de envio do vídeo deve ser definido pelo professor de acordo com seu horário e possibilidades, podendo ser em um momento anterior ao início da aula síncrona ou até com mais antecedência, visto que a videoaula vai acompanhada do questionário norteador que demanda um certo tempo para ser respondido.

Já na aula, os alunos chegarão com um conhecimento prévio sobre o assunto, pois tiveram tempo para assistir, reassistir e se concentrarem para responder ao questionário norteador. Dessa forma, as dúvidas poderão ser tiradas no início da aula, como veremos na seção seguinte.

5.1.2 Durante a aula

O momento da aula síncrona ou presencial será dividido em dois momentos: a) o acolhimento da aprendizagem; b) a prática. No entanto, a aula pode iniciar com uma atividade de *warm-up* que seja ou não relacionada ao assunto. Atividades de *warm-up* funcionam como um aquecimento, despertando os alunos para a aula, trata-se de uma atividade opcional.

Em seguida, tem início a conversa de acolhimento da aprendizagem, na qual o professor poderá fazer perguntas se guiando pelo questionário norteador do aluno ou deixá-los livres para falarem sobre o que aprenderam. Nesse momento, o professor poderá identificar os pontos onde os alunos apresentaram dificuldades e já questioná-los sobre suas dúvidas. Cabe ao professor gerenciar essa etapa da aula da forma que achar mais produtiva, podendo pedir para que os alunos ajudem uns aos outros com as dúvidas, tendo o cuidado de dispensar mais atenção aos alunos que sentiram mais dificuldade.

Finalizado esse momento é a hora do professor instruí-los a realizarem as atividades em sala de aula, uma vez que, possivelmente, a maioria já terá domínio do conteúdo. O docente pode propor atividades que se enquadrem nas habilidades definidas para a aula e ao nível da turma, podendo fazer ajustes de acordo com o que foi percebido no acolhimento da aprendizagem. Nesse momento, retomamos a fala de Leffa, Duarte e Alda (2016, p.360) sobre a Sala de aula invertida (SAI) em que ele diz que “a ideia é de que a prática constante da SAI acaba dando ao aluno o controle de sua aprendizagem, com o desenvolvimento de sua autonomia e fazendo um trabalho de acordo com seu ritmo”. Deste modo, no momento de prática o aluno que teve acesso ao conteúdo anteriormente, está um passo à frente, assume o papel de protagonista e tem autonomia no seu processo de aprendizagem, visto que o professor se coloca como mediador desse processo, auxiliando nas dificuldades e proporcionando condições para o desenvolvimento efetivo dos estudantes.

Além disso, outro aspecto importante da SAI é que os alunos que não acompanharam os conteúdos por algum motivo, podem ter acesso aos mesmos, pois o vídeo pode ser disponibilizado posteriormente. Se torna uma forma de não deixar ninguém para trás ou evitar lacunas quando um ou mais alunos não puderem acompanhar o momento síncrono.

No momento final da aula, o professor pode/deve deixar encaminhamentos para o pós-aula, como veremos na seção seguinte.

5.1.3 Pós-aula

Ao final da aula, o docente pode sugerir leituras, materiais adicionais caso os alunos se interessem e queiram revisar e saber mais sobre o conteúdo estudado. Além disso, o professor poderá preparar atividades que elevem o nível de dificuldade, ou seja, que exija um pouco mais dos alunos, e deixar a disposição para eles, caso queiram, tentem realizá-las em casa, contanto com a mediação do professor. O professor pode sugerir que a videoaula seja assistida novamente em caso de dúvidas, funcionando como uma revisão sempre que necessário.

Esses materiais extras são uma forma dos estudantes, caso sintam interesse, se aprofundarem no conteúdo e eles podem ser disponibilizados virtualmente através de *links* de vídeos de plataformas como o *Youtube*, sites educativos, sugestões de leituras etc. Além disso, nesse momento, o professor pode utilizar mais uma das

metodologias ativas, a gameificação, utilizando quizzes como o *Kahoot* para revisar o conteúdo através de um jogo com a turma, no qual é possível acompanhar a pontuação de cada um. Ou ainda, através de *sites* que oferecem a possibilidade de criação de jogos online, inclusive alguns já dispõem de jogos relacionados aos conteúdos como o *Wordwall*, que oferece a possibilidade de se criar o jogo, mas também de escolher algum já disponível.

Outra opção de contato pós-aula é a utilização das redes sociais. Os *links* e atividades extras podem chegar até os alunos por meio dos grupos de *WhatsApp*, *blog* da escola, utilizando a plataforma *Trello*, o *Padlet*, *Google Classroom*, entre outras possibilidades.

Por meio dessas plataformas virtuais, o professor pode ainda dar *feedbacks* aos alunos após o recebimento das atividades. Assim, eles poderão entender se estão alcançando os objetivos e se interessarem ainda mais pelo assunto. Outra sugestão, seria a criação de fóruns ou um espaço de troca como um *chat* onde os alunos poderiam trocar informações entre si, tirar dúvidas uns com os outros sobre as atividades. Contudo, todos esses espaços virtuais de interação estariam sob a supervisão do professor. Dessa forma, as dúvidas que eles não conseguissem sanar entre eles poderiam ser elucidadas posteriormente pelo docente.

Todas as sugestões acima para o pós-aula foram pensadas para que o momento do encontro presencial ou online (síncrono) possa ser otimizado sendo utilizado para à prática propriamente dita. E as dúvidas e revisões seriam contempladas no ambiente virtual. No entanto, cabe ao docente a decisão de que ferramentas são ou não viáveis de acordo com o nível e as necessidades de suas turmas.

Na seção seguinte, apresentaremos as etapas de antes, durante e depois da aula em uma aplicação modelo, de forma que o professor possa visualizar cada etapa com clareza, entendendo sua construção.

5.2 EXPLICAÇÃO DO MODELO EM PERSPECTIVA: APLICAÇÃO

Para uma melhor compreensão do recurso, fizemos uma possível aplicação através de uma sequência modelo, utilizada pela pesquisadora em uma aula remota de língua inglesa para uma turma de terceiro ano. Dessa forma, será possível, além de entender em detalhes cada uma das etapas, utilizá-lo como um guia para a

construção de sua própria sequência, visto que se trata de um modelo ajustável com inúmeras possibilidades de adaptação, adequando-se não só às aulas de Língua Inglesa, mas a qualquer disciplina. Vejamos no quadro síntese abaixo a sequência da aplicação.

Quadro 5 – Síntese de aplicação

	Antes da aula	Durante	Pós-aula
Aplicação	Envio de questionário norteador + vídeo	- Atividade de <i>warm-up</i> - Acolhimento da aprendizagem - Atividades	Envio de atividades extras, links com vídeos complementares, jogos, quizzes entre outros

Fonte: elaborado pela autora (2022)

5.2.1 Antes da aula

Antes dos primeiros encaminhamentos para os alunos, foi preciso responder o Questionário norteador do professor (ver quadro 3), a fim de termos uma sequência de tudo que precisaríamos para, em seguida, criarmos o checklist de construção do recurso. Vejamos no quadro a seguir as respostas apresentadas.

Quadro 6 – Questionário norteador do professor respondido (continua)

Questionário norteador do professor respondido
- Que disciplina será ministrada? ➤ Língua Inglesa - A aula será para que turma? ➤ 3º ano do Ensino Fundamental - A aula será remota ou presencial? ➤ Aula remota - Qual ou quais habilidades devem ser trabalhadas? ➤ Aprender os nomes de alguns animais; ➤ Perguntar e responder sobre alguns animais; - A partir das habilidades, qual ou quais conteúdos serão trabalhados na aula? ➤ <i>Vocabulary (Animals)</i>; ➤ <i>Questions and answer about animals</i>; - Qual o tema da aula (opcional)? ➤ <i>Wild animals</i>. - Qual ou quais os objetivos?

Quadro 6 – Questionário norteador do professor (continuação)

- Levar os alunos a ampliarem seu vocabulário na temática *Animals* e de forma integrada apresentar as estruturas gramaticais de *Questions and answers* referentes ao vocabulário trabalhado.
- Com base nas respostas anteriores, em média, quantas aulas serão necessárias para essa sequência?
- 2 aulas.
- A partir do conteúdo definido, qual será a sequência de informações apresentadas no vídeo?
- Vocabulário com 5 nomes de animais apresentados de forma lúdica (*Bear, Bird, crocodile, Hippo, Tiger*)
- Perguntas e respostas inseridas em diálogos (animação) sobre os animais;
- Atividade/desafio para os alunos (*Challenge*).
- Que perguntas podem ser enviadas como questionário norteador para o aluno?
- Quais foram os animais que apareceram no vídeo? (responda em Inglês)
- Você já sabia o nome desses animais em inglês?
- Qual dos nomes você mais achou parecido com o Português?
- Qual desses animais é *Big*?
- Qual deles pode ser *small*?
- Qual dos 5 nomes você mais gostou de pronunciar no momento de repetição?
- Você conseguiu descobrir qual a resposta do desafio ao final do vídeo?
- Que atividade será solicitada no vídeo? (opcional)
- *Challenge* – Nesse desafio o aluno deverá descobrir através das dicas do professor qual dos animais está sendo descrito.
- Dicas: *It's big. It's a wild animal. It's gray. It likes water. Do you know what is it?*
- Em que dia e horário farei a gravação e edição do vídeo?
- Segunda (manhã);
- Como será a atividade de *warm-up* (opcional)?
- Cantar a canção "*I like animals*".
- Como será o momento de acolhimento da aprendizagem dos alunos?
- Deixar os alunos livres para falarem sobre as suas descobertas, podendo fazer perguntas como "o que acharam do vídeo?", "o que aprenderam?", se tiveram alguma dúvida na hora de responder o questionário, deixando-os socializarem entre si. Observar as pronúncias, o nível de atenção dispensado à atividade e quais alunos estão sentindo mais dificuldade.
- Qual ou quais atividades serão realizadas na aula?
- Serão realizadas duas atividades, a primeira consiste em uma pescaria de nomes (Presencial por meio de papeis e online por meio de site (*Mentimeter*) com nuvem de palavras (*Word Cloud*). Os alunos deverão "pescar"/procurar dentre outras palavras o nome dos animais estudados. Na segunda atividade, com o auxílio do professor, os alunos deverão utilizar as palavras que "pescaram" para construir perguntas que seguem a mesma estrutura das frases que apareceram nos diálogos do vídeo. Após montarem as perguntas, eles

Quadro 6 – Questionário norteador do professor (conclusão)

podem interagir entre si perguntando aos colegas as questões que criaram. As respostas podem ser orientadas pelo professor com modelos escritos no quadro branco ou quadro virtual *Jamboard*.

- Quais recursos/materiais serão utilizados?
 - Site para nuvem de palavras (*Word Cloud*) - <https://www.mentimeter.com>;
 - *Jamboard* (quadro branco virtual).
- Como será o momento de despedida/finalização da aula e encaminhamentos para os alunos?
 - Os alunos irão se despedir com a canção “*Goodbye to you*”. Os encaminhamentos pós-aula serão enviados nos grupos de *WhatsApp*. Será compartilhado o link do *Wild animals* game do *Wordwall*, onde os alunos poderão revisar e praticar o vocabulário estudado.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Após responder o questionário o professor pode organizar seu *checklist* de elaboração que conta com as tarefas a serem realizadas. Para essa sequência modelo, montamos o seguinte *checklist*.

- ☐ Elaborar roteiro de gravação;
- ☐ Gravação do vídeo;
- ☐ Edição do vídeo;
- ☐ Preparação da atividade de *warm-up*;
- ☐ Preparação das atividades 1 (*Mentimeter*) e 2 (*Jamboard*);
- ☐ Preparação do momento final e encaminhamentos (Jogo *Worldwall*).

Na seção seguinte, veremos como se deu a elaboração do roteiro para a gravação da videoaula.

5.2.1.1 Roteiro de Gravação da videoaula

O roteiro de gravação irá auxiliar o professor a entender, planejar e definir suas falas para que no momento da gravação o processo seja mais simples e efetivo. Como mencionado anteriormente, essa elaboração pode ser dividida em três partes, quais sejam: a apresentação, o conteúdo, a(s) atividade(s) e o momento final do vídeo. Vejamos no quadro abaixo como cada uma dessas partes foi definida.

Quadro 7 – Roteiro de Gravação

Apresentação
— <i>Hello, students! Good morning! How are you today? Let's start our English Class! Na aula de hoje, iremos estudar sobre os Animals! Do you like animals? Vamos assistir ao vídeo para conhecermos os nomes de alguns animais. Na última aula, nós conhecemos os pets que são os animais domésticos que podemos ter em casa e hoje nós vamos conhecer os Wild animals. Observem qual a diferença entre eles. Pay attention, assistam ao vídeo até o final, pois a teacher deixou um challenge um desafio para vocês.</i>
Conteúdo
A apresentação do vocabulário será feita através de imagens dos animais, seus nomes irão aparecer escritos e sendo destacados de acordo com a reprodução do áudio com a pronúncia de cada um deles. Uma história com diálogos entre os personagens será apresentada através de um vídeo do material de apoio que acompanha o livro <i>Family and friends</i> .
Atividade
— Agora que vocês já conheceram os <i>wild animals</i> , a teacher vai deixar um desafio para vocês! Descubram o animal que combina com essa descrição: <i>It's big. It's a wild animal. It's gray. It likes water. Do you know what is it?</i> Vejo vocês na nossa aula pelo google meet. Os <i>students</i> que não puderem participar da aula pelo <i>Google Meet</i> devem enviar a resposta no grupo. Também vou enviar umas perguntinhas sobre o vídeo para vocês responderem lá na nossa aula.
Momento final do vídeo
Uma despedida simples como — <i>Bye, students! See you in the class!</i>

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Com as falas definidas, o professor poderá dar início a gravação do vídeo. Para facilitar o processo, essa gravação pode ser feita em partes que serão unidas no momento de edição do vídeo. O vídeo modelo foi gravado por partes pela pesquisadora e editado no aplicativo *Kinemaster* disponível para *smartphones* e que conta com diversos recursos de edição que foram utilizados para adicionar áudio, imagens, música, texto e efeitos de transições como é possível observar no vídeo¹³ modelo. Para a gravação e edição do vídeo seguimos as orientações apresentadas no quadro 4.

¹³ Link do vídeo modelo disponível no Youtube: <https://youtu.be/qiyMsMQe9l4>

Para concluir os encaminhamentos antes da aula síncrona, o vídeo deve ser enviado juntamente com o questionário norteador para os estudantes. Podendo ser encaminhado diretamente para o grupo ou ainda ser feito o *upload* para o *Youtube*, como realizado em nossa sequência modelo na qual o *link* foi compartilhado no grupo da turma do terceiro ano, no aplicativo *WhatsApp*, para que os alunos pudessem assistir e responder o questionário norteador.

5.2.2 Durante a aula

A etapa que compreende o “durante” a aula síncrona ou presencial pode ser dividida em 5 partes, quais sejam: **o Início da aula** que é o momento de receber os alunos na sala de aula, bem como para realizar uma atividade de *warm-up* ou apenas ir cumprimentando os alunos; **a conversa de acolhimento da aprendizagem** que é dedicada para o acolhimento do que eles aprenderem com o vídeo; **as atividades** que podem ser uma, duas ou até mais, dependendo da quantidade de aulas; e, por último, **o momento final**, quando o professor faz as orientações do pós-aula e se despede de seus alunos. Vejamos no quadro abaixo como esse momento foi construído em nossa aula modelo.

Quadro 8 – Aplicação do modelo (continua)

Início da aula
A aula teve início com uma atividade de <i>warm-up</i> que foi acontecendo quando os alunos estavam entrando na sala de aula (<i>videochamada</i>). A música “ <i>I like animals</i> ” que tem a seguinte letra “ <i>I like animals, I like _____</i> ” e que foi completada pelos alunos com o nome de um animal. A música foi repetida algumas vezes e a cada repetição um novo animal era acrescentado a letra, até que a maioria dos alunos estivessem presentes.
Conversa de acolhimento da aprendizagem
Após a atividade de <i>warm-up</i> os alunos já estavam preparados para a roda de conversa, que foi o momento em que aconteceu o acolhimento da aprendizagem. Algumas perguntas foram feitas como “O que vocês acharam do vídeo de hoje? O vídeo falava sobre o quê? O que vocês aprenderam com o vídeo? E os alunos foram respondendo livremente, sem interferências. Em seguida, utilizamos a ordem de perguntas do questionário norteador para identificar os pontos que os alunos sentiram maior dificuldade e poder sanar as dúvidas, incentivando-os a pronunciar o vocabulário estudado e, assim, elucidar modelando e repetindo as pronúncias que forem necessárias. E finalmente, perguntamos sobre a resposta do <i>challenge</i> que os alunos precisam desvendar ao final do vídeo.

Quadro 8 – Aplicação do modelo (conclusão)

Atividade 1
Para a pescaria foi preciso criar uma nuvem de palavras (<i>Word Cloud</i>) no site <i>Mentimeter</i> para que aparecessem na tela os nomes (em inglês) de frutas, cores, objetos e dos animais (<i>pets e wild animals</i>) todos misturados. Essa tela foi compartilhada com os alunos na aula remota. Em seguida, passamos a orientação de que os alunos deviam “pescar” em meio as diversas palavras, apenas os nomes dos animais. Em seguida, uma página em branco foi aberta no <i>Jamboard</i> para que as palavras “pescadas” pelos alunos fossem conferidas coletivamente.
Atividade 2
Após a “pescaria”, a página com os nomes dos animais escritos no <i>Jamboard</i> foi compartilhada com os alunos para que a partir desses nomes eles pudessem desenvolver a segunda atividade. Nessa atividade eles precisaram formar frases utilizando as palavras, seguindo o modelo que eles viram no diálogo presente na videoaula, quais sejam: <i>what is it? It's a Bird. Do you like tigers? Yes, I do/ No, I don't</i> . Com esse modelo eles puderam formar frases substituindo os nomes dos animais e interagindo uns com os outros fazendo perguntas e respo
Momento final
A despedida dos alunos aconteceu com a canção “ <i>Goodbye to you</i> ” onde o <i>you</i> foi substituído pelo nome de cada aluno. E a orientação final foi para que eles ficassem atentos ao <i>link</i> que seria disponibilizado no grupo com um jogo para eles brincarem podendo compartilhar ou não seus resultados no grupo.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Assim que a aula foi concluída os encaminhamentos pós-aulas foram disponibilizados pela professora, como veremos na seção seguinte.

5.2.3 Pós-aula

No momento pós-aula, o *link*¹⁴ com o game *wild animals*, criado no site *Worldwall*, foi enviado no grupo da turma do terceiro ano para que os alunos pudessem acessar e jogar quantas vezes quisessem. O game foi criado através da opção de edição e criação de games disponíveis no site *Worldwall*. Assim, o professor pode ter acesso, gratuitamente, a diversos *layouts* pré-definidos que podem ser editados para a criação de um jogo personalizado de acordo com a sua necessidade. O jogo funcionará como uma revisão e atividade de fixação de conteúdo. Para ampliar o vocabulário dos estudantes, foram acrescentados dois novos animais (*elephant and lion*). Além disso, através do jogo os alunos puderam praticar as *questions and*

¹⁴ Link: <https://worldwall.net/pt/resource/26430394>

answers, sendo possível também apresentar, ainda que discretamente, o assunto da próxima que será o uso dos artigos indefinidos *a/an*. Pois com a inclusão do animal *elephant* os alunos serão expostos a uma nova estrutura de frase. Como vemos nas frases: *It's a tiger* e *It's an elephant*. Assim, eles irão se divertir enquanto revisam e aprendem.

5.3 APLICABILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO REMOTO/HÍBRIDO/PRESENCIAL

O modelo descrito neste trabalho dissertativo pode ser utilizado nas aulas remotas, presenciais e no ensino híbrido. Antes de iniciarmos esta discussão, vale entendermos melhor cada um desses formatos de aula.

De acordo com Hodges (2020), em contraste com as experiências que são planejadas desde o início para acontecerem online, o ensino remoto, em caráter de emergência, trata-se de uma mudança temporária da forma de entrega instrucional, ou seja, um modo alternativo de entrega devido as circunstâncias de crise. Envolve soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir.

Já o ensino híbrido, segundo Valente (2015), trata-se de uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais, que acontecem quando professor e alunos dividem o mesmo espaço físico com as atividades realizadas por meio das TDICS. Para o autor, são inúmeras as possibilidades de combinar essas atividades, visto que, os alunos podem estudar o material em diferentes ambientes e situações e “a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas”. (VALENTE, 2015, p.17).

Assim, entendemos que a metodologia desenvolvida nesta pesquisa pode ser utilizada no ensino remoto, híbrido e presencial. Para isso, é preciso fazer adaptações de forma que o modelo se adeque aos formatos das aulas. No ensino remoto, assim como no híbrido, o vídeo pode ser compartilhado virtualmente com os alunos antes da aula, por meio de alguma plataforma virtual ou aplicativo. Assim os alunos poderão iniciar a aula com conhecimentos prévios, estabelecidos a partir do vídeo.

Já para o uso no ensino presencial, o vídeo pode ser exibido no início da aula, quando os alunos poderão ter um tempo para assistirem ao vídeo e responderem o questionário norteador do aluno e a partir daí seguir a aula. O vídeo pode ainda ser disponibilizado paralelamente por algum meio virtual, para que os alunos que faltaram ou que queiram revisar possam ter acesso.

Uma outra sugestão seria a construção de um arquivo/pasta virtual, compartilhada com os alunos, na qual todos os vídeos ficassem organizados na sequência em que fossem utilizados, assim, professores e alunos teriam um histórico dos conteúdos trabalhados no ano letivo para posterior consulta e uso. Dessa forma, os alunos que perdessem algum conteúdo poderiam se atualizar por meio dos vídeos, ou até mesmo revisar os conteúdos, em caso de necessidade de uma avaliação com assuntos anteriores. Os alunos novatos seriam beneficiados, visto que poderiam estudar em casa, caso sentissem necessidade de entender a evolução dos conteúdos da nova turma.

Outra possibilidade de uso do arquivo seria para o acompanhamento da coordenação da escola assim como dos demais professores, pois no momento de proporem atividades interdisciplinares, com esse acesso, os professores saberiam que conteúdo está sendo trabalhado na disciplina, além do compartilhamento de ideias, visto que nos vídeos cada professor trabalha, apresenta os conteúdos de forma diferente, a sua maneira, se tornando assim, um espaço de troca de conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, buscamos apresentar a elaboração de uma metodologia nas aulas de Língua Inglesa em uma escola pública estadual na Paraíba, a partir da experiência em um projeto bilíngue em construção. Para isso, contextualizamos o ensino bilíngue, assim como o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo um panorama global de ambos e entendendo suas especificidades. Além disso, ancoramo-nos na metodologia ativa da sala de aula invertida, visto que o instrumento de aprendizagem proposto se adequa a esse modelo de aula invertida.

A partir de então, buscando atender aos objetivos específicos a que nos propomos, descrevemos a sequência metodológica das aulas de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na situação do ensino remoto, passo a passo, de forma a poder nortear o trabalho de professores nesse e em outros contextos de aprendizagem, uma vez que se trata de uma metodologia ajustável.

Outrossim, apresentamos o mecanismo/instrumento de aprendizagem videoaula, que foi elaborado a partir da necessidade insurgente no ensino remoto, visando potencializar o tempo de aprendizagem em sala de aula e preencher algumas lacunas desse ensino, como a dificuldade de acesso dos estudantes às aulas síncronas; sendo uma forma de apresentar o conteúdo para os alunos que, por algum motivo, não conseguiam participar. Portanto, através do instrumento de aprendizagem (videoaula), um modelo ajustável de aula invertida composto por algumas etapas que podem ser utilizadas não só nas aulas de Língua Inglesa, mas em outras disciplinas, esse acesso aos conteúdos era facilitado.

Além disso, demostramos como se constrói a videoaula enquanto sugestiva para a prática docente de Língua Estrangeira e de outras disciplinas. Finalmente, refletimos sobre a produtividade da metodologia desenvolvida que pode ser utilizada não só nas aulas remotas, mas no ensino híbrido e presencial, visto que apresenta potencial para otimizar o tempo em sala de aula, de inclusão dos alunos, bem como para se tornar uma ferramenta de organização da equipe escolar.

Do mesmo modo, acreditamos que a educação no pós-pandemia não será mais a mesma, pois foram instituídos inúmeros avanços no que concerne ao uso das tecnologias. Houve ainda um redirecionamento no agir dos professores que precisa repercutir em suas formações, visto que a realidade apresentada se trata de um

caminho sem volta, não havendo como apagar, retroceder o que foi construído. Nossos olhares foram abertos para novas possibilidades além da sala de aula física. De certa forma, podemos dizer que a pandemia chegou derrubando as paredes da escola e a tecnologia veio levantando novas paredes.

Com isso, esperamos que as sementes plantadas em um período tão conturbado se transformem em árvores cuja os frutos sejam uma educação cada vez mais inovadora, inclusiva, contextualizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ARAÚJO, A.P.F; CHAVES, E.F. **A elaboração e o uso de videoaulas no ensino de ciências. Uma experiência significativa no processo de formação docente**. Simpósio Internacional de Comunicação e Educação Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/193/0>>. Acesso em: 23 de abril de 2017.
- ARAÚJO, Alcione Lino de; FAHD, Plínio Gonçalves. **Perspectivas para o retorno das aulas presenciais**. In: PAIVA, Francisco Júnior. Ensino remoto em debate. RFB Editora, Belém, 2020.
- ARDILA, Alfredo. **Bilingualism in the contemporary world**. In: **Speech and Language Disorders in Bilinguals**. Nova Science Publisher, Inc. Florida, 2007.
- BALDISSERA, Lucilene Fátima; MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **EDUCAÇÃO ON-LINE E O ENSINO DE IDIOMAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da (org.). Experiências significativas para a educação à distância – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.
- BARUKI-FONSECA, Regina; SOUZA, Jéssica Arruda. **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: METODOLOGIA SOCIOINTERACIONAL**. Revista GeoPantanal. UFMS/AGB. Corumbá/MS, N. 23, p. 35-47, jul./dez. 2017.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 30 de maio de 2022.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BONCES, Rodriguez. **Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context**. Universidad Central, Colombia. Gist Education and Learning Research Journal. ISSN 1692-5777. 6, November 2012. pp. 177-189.
- BRASIL. Parecer nº CNE/CEB Nº: 2/2020, de 09 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CAMBRIDGE ASSESSMENT INTERNATIONAL EDUCATION (CAMBRIDGE). **Bilingual learners and bilingual education**, UCLES, 2017

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. **Language Policy Unit**, Strasbourg, 2001.

COUTINHO, Elielma Carneiro. **O professor de inglês no Ensino Fundamental I: entre prescrições e gestos didáticos**. 2017. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras/Inglês, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

Department for Education and Skills, 2002. **Languages for all: languages for life. A strategy for England**. 2002

Department for Education. **The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework documents**. 2013.

DUARTE-DE-SANTANA, Joelton. **Ensino Bilíngue e Políticas Linguísticas: Por uma urgente ressignificação das práticas de ensino e da identidade dos profissionais de Língua Inglesa junto a um “modismo” elitista**. Web-Revista Sociodialeto – Nupesdd/Lalimu, v. 9, nº 26, nov. 2018.

EFOPLI CONNECTS: EP.10. **Bilinguismo, biculturalismo e bilinguismo**. [Locução de]: Thiago Costa. Entrevistado: Joelton Duarte. Ficha técnica - Roteiro: Thiago Costa, Mariana Pérez e Rafaela Sousa; Gravação remota: Thiago Costa; Edição de áudios: Pedro Caldas. Agosto, 2020. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/1SFxe3Gj7th5dZLDJR28fy>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

ENEVER, J. (ed). **ELLIE – Early Language Learning in Europe**. London: The British Council, 2011.

EVANGELISTA, Átilla Mendes; SALES, Gilvandenys Leite. **A SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM) E AS POSSIBILIDADES DE USO DA PLATAFORMA PROFESSOR ONLINE NO DOMÍNIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ**. Instituto Federal do Ceará (IFCE), Fortaleza, 2018.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. **DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**. Revista X, [s. /], v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019.

Fernandez, S. & Gearon, M. **Learning from high-performing jurisdictions to support the development of a clear rationale for languages learning**. Report for the Department of Education and Early Childhood Development, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro, 2001.

GOLDMEYER, Marguit Carmem; CARDOSO, Angela Cristina. Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente in loco. In: CARDOSO, Angela Cristina et al. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

GOMES, José Anderson Costa. CARVALHO, Maria Aline Silva; MAIA, Yasmin Ferreira. **O USO DO WHATSAPP NO ENSINO: entre possibilidades e limitações**.

In: GOMES, José Anderson Costa; PONTES, Verônica Maria de Araújo. [Orgs] **As TDIC e o/no ensino presencial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 240p.

GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISIO, Vanessa Cristina. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HODGES, C. et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning** | EDUCAUSE. Educause review. Educause, 2020. Disponível em: . Acesso em 09 jul. 2021.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: interpretations and attitudes**. World Englishes, Vol. 28, No. 2, pp. 200–207, 2009.

JUNIOR, Carlos Roberto da Silveira. **Sala de aula invertida: Por onde começar?** Instituto Federal de Goiás. Goiânia, Novembro, 2020.

KOHLER, Michelle. **Review of Languages Education Policies Internationally**. Australia: Flinders University, 2017.

LEFFA, Vilson J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. **A sala de aula invertida: o que é e como se faz**. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

LEITE, Francisco Rokes Sousa; LEITE, Emanuelle Santiago Monteiro. **O Ensino Remoto e Educação a distância: teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19**. In: PAIVA, Francisco Júnior. *Ensino remoto em debate*. RFB Editora, Belém, 2020.

Liddicoat, A.J., Scarino, A., Curnow, T.J., Kohler, M., Scrimgeour, A. & Morgan, A-M. **An investigation of the state and nature of languages in Australian schools**. Adelaide, Research Centre for Languages and Cultures Education, University of South Australia. 2008 [2007].

Marcelino, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

McCurry, J. 2011. **Japan launches primary push to teach English**. The Guardian, 9 March.

MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**. The Specialist, [s. /], v. 39, n. 2, p. 01-17, 26 dez. 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEJÍA, Anne-Marie de. **South America Early childhood bilingual education in South America**. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. In: Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages, London, 2016.

MILL, Daniel; SILVA, Aparecida Ribeiro da; BRITO, Nara. In: **Educação e cultura midiática** / Organizado por Maria Olivia de Matos Oliveira; Lucila Pesce. – Salvador: EDUNEB, 2012. 218p. v. 1.

MILL, Daniel; FIDALGO, F. **Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 88, n. 220, p. 411-697, set./dez. 2007.

MONTE MÓR, Walkyria. **CONVERGÊNCIA E DIVERSIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: EXPANDINDO VISÕES SOBRE A "DIFERENÇA"** (USP). Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014

Moura, Selma. Apresentação. In: CARDOSO, Angela Cristina et al. **Práticas reflexivas na educação bilíngüe**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

Netten, J. & Germain, C. 2009. **The future of intensive French in Canada**. Canadian Modern Language Review, 65(5):757–786. n.01, dezembro de 2011

NORTE, Mariangela Braga; JUNIOR, Klaus Schlünzen e SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Língua Inglesa – Cultura Acadêmica**. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação a Distância (Coleção Temas de Formação; v. 4), 2013.

OFUGI, Mariana Santana. **A SALA DE AULA INVERTIDA COMO TÉCNICA ALTERNATIVA DE ENSINO: UM ENFOQUE NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ DE INGLÊS COMO L2/LE**. Dissertação/Mestrado. Goiânia, 2016.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. **AS ESCOLAS PRIVADAS BILÍNGUES E A QUALIFICAÇÃO DOCENTE. Formação e Trabalho Docente**, São Paulo, v. 51, n. 0, p. 01-18, dez. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. **TECNOBIOGRAFIAS EM TRÊS GERAÇÕES**. In: LEFFA, Vilson J. [et al.] Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada. (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

PARAÍBA. CRIA: **Programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental é implantado na Paraíba**. 2019. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/cria-programa-de-educacao-integral-para-o-ensino-fundamental-e-implantado-na-paraiba#:~:text=O CRIA é direcionado para anos iniciais do,a interação dos alunos com trabalho em equipe.>>. Acesso em 20/09/2021.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.** BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras

SANTOS, Emanuela Rodrigues do Espírito. A formação do professor para o ensino bilíngue. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna Collares Soares. **DA REDUNDÂNCIA À GAMBIARRA: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA ERA DO DIGITAL.** In: LEFFA, Vilson J. [et al.] Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada. (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

CEP, Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay. ANEP – Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Primaria, 2013.

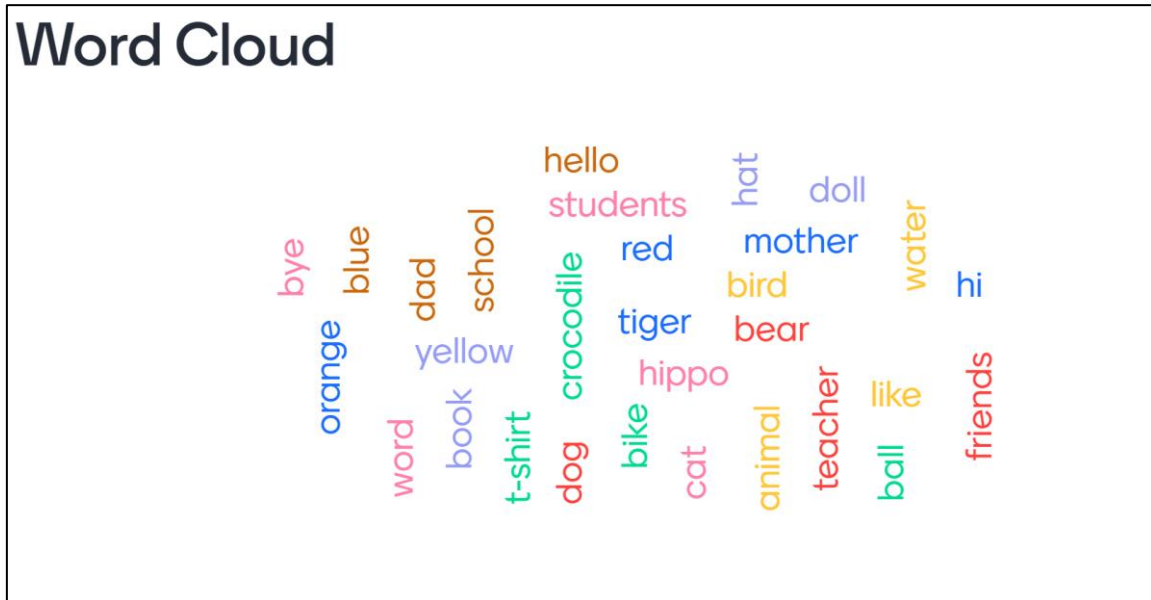
VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.** In: MORAN, José; BACICH, Lilian. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando. Ensino Híbrido: **Personalização e Tecnologia na Educação.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Prefácio. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

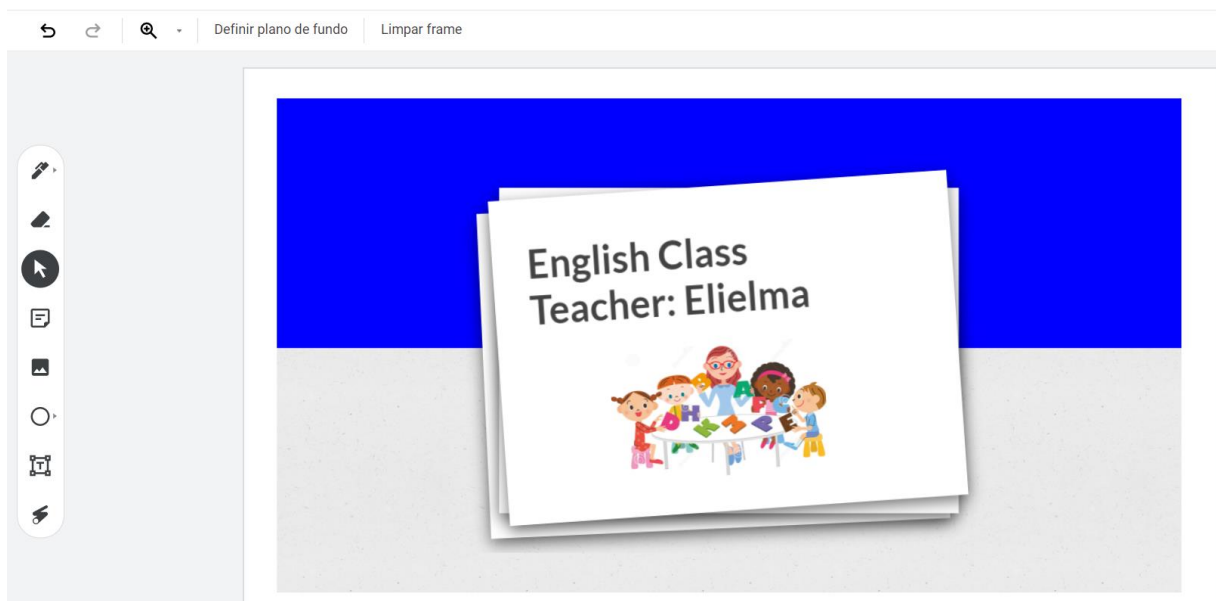
WEI, Li. **The Bilingualism Reader.** London: Routledge, 2000. 512 p.

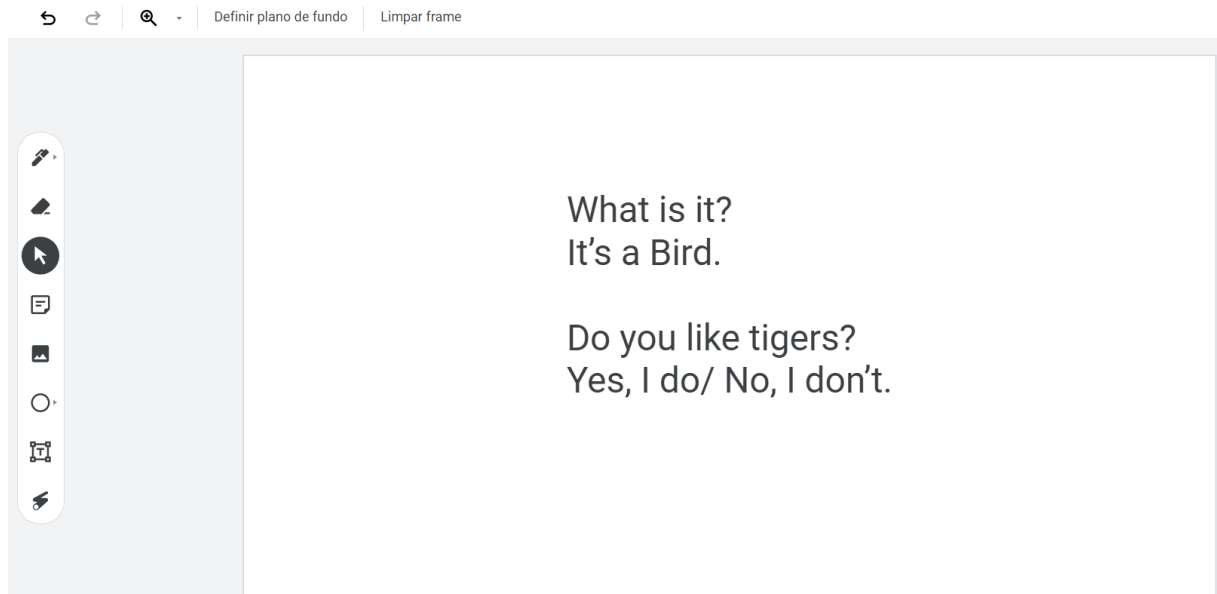
APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividade 1: *Mentimeter Word Cloud*



APÊNDICE B – Atividade 2: *Jamboard*





APÊNDICE C – Encaminhamento pós-aula *Wordwall* game



0:17 ✓ 0

What is it? It's a tiger.

A 

B 

C 

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

1 de 7 🔊 🔍

0:26 ✓ 126

What is it? It's an elephant.

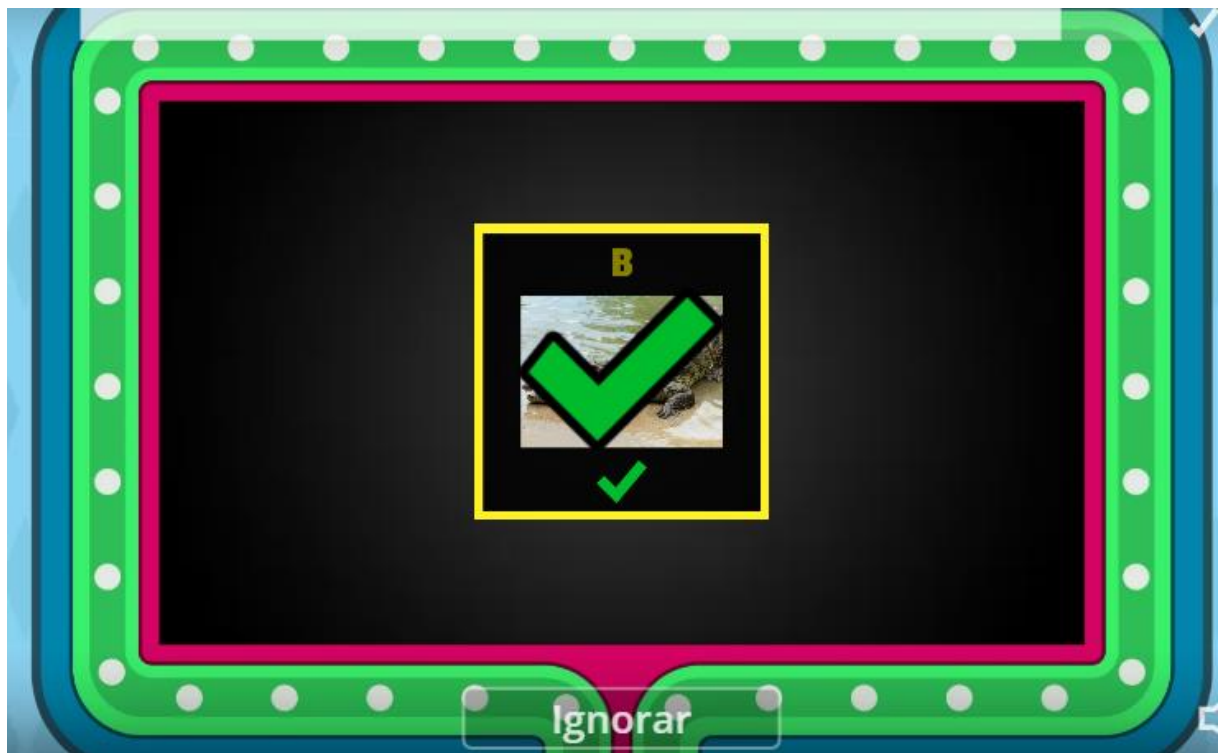
A 

B 

C 

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

2 de 7 🔊 🔍



APÊNDICE D – Videoaula

