

OS RECURSOS MIDIÁTICOS E TECNOLÓGICOS NAS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

MEDIA AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS'S EXPERIENCES

Nathália Boto Fonseca¹

Instituto Federal Sul de Minas (FSULDEMINAS)

nathalia.fonseca@edu.se.df.gov.br

Suéller Costa²

Universidade de São Paulo (USP)

Instituto Federal Sul de Minas (FSULDEMINAS)

sueller.costa@gmail.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5049-9485>



DOI: 10.18406/2359-1269v11n42024435

¹ Professora de língua estrangeira. Licenciada em Letras - Francês e Português pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-graduada em Mídias e Educação pelo Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS). E-mail: nathalia.fonseca@edu.se.df.gov.br.

² Jornalista, professora, educadora e pesquisadora. Doutoranda em Educação, na área de concentração "Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas" e na linha de pesquisa "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas", na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Ciências da Comunicação, na Linha de Pesquisa Comunicação e Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educomunicação (ECA/USP), Tecnologias na Aprendizagem (SENAC-SP), Alfabetização e Letramento Digital (FAISP), Estudos da Linguagem (UMC) e Projetos Sociais e Políticas Públicas (SENAC-SP). Orientadora nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos da Pós-Graduação em Mídias e Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). E-mail: sueller.costa@gmail.com.

Resumo

Este trabalho visa a analisar as experiências com os recursos midiáticos e tecnológicos no ambiente de ensino virtual dos professores de línguas estrangeiras do Centro Interescolar de Línguas (CIL), da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem o propósito de compreender como o conhecimento adquirido na aprendizagem remota poderá ser colocado em prática no ensino presencial. De cunho qualitativo, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, partindo de um contexto regional, cujos relatos - coletados com questionários digitais - contribuirão para a reflexão sobre a formação docente contínua nas áreas tecnológicas e midiáticas, além de um levantamento para avaliar se as atuais práticas tendem a se aproximar ou se afastar de um ensino híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Estrangeiras; Tics; Letramento Digital; Formação Docente; Educação Híbrida.

ABSTRACT

This article aims to analyze the experiences with the media and technological resources in the virtual teaching environment of foreign language teachers at the Centro Interescolar de Línguas, of the Federal District Education Department. Its purpose is to understand how the knowledge acquired during the remote learning can put into practice in face-to-face studies. This is a qualitative research of an applied nature, starting from a regional context, whose reports - collected with digital questionnaires - will contribute to the reflection on continuous teacher training in technological and media areas, in addition to a survey to assess whether current practices tend to approach or move away from hybrid teaching.

KEYWORDS: *Foreign Languages; Icts; Digital Literacy; Teacher Training; Hybrid Education.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa a necessidade de analisar os novos contextos educacionais a fim de entender, refletir e repensar o uso dos recursos midiáticos e tecnológicos no ensino de língua estrangeira em sala de aula após a implantação do ensino remoto emergencial - entre os anos 2020 e 2021 - e a consolidação dos modelos de aprendizagem a distância e híbrida, impulsionados pelo cenário pandêmico.

Para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2 e desacelerar os casos de Covid-19, todos os estados do país implantaram a educação virtual para a continuação dos anos letivos. Os professores e alunos se depararam com a ausência de um efetivo letramento digital, necessário para o uso das novas plataformas de ensino, como o *Google Classroom*, sistema adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, houve a necessidade de conhecer os recursos alinhados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o engajamento dos discentes.

A capital do Brasil, na região Centro-Oeste, é o cenário de pesquisa deste artigo, que tem o propósito de avaliar a adaptação dos educadores às habilidades e competências que passaram a ser inerentes à dinâmica educativa. O trabalho direciona-se à compreensão da prática docente, com foco em relatos de experiências de um grupo de dez professores de línguas inglesa, espanhola e francesa integrantes do corpo docente dos Centros Educacionais de Línguas (CIL) do Distrito Federal. São unidades escolares de natureza especial que fazem parte da rede de ensino público dessa cidade. Foi idealizado pela professora Nilce do Val Galante³ com o objetivo de oferecer aulas de línguas estrangeiras no contraturno do programa regular a fim de propiciar aos alunos das escolas públicas a proficiência em leitura, escrita e oralidade. As turmas tinham de ser reduzidas, com material didático específico e recursos audiovisuais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A primeira unidade, CIL 1, foi inaugurada em 1975 no Plano Piloto. Entre 1985 e 1987, foram criados quatro polos em outras cidades do Distrito Federal. A expansão da rede continua entre os anos de 1995 e 1998 com três novas escolas e, por fim, em 2015, abriam mais espaços, totalizando 17 unidades em diferentes regiões, com 495 professores e 49.737 estudantes⁴.

Considerando a relevância dessa rede que integra o sistema público do Distrito Federal, da comunicação digital no cotidiano e de como o contexto pandêmico mostrou a urgência da integração tecnológica à área educacional, faz-se fundamental estudar como a experiência impactou a prática docente. Frisa-se também a importância dos estudos sobre letramento digital, TICs e ensino híbrido

³ A ideia da professora Nilce do Val Galante (1922-2018) foi inspirada em um modelo usado em um centro nos Estados Unidos que ensinava línguas estrangeiras a alunos de instituições de ensino públicas. O projeto da educadora foi aprovado pela Resolução nº 40, de 14 de agosto de 1975, que permitiu a criação do Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília.

⁴ Mais informações podem ser consultadas no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>.

e suas contribuições para um cenário escolar cada vez mais desafiador, e que, ainda, permanece com problemas básicos, como o acesso a equipamentos e à internet.

Assim sendo, este trabalho se concentrará em uma análise do contexto regional, a fim de avaliar como a formação docente, a vivência prática da educação virtual e a troca de experiências com os recursos midiáticos e tecnológicos podem influenciar o cotidiano do professor e colaborar para a sua preparação para os modelos educativos em desenvolvimento.

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM MÍDIAS DIGITAIS

A educação está intimamente ligada às nossas experiências, ora como aluno, ora como professor. Por este motivo, a análise da prática escolar se faz importante e é um dos focos deste artigo. Segundo Laura Miccoli (2006), as pesquisas em Linguística Aplicada (LA) que apresentam como fonte a experiência exibem uma recorrência de questões que afetam professores e alunos, constituindo como ponto inicial de uma ação transformadora.

Em longo prazo, esta é a contribuição que nós pesquisadores podemos oferecer: continuar a documentar experiências e, nesse processo, explorá-las e compreendê-las, pois é através delas que apreciaremos melhor o processo de ensino e aprendizagem de LE em sala de aula e contribuiremos não só para o desenvolvimento de uma epistemologia para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira nesse contexto como também para a transformação das experiências que predominam no contexto de ensino de línguas no Brasil. (MICCOLI, 2006, p. 241 e 242)

Ainda sobre a LA, em entrevista concedida a uma revista acadêmica, o professor Rajagopalan apresenta a contribuição dessa área para as pesquisas em educação, e, em especial, para promover reflexões sobre a importância do diálogo entre a teoria e a prática docente, essencial para o ensino e aprendizado no campo das linguagens, como o de línguas estrangeiras:

Linguística aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. [...] A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que não há teoria que seja one side speaks all, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso para mim é linguística aplicada. (RAJAGOPALAN apud Silva et al, 2011, p.76).

A educação sempre teve de lidar com inovações que precisaram ser utilizadas como recursos pedagógicos. Os livros, vídeos, músicas e imagens não foram concebidas inicialmente com o propósito educacional, mas apropriaram-se ao fazer didático e tornaram-se indispensáveis aos docentes. Os recursos tecnológicos e midiáticos fazem parte desta categoria, considerados instrumentos independentes, “criados pela tecnologia humana para finalidades alheias à educação e, bem ou mal, reaproveitados pelo ensino”. (MARQUES *et al*, 2001, p.15).

É importante frisar que o computador como ferramenta educacional não é novidade; na década de 1980, o Brasil iniciou a sua experiência didática com esse instrumento no ensino básico. A partir de então, o mundo digital e, posteriormente, a internet tornam-se no país outra inovação usada como mais um recurso na área da educação. Assim, as discussões sobre como integrar as funcionalidades digitais à sala de aula, que começaram no século XX, voltam a ganhar destaque com a obrigatoriedade da educação *on-line* em 2020 e 2021 no Brasil. Logo, em decorrência desse contexto emergencial, “o conhecimento ‘passa por outras mãos’ que não as do professor e a relação aluno-professor se vê modificada por essas novas formas de comunicação”. (MARQUES *et al*, 2001, p.18).

Portanto, conhecer os recursos midiáticos e tecnológicos e saber aplicá-los na rotina pedagógica tornou-se uma habilidade obrigatória, já que a escola deve preparar o aluno para a sociedade, e, para tanto, precisa acompanhar as mudanças contemporâneas, não se abstendo, sobretudo, do uso dos suportes digitais. Os alunos do ensino básico, considerados nativos digitais, precisam saber buscar, interpretar e transmitir a informação nesta era virtual.

Com a vivência humana interligada à tecnologia, o mundo digital mudou as interações pessoais, assim como a produção e acesso à informação e, em especial, o processo de ensino-aprendizado. Logo, o conhecimento advindo do Letramento Digital (LD) é importante para a compreensão das ferramentas tecnológicas e a sua utilização na prática docente:

*Esse novo mundo de possibilidades tecnológicas precisa estar presente no desenvolvimento da formação inicial e continuada do professor e, conseqüentemente, provocar reflexões sobre a sala de aula, sobre o(s) ambiente(s) de ensino/aprendizagem, e reconfigurar conceitos e práticas. [...] Em outras palavras, ambas as formações de professores devem alcançar e valorizar o LD. (SILVA *et al*, 2018, p. 44).*

Segundo Coscarelli (2016), o LD exige o conhecimento de utilização dos dispositivos tecnológicos para a apropriação e o desenvolvimento de habilidades, a fim de propiciar a produção docente nos diversos espaços multimidiáticos. A autora enfatiza que é preciso observar os benefícios que esses meios oferecem, para usá-los a favor da aprendizagem. Ela destaca a interatividade ofertada pela internet, que propicia, por exemplo, a pesquisa por conteúdos de interesse, o aprendizado complementar, e, ainda, as motivações dos indivíduos em comentar e discutir as postagens nas redes, e, inclusive, nas aulas virtuais, pelos fóruns abertos nas plataformas educacionais. Esse

processo, portanto, não deve se limitar à capacidade de utilização das técnicas digitais, mas, principalmente, em analisar como as pessoas se relacionam, aprendem e acessam as informações no universo virtual e se aproveitar deste ambiente para estimular o ensino e aprendizado contínuo.

Diante das tecnologias, “não cabe mais discutir se vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas empregar, para tais ou quais objetivos e funções” (RIBEIRO, 2018, p. 79). Para a utilização dos recursos digitais como ferramenta de promoção do ensino e de engajamento do aluno no processo de aprendizado, é necessário que o professor seja capaz de (re)conhecer a pertinência do uso da tecnologia e promover o uso das TICs e das metodologias ativas.

Além da importância dos pontos citados anteriormente, a imposição da educação virtual no contexto pandêmico tornou imperativo o conhecimento sobre o ensino híbrido, que tem conduzido os atuais modelos de ensino.

É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.74).

O ensino híbrido considera o papel da tecnologia como a responsável em integrar os diversos espaços de aprendizado. Logo, o processo torna-se cada vez mais misturado, imergindo nos diferentes espaços da vida cotidiana do aluno, incluindo o mundo digital e virtual. Assim, a educação tradicional é colocada em xeque e as metodologias ativas tornam-se cada vez mais relevantes na superação dessa forma de ensino considerada pouco significativa. Para Morán, estas novas estratégias possibilitam a reinvenção do processo educativo: “Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (MORÁN, 2015, p.18). Por meio delas, é possível promover a integração entre os espaços da sala de aula e o digital.

A partir dessas premissas, as contribuições teóricas nas áreas de comunicação, tecnologias e informação aplicadas à educação irão nortear a análise dos dados levantados na pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho está inserido no campo de estudos relacionados à área da educação, partindo das experiências dos professores de línguas estrangeiras que utilizam os recursos midiáticos e tecnológicos no ensino e na aprendizagem. Este artigo promove o diálogo entre os referenciais teóricos e a análise das práticas docentes a fim de compreender os percursos educativos mediados pela cultura digital e buscar soluções para os desafios observados.

Para auxiliar na construção do referencial teórico, realiza-se um estudo bibliográfico sobre as metodologias ativas, letramento digital, ensino híbrido e TICs. Como este artigo traz uma análise com foco na experiência docente, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, visto que parte de conhecimentos teóricos para observar criticamente um contexto educacional, a fim de conhecer os problemas, avaliar os cenários e propor soluções. Quanto à abordagem da pesquisa, entende-se como de cunho qualitativo, visto que:

Pesquisas qualitativas estão preocupadas com os significados presentes nas ações humanas. [...] A pesquisa qualitativa lida com o universo da subjetividade, das motivações e elementos pessoais de alguém que, naquele momento, participa da pesquisa. O pesquisador não trata com o mundo transparente dos números, mas com o jogo de luzes e sombras da subjetividade. (MARTINO, 2018, p.137).

Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de um questionário virtual com perguntas abertas e fechadas para um grupo de dez professores de línguas estrangeiras integrantes das escolas do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Estes docentes responderam, sob anonimato, perguntas sobre sua formação inicial e continuada, troca de experiências, estratégias de ensino, o uso dos recursos midiáticos e tecnológicos no ambiente virtual e o intercâmbio dos conhecimentos adquiridos para as aulas presenciais.

Em relação ao tratamento dos dados, esta pesquisa leva em consideração a análise dos relatos coletados em consonância com os referenciais teóricos, preponderantes para o direcionamento crítico do estudo.

DO AMBIENTE VIRTUAL AO PRESENCIAL

O questionário foi respondido por dez professores de idiomas estrangeiros (línguas inglesa, espanhola e francesa) que fazem parte do corpo docente da rede do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

A análise dos dados relacionados à formação inicial e acadêmica dos participantes da pesquisa revela que a maioria dos docentes (60%) possui um grau de formação superior à graduação, sendo 30% mestrado, 20% doutorado e

10% especialização. Quanto à atuação docente, 90% dos participantes lecionam exclusivamente no CIL e apenas 10% ministram aulas particulares. Alguns desses professores atuaram em várias unidades da rede CIL, sendo o CIL 1 e CIL 2, na região central do Distrito Federal, as que mais aparecem no perfil de atuação docente.

Quanto aos recursos tecnológicos, 100% dos professores possuem som e projetor (*datashow*) na escola e 80% contam com computador e internet cabeada, sendo o *notebook* o recurso mais escasso, 10%. Estes dados confirmam as informações do histórico da criação dos CILs, que desde o princípio dispõem de ferramentas tecnológicas para o apoio ao ensino.

Ao serem questionados sobre os recursos midiáticos e tecnológicos utilizados ou produzidos antes da pandemia, todos responderam que faziam uso do projetor (*datashow*), internet, vídeos no YouTube, projetavam o material didático e apresentavam filmes (longas, curtas, documentários). Em contraponto com essa unanimidade, nenhum professor produzia materiais com os aplicativos *Google (Docs, Forms, Jamboard, dentre outros)*. Quase todos (90%) faziam cópias de materiais didáticos a serem entregues ou utilizados em sala. Grande parte, 80% e 70%, respectivamente, criava apresentações (*Power Points*) e usava arquivos de terceiros. Sobre recursos midiáticos, a maioria (80%) trabalhava com esses materiais, como o acesso a sites de instituições públicas ou privadas voltados à promoção da língua, como BBC, TV5, Instituto Cervantes. Também foi considerável a quantidade de professores que utilizam textos de jornais, revistas e sites de entretenimento (60%) e materiais publicitários públicos e privados (40%).

Um dado relevante em relação à formação inicial é a de que nenhum professor cursou uma disciplina voltada ao uso de recursos tecnológicos e midiáticos em sua graduação. Tal informação não é surpreendente, pois há muito tempo estudiosos discorrem sobre essa revelação. Signorini (2012, p. 282 apud SILVA *et al*, 2018, p.45) alerta sobre a escassez das questões relacionadas aos letramentos multihipermediáticos nos cursos de Letras. A autora evidencia a necessidade de uma inclusão dessas habilidades e competências na formação inicial e continuada dos formandos deste curso, que, em sua maioria, são alunos que utilizam as ferramentas tecnológicas como consumidores, mas não se apropriam delas como cidadãos.

Nós professores percebemos em nossas experiências docentes que nossa formação não teve condições de nos preparar para as atuais, complexas e abrangentes inovações que se fazem necessárias no campo educacional e de formação continuada. (MASSETO, 2012, p. 230 apud SILVA et al, 2018, p. 46)

Sobre a formação continuada, metade dos respondentes não fez cursos sobre produção e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, 30% realizaram formações na área antes da pandemia e 20% no período pandêmico. Aqueles que participaram de encontros formativos disseram que as aulas não corresponderam às expectativas (40%), foram regulares (20%), medianas

(10%), muito úteis (20%) e úteis (10%). Nenhum docente achou ruim ou desnecessária. Quanto aos documentos criados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, metade dos professores (50%) afirmou como úteis a leitura das orientações para as aulas remotas, 30% não leram por falta de tempo e 20% consideraram sem utilidade ou de pouca utilidade.

É relevante fazer um paralelo entre a ausência de disciplinas voltadas aos recursos tecnológicos no curso de graduação e a importância dada pelos participantes sobre o interesse de realizar uma formação continuada em letramento digital, TICs ou metodologias ativas. Dos respondentes, metade (50%) afirma que faria um curso voltado a esse tema, em contraponto a 40% que ainda não pensaram sobre o assunto e 10% que não fariam uma formação nessa área. Esta falta de interesse é explicitada na questão sobre o processo formativo do grupo, visto que 50% dos participantes não realizaram formação continuada sobre produção e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos.

Essas informações são instigantes, visto que todos os professores da pesquisa ministraram aulas remotas devido às restrições impostas pela Covid-19. Além disso, outras questões evidenciaram que os participantes deste estudo utilizavam vários recursos digitais e midiáticos em sala de aula antes do período pandêmico. Logo, o que faz com que metade dos entrevistados não se interessem pelo assunto, mesmo fazendo uso desses suportes, em especial, durante as aulas remotas?

Em seus estudos, Ribeiro (2018, p. 106) indaga sobre as razões de professores usuários de redes sociais e computadores não empregarem recursos tecnológicos em sala de aula. A falta de tempo ou a dispersão causada pela internet são argumentos relevantes para a não adesão do educador à utilização desses suportes. Com tantos questionamentos ainda sem respostas, a autora reflete que a lentidão entre escola e tecnologias digitais reside em fatores sociais e humanos – como as políticas de formação e trabalho e na interação entre os agentes educacionais (escola, professor e aluno) –, e não apenas no acesso a equipamentos de última geração. Assim, a estudiosa sinaliza aspectos que podem auxiliar um professor a adaptar as suas aulas incluindo as tecnologias digitais, essa reflexão começa levando em consideração a vontade pela busca do conhecimento:

O “interesse” nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar. Ao que parece, muitos professores têm sido movidos pela necessidade, seja na forma de pressão institucional, seja na de cobrança social. No entanto, a necessidade pode não ser o melhor gás para o que também demanda boa vontade e disponibilidade. O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta, como se melhora. [...] Enfim, se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos pré-estabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas. (RIBEIRO, 2018, p.108)

Em relação às vivências com aulas remotas, apenas 20% dos professores ministraram encontros virtuais em outro local. Um deles relatou que a sua experiência em aulas particulares remotas foi inicialmente estressante devido ao aprendizado dessa modalidade e destacou que a principal diferença em relação às aulas ministradas no CIL foi a quantidade de conteúdos, que era maior no Centro Interescolar de Línguas. Para outro docente, as principais diferenças foram o acesso dos alunos da rede pública, visto que muitos não possuíam dispositivos e condições para a participação na aula virtual e a realização das atividades; a baixa adesão às videochamadas, trazendo prejuízo no aprendizado; e as limitações do *Google Meet*, plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação, que não era a mais eficiente, pois não possuía recursos de interação como as disponíveis pelo *Zoom*.

Durante o ensino remoto no CIL, todos os participantes da pesquisa afirmam que a utilização dos aplicativos *Google* constituem uma das principais inovações aprendidas nessa modalidade de ensino. Tal informação corrobora com o dado anterior, visto que nenhum professor utilizava esses suportes antes das aulas remotas. Metade dos educadores inovou com a produção e edição de vídeos (50%), seguida da utilização de aplicativos de gamificação (40%) e a produção e edição de imagens (40%), é importante frisar que neste item os participantes podiam marcar mais de uma opção. Já a sequência didática foi variada, tendo como ponto em comum postagem na plataforma e encontros on-line. No Distrito Federal, as aulas síncronas não foram uma obrigação legal, no entanto, alguns professores as ofereceram para as suas turmas.

Ainda sobre o ensino remoto - outro item em que os participantes poderiam escolher mais de uma opção -, todos os professores do CIL consideraram a internet instável do aluno como a principal dificuldade, seguida pela falta ou equipamento inadequado por parte dos estudantes (90%) e o desinteresse dos discentes (90%). Também foram elencados como desafios a dificuldade para produção e adaptação de materiais (60%), as aulas via *Meet* (50%) e a falta de equipamento adequado para o ensino remoto (50%). O tempo escasso foi outra questão apontada por um participante da pesquisa. No entanto, observa-se que a principal dificuldade vivenciada pelos professores do CIL refere-se à falta ou quase inexistência de políticas públicas federais e distritais voltadas ao acesso à internet e de equipamentos apropriados ao ensino virtual.

Ao serem questionados sobre a conceituação do ensino híbrido, 60% consideram que é a integração do ensino presencial com o remoto realizado pelo professor; nenhum deles vê essa modalidade como o ensino tradicional integrando as tecnologias, ou seja, com os recursos tecnológicos sendo mera ferramenta para uma aula regular. Com isso, evidencia que a compreensão desse conceito converge com as definições defendidas pelos estudiosos:

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois

modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. (BACICH, 2015, p. 74)

O ensino híbrido está relacionado às metodologias ativas, já que esse modelo pressupõe uma maior autonomia por parte dos estudantes. Nos dados da pesquisa, 60% dos participantes as utilizaram em seus encontros virtuais, sendo a gamificação e a aula invertida as estratégias citadas. Entretanto, é significativo a quantidade de professores que não adotaram nenhuma atividade desse tipo. Esse dado confirma a reflexão de Morán (2015), ao enfatizar que o uso dos recursos audiovisuais, escritos e orais, são importantes, mas precisam acompanhar os objetivos almejados pelo professor, levando em consideração a importância das metodologias ativas:

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escrita, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.18)

Um dos dados mais importantes da pesquisa é a avaliação sobre as experiências no ensino remoto, 60% o avaliaram de modo otimista (20% positiva; 40% razoavelmente positiva). Entretanto, ninguém achou a vivência excelente. Em contraponto, 40% consideraram a experiência negativa, 20% destes responderam razoavelmente negativa, 10% negativa, e os outros 10%, péssima. Essa informação complementa e justifica o levantamento de como os professores do CIL lidaram com as aulas remotas (síncronas e assíncronas), a grande maioria (90%) enfrentou algum desafio e 40% dos participantes superaram as dificuldades com tempo, treinamento e troca de experiências.

Por fim, todos os participantes afirmaram que levarão para a sua aula presencial alguma produção criada e utilizada durante o ensino a distância - como vídeos, áudios, jogos -, para serem colocados, por exemplo, em aulas invertidas. Houve o interesse, por parte de alguns, em buscar formações para incrementar os trabalhos. Um dos respondentes acrescentou que participa de uma formação continuada em avaliações, tecnologia e gamificação.

Em contraponto, outros participantes ainda possuem uma prática instrumental dos recursos tecnológicos e reprodutiva dos conteúdos educativos. Como exemplo, muitos entendem como inovação a transposição da aula *on-line* para a presencial, a transferência de atividades sem uso da plataforma para serem respondidas oralmente em sala de aula e copiadas no caderno a critério do professor.

Os dados levantados mostram que alguns docentes estão dispostos a se apropriarem dos recursos de maneira ativa ao avaliar seu trabalho e relacionar o que foi realizado e adaptado num contexto de imposição do ensino à distância para a realidade atual, ou seja, a presencial. Evidenciam, ainda, o interesse pela área das tecnologias educacionais, buscando constantes atualizações. Entretanto, é expressivo o número de professores resistentes ao aprendizado para a utilização significativa dos recursos digitais e midiáticos, como afirma Ribeiro:

Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para a sala de aula; quer dizer ser flexível com as tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo como já o é, menos na escola. (2018, p. 115)

Obviamente, ainda há muito a ser desenvolvido para promover a integração da escola com as dinâmicas tradicionais e as contemporâneas, para que as aulas possam representar um aprendizado significativo, levando o aluno a ser mais proativo e crítico e se apropriar dos recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para o seu conhecimento. O interesse docente, as reconfigurações das estratégias didáticas e a adaptação aos novos contextos constituem um importante passo para essa integração reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto, em que as tecnologias estão onipresentes na sociedade, é importante que os educadores saibam usar os recursos midiáticos e tecnológicos para aprimorar as metodologias de ensino, a fim de preparar os alunos para a apropriação criativa desses recursos, orientando-os a assumir uma postura ética, crítica e consciente nos ambientes virtuais.

Este trabalho apresentou um relato de professores de línguas sobre a sua experiência no ambiente de ensino virtual, partindo de uma análise sob o aspecto regional, para observar as perspectivas ao retorno presencial e de como os conhecimentos adquiridos ao longo da pandemia poderão ser importantes, reutilizados e aprimorados diante de uma nova mudança do ensino. Dessa maneira, este artigo traz uma reflexão sobre a necessidade da formação contínua para a preparação, compreensão e aplicação dos recursos midiáticos

e tecnológicos nos diferentes modelos e cenários de aprendizagem para atender ao perfil do alunado inserido no século XXI.

Os estudos ilustram uma realidade regional, porém, as dificuldades elencadas foram vivenciadas nacionalmente pelos profissionais da Educação em seus diversos ciclos, redes e contextos de ensino. Percebe-se que um dos principais desafios será a condução de uma formação continuada aos professores que estão satisfeitos com a sua metodologia de ensino e não demonstram interesse em inovar as suas estratégias para acompanhar o perfil da atual geração, que é formada por alunos imersos na cultura digital.

Diante das constantes mudanças no cenário educacional, a integração entre o professor, o aluno e o mundo digital precisa ser fortalecida, assim como as formações continuadas necessitam estar alinhadas às emergências nos âmbitos educacionais. Esses são possíveis caminhos para que o aprendizado corresponda às necessidades dos educandos contemporâneos e o ensino aos novos desafios dos educadores do século XXI.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Melo. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

MARQUES, P.C. Cristina; MATTOS, Maria Isabel L. de; TAILLE, Yves de la. **Computador e Ensino: uma aplicação à língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação: projetos, ideias, práticas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

MICCOLI, Laura. A **Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

_____. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa**. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** São Paulo: Parábola, 2018.

Kebler Aparecido; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; JUSTINA, Olandina Della. **Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem.** Revista de Letras Norte@mentos. Edição 08, v. 02, 2011. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180411132310id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/viewFile/812/566>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

SILVA, Elisângela Pereira; MAGALHÃES, Vanessa M. Franco; BUIN, Edilaine. **Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2018.